

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

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

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

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

Журнал принимает к публикации статьи по следующим направлениям:

Педагогические науки:

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

Психологические науки:

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

Главный редактор

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

Научный редактор

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

Ответственный редактор за выпуск

Гелясина Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики, частных методик и менеджмента образования государственного учреждения дополнительного образования взрослых «Витебский областной институт развития образования»

Редакция

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

Тел/факс: 8 861 203 51 61

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

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

Редакционный Совет

Главный редактор

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

ORCID ID: 0000-0001-8804-1525

г. Краснодар, Россия

Научный редактор

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

ORCID ID: 0000-0002-1625-772X

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», Академик 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

Будаева Татьяна Чагдуровна, кандидат педагогических наук, первый секретарь Российского центра науки и культуры, Посольства России в Монголии, заместитель руководителя Представительства Россотрудничества в Монголии.

г. Уланбатор, Монголии

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

Гелясина Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики, частных методик и менеджмента образования государственного учреждения дополнительного образования взрослых «Витебский областной институт развития образования»

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0954-7761>

г. Витебск, Республика Беларусь

Игнатович Светлана Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ)
ORCID ID: 0000-0003-0479-6117
г. Краснодар, Россия

Кудрявцев Владимир Товиевич, доктор психологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ)
ORCID ID: 0000-0002-9283-6272
г. Москва, Россия

Мамбеталина Алия Сактагановна, кандидат психологических наук, доцент, Евразийский национальный университет (ЕНУ) им. Л. Гумилёва.
ORCID ID: 0000-0003-4158-8368
г. Нур-Султан, Казахстан

Моисеев Александр Матвеевич, кандидат педагогических наук, профессор кафедры образовательного менеджмента ГБОУ ВО Московской области, "Академия социального управления", ведущий научный сотрудник Института системных проектов ГАОУ ВО, "Московский городской педагогический университет"
ORCID ID: 0000-0003-0332-1259
г. Москва, Россия

Никитин Григорий Михайлович, доцент, кандидат философских наук, доцент кафедры философии, Кубанский государственный аграрный университет имени И.Т. Трубилина
Краснодар, Россия

Петровский Вадим Артурович, доктор психологических наук, профессор, ректор Института консультативной психологии, профессор департамента психологии факультета социальных наук НИУ «Высшая школа экономики», ординарный профессор НИУ ВШЭ, Член-корреспондент Российской академии образования
ORCID ID: 0000-0001-5379-5271
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

Федотенко Инна Леонидовна, профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Член Учредительного Совета Ассоциации Профессоров Славянских стран (АПСС София, Болгария), Член-корреспондент Международной академии педагогического образования (МАНПО)
Почетный работник высшего профессионального образования,
г. Тула, 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

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

Якушкина Марина Сергеевна, доктор педагогических наук, заведующая лабораторией теории формирования образовательного пространства Содружества Независимых Государств, Санкт-Петербургский филиал Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт управления образованием Российской академии образования»
г. Санкт-Петербург, 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

Editorial Board

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

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, Academician 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

Tatyana Budaeva, Candidate of Pedagogical Sciences, First Secretary of the Russian Embassy in Mongolia, Deputy head of the representative office of Rossotrudnichestvo in Mongolia, Deputy Director of the Russian center for science and culture in Moscow
Ulaanbaatar, Mongolia

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

Elena V. Gelyasina, PhD in Pedagogy, Associate Professor. Head of the Department of Pedagogy, Private Methods and Education Management
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0954-7761>
Vitebsk, Belarus

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

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

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

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

Grigory M. Nikitin, Associate Professor, Candidate of Philosophy, Associate Professor of the Department of Philosophy of the Kuban State Agrarian University named after I. T. Trubilin
Krasnodar, 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.
ORCID ID: 0000-0001-5379-5271
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

Ilya 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

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

Inna L. Fedotenko, Professor, Doctor of Science in Pedagogy, Professor of the Chair of Psychology and Pedagogy, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Member of the Founding Council of the Association of the Professors from Slavonic Countries (APSC, Sofia, Bulgaria). Corresponding member of Non-Commercial Partnership "International Teacher's Training Academy of Science" (MANPO)
Honorary Worker of Higher Professional Education,
Tula, 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

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

Marina S. Yakushkina, Doctor of Pedagogics, the Head of the Laboratory, The Branch of The Federal State Budget Scientific Institution «Institute of Education Management of the Russian Academy of Education», in St. Petersburg,
St. Petersburg, Russia

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

<i>Теория и методика обучения и воспитания</i>		<i>Methods of training and education</i>	
Гелясин А.Е., Гелясина Е.В. г. Витебск, Беларусь		A.E.Gelyasin, E.V.Gelyasina Vitebsk, Belarus.	
Становление теории исследовательского обучения в отечественной школе (в период XIX – начало XX века).	9	Development of the theory of research education in the national school (for the period from the late 19th century and to the beginning of the 20th century).	
Коломиец О.М. г. Москва, Россия		O.M. Kolomiets Moscow, Russian Federation,	
Развитие учебно-профессиональной самостоятельности студента высшей медицинской школы в преподавательской деятельности педагога	19	Development of educational and professional independence of a student of higher medical school in the teaching activities of a teacher	
Михайлова Е.Л. г. Витебск, Беларусь		A.L. Mikhaylava Vitebsk, Belarus	
Этнопедagogическая подготовка будущих специалистов социальной сферы в Республике Беларусь: опыт Витебского региона.	34	Ethnopedagogical training of future specialists of the social sphere in the Republic of Belarus: experience of the Vitebsk region.	
<i>Медиацция в профессии</i>		<i>Mediation in the profession</i>	
Попов П.П., Гапченко В.С. Московская обл., г. Балашиха, Россия		P.P. Popov, V.S. Gapchenko Balashikha Moscow region, Russia	
Литвинов К.А. г. Краснодар, Россия		K.A.Litvinov Krasnodar, Russia	
Медиацция в разрешении производственных конфликтов (на примере ресурсоснабжающей организации – энергосбытовой компании)	56	Mediation in resolving industrial conflicts (on the example of a resource supplying organization - an energy sales company)	
<i>Психологические науки (Научно-исследовательская миниконференция старшекласников и студентов)</i>		<i>Psychological Sciences (Miniconference Research high school students and students)</i>	
Семенова А.В. г. Краснодар, Россия		A.V. Semenova Krasnodar, Russia	
Личностные характеристики в подростковом и юношеском возрасте	74	Personal characteristics in adolescence and adolescence	
Скрынникова Н.В., Игнатович В.К. г. Краснодар, Россия		N.V. Skrynnikova, V.K. Ignatovich Krasnodar, Russia	
Личностная тревожность в младшем подростковом возрасте и ее взаимосвязь с социально-психологической адаптацией	84	Personal anxiety in younger teenagers and its relationship with social and psychological adaptation	

Теория и методика обучения и воспитания
Methods of training and education

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-3-09-18

УДК 37.014.21

Гелясин Александр Евгеньевич

Учреждение образования «Гимназия № 1 г. Витебска имени Ж.И. Алфёрова»

г. Витебск, Беларусь

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3421-0797>

e-mail: heljasin@mail.ru

Гелясина Елена Владимировна

Витебский областной институт развития образования

г. Витебск, Беларусь

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0954-7761>

e-mail: elena_popkova@list.ru

**СТАНОВЛЕНИЕ ТЕОРИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ОБУЧЕНИЯ В
ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ШКОЛЕ (В ПЕРИОД XIX – начало XX века)**

Аннотация. В статье приведены результаты историко-педагогического исследования, посвященного изучению начального этапа становления методики исследовательского обучения в отечественной школе. Показано, что прогрессивная педагогическая мысль второй половины XIX – начала XX века дала всестороннюю позитивную оценку исследовательскому методу обучения. Анализ работ А.Я. Герта позволил выяснить, что им впервые было проведено различие методов обучения на основании степени исследовательской активности обучающихся. Им же была предложена довольно стройная типология методов обучения. Изучение работ В.В. Половцова, Б.Е. Райкова, С.И. Созонова и других ученых дало возможность выявить направления генезиса методики исследовательского обучения.

Ключевые слова: исследовательское обучение, исследовательский метод, история педагогической мысли

Для цитирования: Становление теории исследовательского обучения в отечественной школе (в период XIX – начало XX века). *Педагогика: история, перспективы.* 2020. Том. 3. № 3. с. 09-18.

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-3-09-18

Alexander E. Gelyasin

Gymnasium №1 of Vitebsk named after J. Alfeyorov

Vitebsk, Belarus.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3421-0797>

e-mail: heljasin@mail.ru

Elena V. Gelyasina

Vitebsk regional Institute of education development.

Vitebsk, Belarus

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0954-7761>

e-mail: elena_popkova@list.ru

DEVELOPMENT OF THE THEORY OF RESEARCH EDUCATION IN THE NATIONAL SCHOOL (FOR THE PERIOD FROM THE LATE 19th CENTURY AND TO THE BEGINNING OF THE 20th CENTURY)

Abstract. The article contains the results of a historical and pedagogical research aimed at studying the first stage of establishment of methods of research training in the National school. It was shown that the progressive pedagogical idea of the second half of the XIX – the beginning of the XX century had made a positive comprehensive assessment of the method of research training. The analysis of A. Hert's works helped find out that Hert had been the first to carry out a distinction of methods of research education based on the research activity level of students. He also suggested a rather neat typology of the education methods. The study of scientific papers written by V. Polovtsev, B. Raikov, S. Sozonov and other scientists provided with a chance to determine the ways of genesis of methods of research education.

Key words: research education, research method, history of the pedagogical thought

For citation: Gelyasin A.E., Gelyasina E.V. Development of the theory of research education in the national school (for the period from the late 19th century and to the beginning of the 20th century). *Pedagogy: history, prospects*. 2020. Vol. 3. no. 3. PP. 09-18. DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-3-09-18 (In Russ., abstr. in Engl.).

Определение научно-методических основ подготовки учащихся к исследовательской деятельности базируется на анализе педагогического опыта прошлого. Отечественная практика системного использования исследовательского метода обучения школьников зародилась в области естественнонаучного образования. В 1786 году естествознание вошло в образовательную практику как самостоятельный учебный предмет. В том же году для народных училищ Российской империи по высочайшему повелению царствующей императрицы Екатерины Второй был издан первый учебник естествознания под названием «Начертание естественной истории» [1]. Автором этого учебника был В.Ф. Зуев. Излагая методические рекомендации для учителя в предисловии к своему учебнику, он уделял большое внимание необходимости организации исследования «натуральных объектов природы», составлению гербариев и коллекций, организации ученических

экскурсий. Однако до середины XIX века ведущим методом преподавания в школе оставался словесный метод.

В 60-х годах XIX века в образовательной практике начал применяться метод, предложенный немецким педагогом-естественником Августом Любеном [2]. Характерной особенностью этого метода было включение учеников в наблюдение за явлениями живой и неживой природы с последующим их описанием и систематизацией. При этом объекты изучения ученики должны были самостоятельно описывать по определенному плану. С целью управления деятельностью учеников учитель предлагал им ответить на специально подготовленные вопросы. Работа, организованная таким образом, по мнению А. Любена, способствовала формированию у детей исследовательских умений, «правильного мышления» и эстетических чувств.

Прогрессивная педагогика второй половины XIX – начала XX века дала всестороннюю оценку исследовательскому методу обучения. Основное его достоинство усматривалось в том, что, как выразился П.Ф. Каптерев, исключалось «бестолковое ученье наизусть» [3], а знания, полученные учеником в ходе самостоятельного искания, отличались прочностью и глубиной. В качестве главного недостатка указывалась большая трудоемкость метода и высокая затратность времени при его использовании.

Большое влияние на становление практики исследовательского обучения оказали воззрения А.Н. Бекетова [4, 5] и К.К. Сент-Илера [6]. По глубокому убеждению А.Н. Бекетова в обучении следует отдавать предпочтение индуктивному способу мышления, «возведенному от обыденной жизни на степень индукции рациональной» [4]. Освоение этого способа требует от обучающихся «продолжительного упражнения мысли» и овладения «методом наведения». Чтобы научиться правильному и рациональному наведению, - отмечает А.Н. Бекетов, - необходимо научиться наблюдать и сравнивать. В свою очередь, наблюдение «есть вовсе нелегкая наука», ибо требует умения выделять в наблюдаемых объектах существенные качества. Практическая реализация высказанных А.Н. Бекетовым педагогических идей нашла отражение в созданном им учебнике ботаники [5], в котором он описал технику применения ряда исследовательских методов. В методике изучения раздела «Зоология» идея применения исследовательского метода была воплощена К.К. Сент-Илером [6]. Он одним из первых разработал содержание самостоятельных заданий для школьников, создал методические рекомендации для проведения ими наблюдений за животными в домашних условиях.

Дальнейшее совершенствование практики использования метода наблюдения в естественнонаучном образовании было осуществлено в трудах А.Я. Герда [7]. По глубокому убеждению, А.Я. Герда, в процессе обучения ученик под руководством учителя должен самостоятельно наблюдать, сравнивать, описывать, обобщать наблюдаемые факты и явления, делать выводы и обобщения, проверять их простыми, доступными опытами. По мнению А.Я. Герда «...нет лучшего средства возбудить и развить в детях наблюдательность и самостоятельность, как поставить их в положение «маленьких самостоятельных естествоиспытателей».

В работах А.Я. Герда осуществляется различение понятий «иллюстративный», «исследовательский», «поисковый» применительно к методам обучения школьников. С его точки зрения понятия «**иллюстративный**» и «**исследовательский**» больше применимы к характеристике опытов и наблюдений. Будучи иллюстративными методами, наблюдения и опыты дают возможность обучающимся удостовериться в истинности информации, полученной из различных источников – слов учителя, текста учебника. При исследовательских наблюдениях

ученики при помощи учителя наряду с тем, что получают подтверждение ранее известным фактам, обязательно приобретают в ходе их проведения новые знания. Следуя А.Я. Герду, для обозначения группы методов самостоятельного приобретения учащимися новых знаний в ходе беседы или при работе с книгой, более корректно пользоваться обобщенным термином «поисковый». С учетом сказанного выше в систему методов обучения А.Я. Герд включает:

- 1) поисковую беседу,
- 2) поисковую работу с учебником,
- 3) исследовательскую работу с книгой,
- 4) иллюстративные наблюдения,
- 5) исследовательские наблюдения,
- 6) иллюстративные опыты,
- 7) исследовательские опыты,
- 8) иллюстративную практическую работу.

В более поздних своих работах, к перечисленным методам он добавляет метод, именуемый «поисковый просмотр экранных пособий» и «иллюстративный просмотр экранных пособий». Характеристика названных методов приведена в ниже следующей таблице.

Таблица [7]. Характеристика методов обучения по А.Я. Герду
Table[7]. The characteristics of teaching methods of A. Gerd

Название метода	Виды работы учителя	Виды работы ученика	Результаты познавательной деятельности
Поисковая беседа	Сообщение ученикам информации, организация беседы	Извлечение и фиксация новой информации	Новые знания
Поисковая работа с учебником	Разработка заданий, включение ученика в их выполнение	Изучение текста учебника по заданию учителя	Новые знания
Исследовательская работа с книгой	Подбор литературных источников, составление плана их изучения	Изучение указанных учителем литературных источников по плану, подготовка сообщений	Приобретение новых знаний по изучаемой теме и их обобщение
Иллюстративное наблюдение (работа с раздаточным материалом и микропрепаратами)	Составление заданий для учащихся, подбор раздаточного материала	Изучение материала по заданию учителя, работа с раздаточным материалом	Конкретизация ранее усвоенных понятий, уточнение фактов

Исследовательское наблюдение (работа с раздаточным материалом и микропрепаратами)	Подбор раздаточного материала, разработка исследовательских заданий	Работа с раздаточным материалом в соответствии с предложенным исследовательским заданием	Приобретение новых знаний на основе проведенных наблюдений
Иллюстративные опыты	Подбор опытов, иллюстрирующих положения теории, управление деятельностью ученика по их проведению	Постановка опытов, соотнесение теоретических положений и наблюдаемых явлений	Конкретизация уже известных понятий, подтверждение уже известных законов
Исследовательские опыты	Управление деятельностью ученика в процессе проведения опыта	Постановка опытов, фиксация наблюдаемых фактов, установление закономерностей, умозаключения	Приобретение новых знаний
Иллюстративная практическая работа	Демонстрация приемов проведения практической работы	Выполнение практической работы под руководством учителя	Приобретение практических умений
Поисковый просмотр экранных пособий (кинофильмов, диапозитивов, диафильмов)	Разработка заданий для организации целенаправленного просмотра учениками экранного материала	Просмотр кинофильмов (диафильмов, диапозитивов), выполнение заданий к ним	Поиск новой информации
Иллюстративный просмотр экранных пособий	Разработка заданий для обеспечения закрепления учащимися знаний	Выполнение заданий с использованием предложенного материала	Конкретизация и закрепление уже имеющихся знаний

Особое внимание А.Я. Герд уделяет организации наблюдения. Он подчеркивает, что нельзя наблюдать вообще, наблюдение должно осуществляться под влиянием потребности решить определенную задачу, получить ответ на возникший вопрос. Поэтому прежде чем включиться в наблюдение, А.Я. Герд рекомендует учителю совместно с учениками разобраться в подлежащем наблюдению явлении. Если это явление сложное, то его необходимо «разбить» на составляющие, позволяющие предметно осуществлять наблюдение. Благодаря проведенной аналитической работе ученик сможет поставить вопросы, сформулировать гипотезы, «после чего уже ясно будет, что надо наблюдать и зачем» [7]. В современном прочтении данные А.Я. Гердом методические рекомендации, позволяют построить технологическую схему проведения целенаправленного учебного наблюдения. Основными блоками этой схемы являются:

1. Определение объекта исследования.
2. Предварительный анализ явления.
3. Выявление известного и неизвестного в выделенном объекте.

4. Формулировка вопросов относительно неясных сторон в объекте и определение на этой основе того, что необходимо выяснить в ходе наблюдения.

5. Формулировка гипотез, касающихся неясного в объекте.

6. Уточнение того, что именно будет предметом наблюдения.

В число педагогических задач, которые решаются в процессе организации деятельности детей по наблюдению за различными явлениями включена задача обучения их умению отличать существенное от несущественного. Для этого рекомендуется выполнение учащимися зарисовок. Рисунок фиксирует все то, что заметил ученик, что он определил в качестве важного и существенного. Наряду с этим, обращаясь к рисунку, выполненному учеником, становится очевидным то, на что он не обратил внимания.

При выборе объекта наблюдения весьма важным, по мнению А.Я. Герда, является учет возрастных особенностей детей. В этой связи для детей младшего школьного возраста он предлагает выбирать явления, протекающие сравнительно быстро и несложно. Постепенно увеличивая уровень сложности наблюдаемого явления, для более старших детей рекомендуется наблюдение за «явлениями трудными и продолжительными, требующими отслеживания в течение нескольких дней» [7].

Большой вклад в развитие теории и методики исследовательского обучения внес В.В. Половцов [8, 9, 10, 11]. Исключительную роль в процессе обучения он отводит опытам, которые позволяют ученикам открывать для себя новые факты. В.В. Половцовым разработаны разнообразные задания для учеников по проведению самостоятельных исследований. Педагогические идеи, раскрывающие особенности использования исследовательского метода в образовательном процессе, нашли отражение в ряде методических работ, написанных В.В. Половцовым: «Ботанические весенние прогулки в окрестностях Петербурга» [8], «Учебник ботаники для средних учебных заведений» [11] и «Практические занятия по ботанике» [10]. Кроме этого В.В. Половцовым велась активная просветительская работа, связанная с популяризацией идей исследовательского обучения. Эта работа осуществлялась через основанное им в 1907 году Общество распространения естественнонаучного образования и журнал по методике естествознания «Природа в школе» [12]. В систематизированном виде методологические основы исследовательского обучения школьников естествознанию были изложены ученым в книге «Основы общей методики естествознания» [9]. Рассмотрению этого вопроса были посвящены две главы: «Методология и методика наблюдения», «Методология и методика опыта».

К числу первых руководств по организации исследовательской работы учащихся можно отнести составленные Особой Комиссией по поручению Императорского Общества Естествоиспытателей при Императорском Санкт-Петербургском Университете программы и рекомендации для наблюдения и собирания коллекций по геологии, почвоведению, метеорологии, гидрологии, ботанике, зоологии [13], предложенную Б.Е. Райковым методику практических занятий по природоведению [14, 15], а также, курсы практических занятий по химии, разработанные И.М. Кукулеско [16], С.И. Созоновым и В.Н. Верховским [17].

С.И. Созонов подчеркивал особую значимость использования исследовательского метода в процессе обучения школьников, ибо считал, что «...личное переживание непосредственных впечатлений от реальных предметов, получение ощущений от них при помощи наших органов чувств есть неперемнная, обязательная часть всего процесса познания» [18, с. 8]. Обосновывая свои методиче-

ские взгляды о пользе включения учеников в активный поиск, он цитировал И. Песталоцци: «... основа знания – в наших собственных исследованиях, а не в бесконечной болтовне о результатах искусства и науки». По убеждению С.И. Созонова, введение исследовательского обучения в школу содействует более глубокому пониманию учениками изучаемого явления. Включение обучающихся в исследовательскую деятельность наряду с тем, что позитивно влияет на познавательный интерес: «Интерес к явлению, нами лично наблюдавшемуся, сохраняется в нас навсегда...», позволяет облегчить процесс обучения: «... корень (учения) становится так же сладок, как и плоды» [18, с. 8]. Анализируя систему исследовательского обучения в школе начала XX века, С.И. Созонов в качестве перспективных организационных форм выделяет наряду с организацией «экспериментального преподавания», «рефератные собрания», научные кружки и экскурсии.

Сказанное выше позволяет сделать следующие выводы:

1. В отечественной образовательной практике становление теории и методики исследовательского обучения изначально осуществлялось в области естествознания.
2. Во второй половине XIX – начале XX века в истории педагогической мысли утвердилось представление о необходимости включения обучающихся в исследовательскую деятельность.
3. Была разработана типология исследовательских методов обучения и оформилась методика проведения учебных занятий с их использованием.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Зуев, В.Ф. Педагогические труды / В. Ф. Зуев. – М. : Изд-во АПН, 1956. – 148 с.
2. Любен, А. Краткое руководство к методическому изучению естественной истории в начальных школах, реальных училищах, гимназиях и семинариях со многими задачами и вопросами / А. Любен. – Санкт-Петербург : тип. А. М. Котомина, 1875. – 62 с.
3. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования / П. Ф. Каптерев // Избр. пед. сочинения. – М. : Педагогика, 1982. – С. 270 – 652.
4. Бекетов, А.Н. О приложении индуктивного метода мышления к преподаванию естественной истории в гимназиях // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1863. – Ч. СХХ. – С. 198 – 224 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://runivers.ru/bookreader/book452284/#page/1178/mode/1up>. – Дата доступа : 05.06.2020.
5. Бекетов, А.Н. Учебник ботаники / А.Н. Бекетов. – СПб. : тип. «Общественная польза», 1883. – 911 с. [Электронный ресурс] . – Режим доступа: <http://books.e-heritage.ru/book/10088437>. – Дата доступа: 05.06.2020.
6. Сент-Илер, К. К. Элементарный курс зоологии : С прил. задач и летних занятий по зоологии : Сост. по методу Любена К. / К.К. Сент-Илер. – СПб. : тип «Общественная польза», 1888. – 227 с.
7. Герд, А.Я. Избранные педагогические труды. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953. – 208 с.
8. Половцов, В. В. Ботанические весенние прогулки в окрестностях Петербурга : пособие для учащихся и учащихся / В. В. Половцов, В. Н. Половцов. – СПб : Общественная польза, 1900. – 164 с.

9. Половцов, В. В. Основы общей методики естествознания / В. В. Половцов / Под ред. и с доп. проф. Б. Е. Райкова. – 4-е изд. – Ленинград : Гос. изд-во, 1925. – 235 с.
10. Половцов, В. В. Практические занятия по ботанике / В. В. Половцов / Под ред. и с предисл. проф. Г. Н. Боца. – М. ; Петроград : Гос. изд-во, 1923. – 82 с.
11. Половцов, В. В. Учебник ботаники для средних учебных заведений и для самообразования / В. В. Половцов. – М. : Т-во И. Д. Сытина, 1914. – 22 с.
12. Райков, Б. Е. Валериан Викторович Половцов, его жизнь и труды : К сорокалетию со дня смерти / Б. Е. Райков. – М. ; Ленинград : Изд-во Акад. Наук СССР, 1956. – 330 с.
13. Программы и наставления для наблюдений и собирания коллекций по Естественной Истории. – С.-Петербург: Издание Императорского СПб Общества Естествоиспытателей, 1908. – 572 с.
14. Райков, Б.Е. Методика практических занятий по природоведению. Пособие для руководителей к «Тетради для практических занятий по природоведению» того же автора. – Петроград : Изд. Н.П. Карбасников, 1915. – 172 с.
15. Райков, Б. Е. Исследовательский метод в педагогической работе / Б. Е. Райков, В. Ю. Ульянинский, К. П. Ягодковский. – М. – Ленинград : Государственное издательство, 1927. – 53 с.
16. Кукулеско, И. М. Элементарный курс качественного анализа: для средних учебных заведений / И. М. Кукулеско. – Киев : Сотрудник, 1908. – 120 с.
17. Созонов, С. И. Учебник химии / С. И. Созонов, В. Н. Верховский. - Изд. 3-е. - М. : Гос. изд-во, 1921. – 214 с.
18. Созонов, С.И. К вопросу об образовательной роли естествознания в школе /Сб. Методы первоначального обучения Ч II. Естествознание, География, Рисование. – М.: Книгоизд-во «Полез», 1912. – С. 5 – 20.

REFERENCES

1. Zuev, V. F. Pedagogical works. V. F. Zuev, Moscow: APN publishing House, 1956, 148 p. (In Russ)
2. Luben, A. Brief guide to the methodical study of natural history in primary schools, real schools, gymnasiums and seminaries with many tasks and questions. A. Luben. Saint Petersburg: A. M. Kotomina type, 1875. 62 p. (In Russ)
3. Kapterev P. F. Didactic essays. Theory of . P. F. Kapterev. Elected PED. essays. Moscow: Pedagogy, 1982. - P. 270-652. (In Russ)
4. Beketov, A. N. On the application of the inductive method of thinking to the teaching of natural history in high schools. Journal of the Ministry of National Education. 1863. CH. SHKH. P. 198-224 Available at: <https://runivers.ru/bookreader/book452284/#page/1178/mode/1up>. - Access date: 05.06.2020. (In Russ)
5. Beketov, A. N. Textbook of botany / A. N. Beketov. – SPb. : type. "Public benefit", 1883. 911 p. Available at: <http://books.e-heritage.ru/book/10088437>. - access date: 05.06.2020. (In Russ)
6. Saint-Hilaire, K. K. Elementary course of Zoology: with ADJ. tasks and summer classes in Zoology: Comp. by the method of Luben K., K. K. Saint-Hilaire. SPb. : type "Public benefit", 1888. 227 p. (In Russ)

7. Gerd, A. Ya. Selected pedagogical works, Moscow: APN RSFSR publishing House, 1953, 208 p. (In Russ)
8. Polovtsov, V. V. Botanical spring walks in the vicinity of St. Petersburg: a guide for students and teachers. V. V. Polovtsov, V. N. Polovtsov. St. Petersburg: Public benefit, 1900. 164 p. (In Russ)
9. Polovtsov, V. V. Fundamentals of General methods of natural science. V. V. Polovtsov. ed. and with additional prof. B. E. Raikov. 4th ed. Leningrad: State publishing house, 1925. 235 p. (In Russ)
10. Polovtsov, V. V. Practical classes in botany. V. V. Polovtsov. ed. and with the Preface of prof. G. N. Bocha. Moscow ; Petrograd: State publishing house, 1923. 82 p. (In Russ)
11. Polovtsov, V. V. Textbook of botany for secondary schools and for self-education. V. V. Polovtsov. Moscow: T-vo I. D. Sytina, 1914. 22 p. (In Russ)
12. Raikov, B. E. Valerian Viktorovich Polovtsov, his life and works : To the fortieth anniversary of death. B. E. Raikov. Moscow; Leningrad: Akad publishing House. Sciences of the USSR, 1956. 330 p. (In Russ)
13. Programs and instructions for observations and collections on Natural History. St. Petersburg: Publication of the Imperial St. PETERSBURG society of Naturalists, 1908. 572 p. (In Russ)
14. Raikov, B. E. Methodology of practical classes in natural science. Manual for managers to "Notebooks for practical classes in natural science" by the same author. Petrograd: N. p. Karbasnikov Publishing house, 1915, 172 p. (In Russ)
15. Raikov, B. E. Research method in pedagogical work. B. E. Raikov, V. Yu. Ulyaninsky, K. P. Yagodovsky. Moscow-Leningrad: State publishing house, 1927. 53 p. (In Russ)
16. Kukulesko, I. M. Elementary course of qualitative analysis: for secondary educational institutions. I. M. Kukulesko. Kiev: Employee, 1908. 120 p. (In Russ)
17. Sozonov, S. I. Textbook of chemistry. S. I. Sozonov, V. N. Verkhovsky. Ed. 3. Moscow: State publishing house, 1921. 214 p. (In Russ)
18. Sozonov, S. I. On the question of the educational role of natural science in school /SB. Methods of initial training H II. Natural science, Geography, Drawing. Moscow: knigoizd-in "use", 1912. P. 5-20. (In Russ)

Информация об авторах: Гелясин Александр Евгеньевич, кандидат физико-математических наук, учитель-методист, учитель физики, учреждение образования «Гимназия № 1 г. Витебска имени Ж.И. Алферова»

г. Витебск, Беларусь

ORCIDiD: <https://orcid.org/0000-0003-3421-0797>

e-mail: heljasin@mail.ru

Гелясина Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики, частных методик и менеджмента образования государственного учреждения дополнительного образования взрослых «Витебский областной институт развития образования»

г. Витебск, Республика Беларусь

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0954-7761>

e-mail: elena_popkova@list.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Alexander E. Gelyasin, Physics and Mathematics PhD, Methodist-teacher, teacher of physics at “Gymnasium №1 of Vitebsk named after J. Alfeyorov”.

Vitebsk, Belarus.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3421-0797>

e-mail: heljasin@mail.ru

Elena V. Gelyasina, PhD in Pedagogy, Associate Professor. Head of the Department of Pedagogy, Private Methods and Education Management

Vitebsk, Belarus

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0954-7761>

e-mail: elena_popkova@list.ru

The authors have read and approved the final manuscript.

Поступила в редакцию / Received: 17.05.2020

Поступила после рецензирования и доработки / Revised: 10.06.2020

Принята к публикации / Accepted: 20.06.2020

Теория и методика обучения и воспитания
Methods of training and education

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-3-19-33

УДК 378

Коломиец Ольга Михайловна

Первый Московский Государственный Медицинский Университет
имени И. М. Сеченова
г. Москва, Россия
e-mail: kolom-olga@mail.ru

**РАЗВИТИЕ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА
ВЫСШЕЙ МЕДИЦИНСКОЙ ШКОЛЫ В ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА**

Аннотация. Целью работы является теоретически обосновать значение преподавательской деятельности для реализации социального заказа общества системе высшего медицинского образования: создать условия развития учебной самостоятельности студента, гарантирующей достижение им образовательных результатов заданного социумом уровня качества. Новизна исследования состоит в раскрытии сущности учебно-профессиональной деятельности студента, условий ее организации в контексте компетентностно-деятельностного подхода в любом высшем образовательном учреждении, обеспечивающей достижение высокого уровня образовательных результатов каждому обучающемуся. В работе описаны виды учебно-профессиональной деятельности студента медицинского вуза, организация которых педагогом в преподавании учебных дисциплин приводит к развитию учебно-профессиональной самостоятельности. Раскрыты их структура и содержание, формы, технологии и средства организации в образовательном процессе в соответствии с психологической природой процесса усвоения субъектом социального опыта. В статье представлены учебно-методические материалы для организации и управления видами учебно-профессиональной деятельности студента, обеспечивающие развитие его учебно-профессиональной самостоятельности. Описанные в работе результаты исследования раскрывают педагогу медицинского вуза вектор организации им своей преподавательской деятельности, которая гарантирует каждому обучающемуся достижение запланированных образовательных результатов. Материалы выполненной работы могут быть использованы любым педагогом в практике образовательного процесса и привести к получению таких же, как у авторов, результатов.

Ключевые слова: преподавательская деятельность, учебно-профессиональная самостоятельность, компетентностно-деятельностный подход

Для цитирования: Коломиец О.М. Развитие учебно-профессиональной самостоятельности студента высшей медицинской школы в преподавательской деятельности педагога, Педагогика: история, перспективы. 2020. Том. 3. № 3. с. 19-33.

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-3-19-33

Olga M. Kolomiets

I.M. Sechenov First Moscow State Medical University

Moscow, Russia

e-mail: kolom-olga@mail.ru

DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL INDEPENDENCE OF A STUDENT OF HIGHER MEDICAL SCHOOL IN THE TEACHING ACTIVITIES OF A TEACHER

Abstract. The aim of the work is to theoretically substantiate the importance of teaching for the implementation of the social order of society for the system of higher medical education: to create conditions for the development of student's educational independence, which guarantees the achievement of educational results of the level of quality set by society. The novelty of the research lies in the disclosure of the essence of the student's educational and professional activity, the conditions for its organization in the context of the competence-activity approach in any higher educational institution, ensuring the achievement of a high level of educational results for each student. The paper describes the types of educational and professional activities of a student of a medical university, the organization of which by a teacher in teaching academic disciplines leads to the development of educational and professional independence. The article reveals their structure and content, forms, technologies and means of organization in the educational process in accordance with the psychological nature of the process of assimilation by the subject of social experience. The article presents educational and methodological materials for organizing and managing the types of educational and professional activities of a student, ensuring the development of his educational and professional independence. The research results described in the work reveal to the teacher of a medical university the vector of his organization of teaching activities, which guarantees each student the achievement of the planned educational results. The materials of the work performed can be used by any teacher in the practice of the educational process and lead to the same results as those of the authors.

Key words: teaching, educational and professional independence, competence-activity approach

For citation: O.M. Kolomiets Development of educational and professional independence of a student of higher medical school in the teaching activities of a teacher. *Pedagogy: history, prospects*. 2020. Vol. 3. no. 3. PP. 19-33.

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-3-19-33. (In Russ., abstr. in Engl.).

Введение. Основным направлением развития образовательной системы в любой стране сегодня как никогда является подготовка выпускников, конкурентоспособных на рынке труда [1]. Реализация содержания Болонской декларации в части повышения качества высшего образования определяет новый заказ социума: обеспечить достижение каждым студентом запланированных образовательных результатов в соответствии с требованиями общества [2]. Одним из способов решения данной задачи в условиях сокращения в вузе числа аудиторных учебных занятий и увеличения числа часов внеаудиторной самостоятельной работы в психолого-педагогическом сообществе рассматривают развитие у студентов учебной самостоятельности в образовательном процессе [3]. Актуальность рассматриваемой задачи определяется также и реальностью профессиональной деятельности педагогов на практике. Смысл и содержание преподавания они сводят к объяснению конкретно-предметного материала, передаче обучающимся «готовых» знаний, демонстрации способов решения практических задач в виде алгоритмов и образцов. Несмотря на все попытки оптимизировать образовательный процесс в высшей школе уровень качества образовательных результатов выпускников оставляет желать лучшего [4], подтверждением чему стало принятие Федеральной целевой программы развития образования в Российской Федерации на 2016-2020 годы. В ней обозначена существующая проблема неспособности ни теории образовательного процесса, несмотря на большое количество научных исследований в этой области, ни практики его организации решить задачу обеспечить доступность каждому обучающемуся качественного образования, отвечающего требованиям современного инновационного социально ориентированного развития РФ» [5, с. 17].

Проблема обеспечить педагогом в процессе обучения качество образовательных результатов каждого его обучающегося выделяется приоритетной и в исследованиях зарубежных авторов в области образования за последние 20 лет. Ее решение ученые напрямую связывают с развитием профессиональной деятельности педагога [6, 7], использованием новых образовательных технологий [8, 9], разработкой учебно-методических комплексов для образовательного процесса [10], индивидуализацией процесса обучения и труда обучающегося [11, 12], созданием индивидуализированных образовательных программ [13, 14] и др. при организации процесса преподавания учебных дисциплин. Авторами отмечается, что индивидуализация обучения, предполагающая значительное увеличение объема самостоятельной работы за счет уменьшения времени на аудиторные занятия, предъявляет новые требования к организации управления в преподавательской деятельности педагога самостоятельной деятельностью студентов [15].

Анализ отечественных и зарубежных психолого-педагогических исследований и практики образовательного процесса по рассматриваемой проблеме показывает, что как в области модернизации высшего образования в целом [16], так и медицинского, в частности [17, 18, 19], требуются серьезные изменения в профессиональной деятельности педагога, а именно, в его преподавательской деятельности, функция которой, как нам представляется, должна состоять в развитии у каждого обучающегося учебно-профессиональной самостоятельности [20, с. 54] как мощного ресурса достижения образовательных результатов заданного социумом высокого уровня качества. Деятельность обучающегося не в полной мере организуется природосообразно человеческой деятельности по усвоению социального опыта; используемые в ней образовательные технологии, методики, средства и формы не ориентированы на построение учебной деятельности обучающегося в

соответствии с требованиями психологических процессов интериоризации и экстериоризации, которые составляют суть процесса усвоения, являющегося психологическим по своей природе.

Решение проблемы развития у каждого студента учебной самостоятельности представляется нам возможным на основе идей компетентностно-деятельностного подхода (О.М. Коломиец, М.А. Афанасьев, А.В. Алексеев, О.В. Бутыльченко, И.Ю. Глазкова, М.Г. Голубчикова, Е. А. Карева, Н. А. Макацария, Е.С. Малолеткина, И.А. Подругина, Е.И. Селифанова, М. А. Фокина, И. В. Хамани, Л. К. Подгорная и др.) в контексте культурно-исторической концепции усвоения социального опыта (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, З.А. Решетова, Н.Н. Нечаев, А.И. Подольский и др.). Компетентностно-деятельностный подход, опираясь на философское понимание процесса усвоения и психологическую теорию усвоения культурно-исторического опыта, развивает идеи организации учебной деятельности учащегося сообразной психологической природе деятельности человека [21]. П. Я. Гальперин указывает, что усвоение происходит только через собственную деятельность, поэтому она должна быть организована определенным образом [22. С. 132]. Развивая эту идею, З. А. Решетова подчеркивает, что процесс присвоения социального опыта индивидом в образовательном процессе представляет универсальную форму деятельности - теоретическую [23. С. 24], в которой обучающийся усваивает не только сам изучаемый объект, но и способы, средства, формы и др. условия теоретической деятельности, т. е. ее методологические средства.

Выполнение обучающимся теоретической деятельности осуществляется на этапе интериоризации, направленной на построение психического образа изученного объекта в сознании обучающегося, что предполагает сначала построение его материализованного образа в виде системы «индивидуальных схем ориентировки», а потом их «пересаживание», по К. Марксу, в психический, умственный план человека. Так в процессе усвоения формируется идеальный, субъектный образ овладеваемых обучающимся образовательных результатов.

На втором этапе рассматриваемого процесса - экстериоризации – данный образ выступает в функции ориентировки по отношению к преобразовательной, практической деятельности. Обучающийся использует этот психический образ в своей дальнейшей практической деятельности, то есть экстериоризирует его уже как инструмент этой деятельности. Так, овладение обучающимся образовательными результатами в соответствии с психологической природой процесса усвоения осуществляется сначала на этапе интериоризации, а потом на этапе экстериоризации.

Данная структура осуществляемого процесса усвоения выступает основой для определения конкретных видов деятельности студента, магистранта, аспиранта и др., которые организованы в структуре его учебно-профессиональной деятельности в определенной логике [21]. Для реализации процесса интериоризации организуются два вида деятельности обучающегося: - учебно-исследовательская деятельность по формированию системы субъектных знаний о структуре, содержании и характеристиках образовательных результатов (например, конкретной компетенции или ее части) в материализованной форме в виде системы «индивидуальных схем ориентировки»; - учебно-практическая деятельность по формированию психического (умственного) образа образовательных результатов и овладению деятельностью решения учебно-профессиональных задач, моделирующих социально-профессиональные ситуа-

ции. Для реализации процесса экстерииоризации организуется самостоятельная практическая деятельность по автоматизации умений решать учебно-профессиональные задачи и формированию практических навыков.

Требования к организации интериоризации и экстерииоризации в процессе усвоения определяют функцию и характеристики каждого из данных видов деятельности обучающегося, цель ее субъекта и предмет деятельности; в соответствии с ними подбираются технологии, способы, методы, средства, формы и другие условия ее организации, планируются действия и операции, что обеспечивает получение целевого продукта и достижение результата, удовлетворяющего мотив субъекта деятельности по ее завершению. Названные три вида деятельности составляют структуру учебно-профессиональной деятельности любого обучающегося, в которой формируется умение учиться, организовывать свою деятельность учения, т. е. учебно-профессиональная самостоятельность.

В психологических работах (Г. А. Цукерман, А. Л. Венгер) сформулировано определение понятия «учебная самостоятельность» школьника как «способность человека (1) обнаруживать, каких именно знаний и умений ему недостает для решаемой задачи, и (2) находить недостающие знания и осваивать недостающие умения» [24. С. 10]. Развивая содержание данного понятия, для обучающихся высшей школы под учебно-профессиональной самостоятельностью мы понимаем «способность студента организовать свою учебно-профессиональную деятельность, направленную на овладение разными видами профессиональной деятельности будущего специалиста в соответствии с заданным социумом уровнем качества». В содержание рассматриваемой способности входят умения:

1) определить вид/ы профессиональной деятельности, которым/и необходимо овладеть как будущему специалисту;

2) раскрыть структурные этапы этой деятельности (мотивационный, ориентировочный, планирующий, исполнительский, самоконтроль, самооценка, самокоррекция, рефлексия) и ее содержание на каждом из них (цель, предмет, технология, метод, способ, форма, средства, действия и операции, продукт и результат);

3) найти и выбрать из разных источников знания о содержании профессиональной деятельности;

4) определить необходимые специалисту для выполнения профессиональной деятельности личностно-профессиональные характеристики;

5) организовать процесс овладения деятельностью на уровне навыка.

Развитию у студентов медицинского вуза учебно-профессиональной самостоятельности в преподавании педагогом учебных дисциплин было посвящено наше исследование, которое состояло из двух этапов. На первом этапе в системе повышения квалификации педагогов-медиков по программе «Психолого-педагогические основы высшего медицинского и фармацевтического образования» (144 час.) на кафедре теории и технологии обучения в высшей школе Института профессионального образования в Первом Московском государственном медицинском университете имени И. М. Сеченова была организована подготовка преподавателей к выполнению преподавательской деятельности.

На втором этапе в процессе преподавания учебных дисциплин подготовленными к этой деятельности педагогами было организовано направленное развитие учебно-профессиональной самостоятельности каждого студента в образовательном процессе.

Материалы и методы. Организация педагогом в преподавании описанных трех видов деятельности студента в структуре его учебно-профессиональной деятельности определила необходимость разработки дидактических средств, которые бы, как отмечал А. Н. Леонтьев, выступали «орудием» в деятельности субъектов образовательного процесса [25, 28], гарантируя достижение каждым обучающимся образовательных результатов заданного обществом уровня качества. Преподавателями разных теоретических и практических кафедр (гистологии, патологии, акушерства и гинекологии, анестезиологии и реаниматологии, стоматологии, внутренних болезней, фармации, фармакологии, кардиологии, терапии и др.) в Первом МГМУ имени И. М. Сеченова под руководством О. М. Коломиец были разработаны новые дидактические средства [21, 32]. Для организации и управления индивидуальным учебным исследованием каждого обучающегося в преподавательской деятельности педагога были использованы подготовленные на электронных носителях:

- Учебная тетрадь студента по дисциплине/модулю «...» (часть 1), в структуру которой входила Программа индивидуальной учебно-исследовательской деятельности студента по теме «...», максимально развернутая по структуре и полная по своему содержанию, обеспечивающая достижение каждым обучающимся одинаковых результатов;

- Сборник индивидуальных схем ориентировки «Образовательные результаты студента по дисциплине «...», в который входили пустые каркасы опорных таблиц и опорных карт;

- Методическое руководство для преподавателя по организации учебно-исследовательской деятельности студента по теме «...», которое содержало нормативные варианты выполнения учебно-исследовательских заданий;

- Сборник дидактических схем ориентировки преподавателя «Проектирование образовательных результатов студента по дисциплине/модулю «...», в котором содержались нормативные варианты заполненных схем ориентировки, опорных таблиц и опорных карт.

Включение каждого студента в учебно-практическую деятельность по формированию психического (умственного) образа образовательных результатов и овладению деятельностью решения учебно-профессиональных задач, моделирующих социально-профессиональные ситуации, было организовано с помощью разработанных на электронных носителях дидактических средств:

- Сборника индивидуальных схем ориентировки «Образовательные результаты студента по дисциплине/модулю «...»;

- Учебной тетради студента по дисциплине/модулю «...» (часть 2), обеспечивающей управление учебно-практической деятельностью обучающегося, направленной на поэтапное формирование в его сознании образа образовательных результатов через решение логических и практических задач с опорой на материализованный образ образовательных результатов;

- Сборника материалов учебно-практической деятельности студента по дисциплине/модулю «...», направленной на развитие умений решать практические учебно-профессиональные задачи.

Управление преподавателем самостоятельной практической деятельностью по автоматизации умений решать профессиональные задачи, моделирующие социально-профессиональные ситуации, и формированию практических навыков стало возможным благодаря разработанным на электронных носителях следующим дидактическим средствам:

- Сборнику материалов самостоятельной профессиональной деятельности студента по дисциплине/модулю «...», обеспечивающему управление поэтапной автоматизацией деятельности обучающегося решать профессиональные практические задачи, которые ориентированы на трудовые функции и трудовые действия, на основе образа образовательных результатов в сознании обучающегося с ориентировкой на их характеристики;

- Методическому руководству для преподавателя по организации самостоятельной профессиональной практической деятельности студента по дисциплине/модулю «...», содержащему нормативные варианты решения профессиональных практических задач и нормативные критерии оценивания для деятельности обучающегося по самоконтролю и самооценке;

- Схеме измерения и самооценки обучающимся уровня достигнутых образовательных результатов с запланированными характеристиками.

В организации и управлении индивидуальной учебно-профессиональной деятельностью студентов были использованы Интернет, единый образовательный портал, электронная почта и др.

Определение показателей, которыми характеризуются образовательные результаты обучающегося после изучения конкретных дисциплин, было выполнено в соответствии с разработанным И. И. Ильясовым и Н. А. Галатенко в психологии профессиональной деятельности механизмом. Данный механизм предполагает учитывать требования к соответствующим видам деятельности со стороны либо условий реальной профессиональной деятельности (для дисциплин конечного уровня), либо последующих дисциплин (для дисциплин промежуточных уровней). Это условие предполагает проведение тщательного анализа деятельности специалиста на «рабочем месте», выделение ее показателей по всем параметрам и определение значения этих показателей [26. 29].

Проведение максимально полного и объективного оценивания образовательных результатов студентов после изучения конкретной дисциплины было организовано по разработанной в университете методике, состоящей из трех блоков: оценивание усвоенных знаний с помощью оценочных средств – тестовых заданий; оценивание усвоенных умений с помощью кейсов; оценивание практических навыков. В методику входила шкала оценивания, состоящая из оценочных рубрик и критериальных показателей. В соответствии с международной системой оценивания результатов обучения: высокий, базовый и минимальный [27, 31], были определены три уровня проявления критериальных показателей.

Результаты. Организация педагогами медицинского вуза преподавания учебных дисциплин по внутренним болезням, патологии, фармации, фармакологии, гистологии, акушерству и гинекологии, фтизиатрии и др. сообразно психологической природе деятельности усвоения субъектом социального опыта привела к главному результату – сформированности у каждого обучающегося учебно-профессиональной самостоятельности в организованной для него зоне его «ближайшего профессионального развития» [20. С. 54]. Ее проявлениями стали: а) угасание потребности студента обращаться за помощью к кому-либо вследствие наличия у него построенных им самим индивидуальных схем ориентировки в учебном материале и образовательных результатах в виде опорных таблиц и опорных карт, выполняющих ориентировочную функцию в любой практической профессиональной ситуации; б) проявление самостоятельности в организации собственной учебно-профессиональной деятельности при изучении нового учебного материала; в) появление уверенности в правильности выполнения заданий

самостоятельной работы на едином образовательном портале и по индивидуальной программе; г) ощущение психологической комфортности в учебно-профессиональной деятельности и угасание тревожности и др.

Учебно-профессиональная самостоятельность вызвала появление качественных изменений в самом студенте и в его образовательных результатах. Проведенное оценивание констатировало сформированность у обучающихся общекультурных компетенций, заданных в Федеральных государственных образовательных стандартах по медицинским и фармацевтическим специальностям: работать с учебной литературой и извлекать из нее необходимую информацию; проводить ее обобщение и систематизацию; строить «индивидуальные схемы ориентировки» в изучаемом материале системного типа (методом системного синтеза); трансформировать научную информацию в свои субъектные знания; строить деятельность (на основе знаний о ее структуре и содержании) в процессе решения учебно-профессиональных практических задач; приводить доказательства и аргументы для обоснования выбранного способа решения таких задач; работать с понятиями, выделять их внутреннюю структуру и содержание, внешние связи между понятиями; использовать логические приемы мышления (группировку, сравнение, классификацию, построение причинно-следственной связи и др.) в выполнении любого вида деятельности; проводить самоконтроль, самооценку и самокоррекцию своей учебно-профессиональной деятельности и др.

По данным результатов оценивания преподавателями подготовки обучающихся по указанным ранее учебным дисциплинам, в среднем на 26 % вырос уровень качества овладения образовательными результатами. Количество студентов с минимальным уровнем составило 13%, с базовым уровнем составило 53% и с высоким уровнем успеваемости составило 34%. У каждого студента значительно уменьшилось количество допускаемых ошибок в решении профессиональных практических задач по сравнению с другими дисциплинами; резко сократилось количество пересдач и отработок учебного материала; в среднем на 39 % повысилась мотивация к самоорганизации будущей профессиональной деятельности и к процессу учения; появилось моральное удовлетворение процессом и результатами своей учебно-профессиональной деятельности.

Анализ характеристик профессиональных компетенций, которыми овладели студенты, позволил констатировать следующее. Их реализация в профессиональной деятельности соответствовала объективно существующему «стандарту». Высокий уровень осознанности студентом компетенции проявился во владении им всеми ее структурными компонентами и содержанием каждого из них. О полноте реализации компетенции свидетельствовало проявление всех ее структурных компонентов и содержания каждого из них в процессе решения студентом профессиональных практических задач. Об обобщенности компетенции свидетельствовала ее успешная реализация студентом в предложенных ему нескольких разных социально-профессиональных ситуациях. Скорость реализации компетенции определялась ее автоматизированностью, свернутостью, проявлением на уровне навыка и соответствием определенной «скоростной норме», заданной условиями конкретной социально-профессиональной ситуации. Высокая степень самостоятельности студента в реализации компетенции на практике проявлялась через отсутствие его обращений за внешней помощью.

Обсуждение. Развитие у студента медицинского вуза учебно-профессиональной самостоятельности равно как и высокие показатели качества его образовательных результатов не могут возникнуть сами по себе; они есте-

ственным образом связаны с уровнем организации педагогом учебно-профессиональной деятельности обучающегося, функция которой состоит в обеспечении условий овладения каждым обучающимся образовательными результатами заданного социумом уровня качества [20].

Исходным видом деятельности студента в процессе усвоения учебного материала является учебно-исследовательская деятельность по формированию системы субъектных знаний о структуре, содержании и характеристиках образовательных результатов. Ее функция состоит в построении внешнего материализованного образа образовательных результатов в виде системы «схем ориентировки» с заданными характеристиками через исследование конкретно-предметного учебного материала.

Функция учебно-исследовательской деятельности определяет ее характеристики. Деятельность учебного исследования является теоретической, направленной на изучение субъектом конкретно-предметного учебного материала в объеме конкретного образовательного результата (части компетенции, одной компетенции, нескольких компетенций). Она реализует первый этап процесса интериоризации – выполнение деятельности в материальной или материализованной форме. Так как учебное исследование моделирует теоретическую деятельность, то ее индивидуальное выполнение каждым обучающимся в полном объеме должно быть управляемым специальной Программой учебного исследования, максимально развернутого, спроектированного в логике и категориях трех общенаучных методов: системно-деятельностного, системного анализа и системного синтеза. Как следствие, такая теоретическая деятельность становится осознанной субъектом, выполняется без сбоев и ошибок и обеспечивает каждому обучающемуся производство новых для него элементов знаний, связей, др.

Предметом учебно-исследовательской деятельности обучающегося выступает только то объективное содержание научного знания конкретно-предметной области, которое составляет структуру и содержание образовательных результатов. Учебное исследование можно организовать на основе технологии исследования объекта, которая раскрывает содержание и логику познавательного движения в нем на основе процедур трех общенаучных методов познания: системно-деятельностного метода, метода системного анализа, метода системного синтеза.

Познаваемое в процессе выполнения учебного исследования содержание конкретно-предметного материала обобщается и систематизируется обучающимся в схемах ориентировки: на основе технологии системной организации структуры и содержания изучаемого объекта и технологии систематизации элементов знаний в системе опорных таблиц, технологии систематизации элементов знаний о структуре и содержании деятельности в системе опорных карт. Конкретные элементы знаний выражаются знаково-символическими средствами языка конкретной науки, а их обобщенная форма - категориями того метода, которым они получены.

В соответствии с требованиями к реализации процесса интериоризации учебно-исследовательская деятельность обучающегося может быть выполнена в зависимости от предметного содержания изучаемого объекта в материальной и материализованной формах. В учебном исследовании, обобщении и систематизации элементов знаний могут использоваться разные речевые формы: громкая, социализированная речь; «речь про себя»; внутренняя речь; письменная речь. Деятельность обучающегося может выполняться индивидуально на едином образовательном портале, по электронной почте или быть совместной с преподавателем и студентами на учебном занятии.

Продуктом учебно-исследовательской деятельности становится построенный самим обучающимся материализованный образ образовательных результатов (например, конкретной компетенции или ее части), которыми он должен овладеть, во внешней материализованной форме в виде системы схем ориентировки. Наряду с целевым продуктом учебно-исследовательской деятельности появляется и нецелевой – «способность исследовать объект и производить новое содержание о нем и соответствующих методах его познания и т. д.» [23. С. 41].

Учебно-практическая деятельность по формированию психического (умственного) образа образовательных результатов и овладению деятельностью решения учебно-профессиональных задач, моделирующих социально-профессиональные ситуации, выполняет функцию, по высказыванию К. Маркса, «пересадить» материализованный образ образовательных результатов (например, конкретной компетенции или ее части), представленный в схемах ориентировки, в «голову» обучающегося. Это означает осуществить на основе интериоризации поэтапное формирование в сознании студента психического системного образа образовательных результатов как «психологической ориентировки» для решения профессиональных практических задач.

Механизм реализации данного процесса, раскрытый П. Я. Гальпериным в психологической теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий [22], определяет требования к характеристикам деятельности обучающегося. В ней реализуется так называемый речевой этап процесса интериоризации. Выполняемая обучающимся деятельность направлена на решение учебно-профессиональных практических задач, моделирующих социально-профессиональные ситуации, с опорой на построенную в учебно-исследовательской деятельности систему схем ориентировки. Так как процесс формирования в сознании субъекта психического образа образовательного результата является индивидуальным, то деятельность обучающегося должна быть управляемой. Она осуществляется одновременно по трем направлениям: а) от максимально развернутой формы к сокращенной, когда последовательно по нарастающей увеличивается количество пропускаемых элементов, составляющих ее содержание; б) от социализированной речевой формы к «речи про себя» и от нее к внутренней; в) от распределенной, совместной с преподавателем и другими субъектами образовательного процесса к индивидуальной. Оречевление деятельности делает ее осознанной для обучающегося.

Предметом рассматриваемой деятельности обучающегося выступает процесс «переноса» внешнего материализованного образа образовательных результатов в виде системы схем ориентировки в умственный план обучающегося – т. е. овладения им. Данная деятельность организуется на основе технологии поэтапного формирования образа образовательных результатов в сознании обучающегося и технологии самоорганизации деятельности по решению практической задачи, которые реализуют положения психологической теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий.

Рассматриваемая деятельность организуется процедурами системно-деятельностного метода и разными способами организации содержания ее структурных этапов: ориентировки в условии решаемой задачи, постановки цели, подбора знаний для решения задачи, проведения самоконтроля, проведения самооценки, проведения самокоррекции, проведения рефлексии выполненной деятельности, построения определения понятия, сравнения, подведения под понятие, выведения следствия, группировки, классификации, систематизации, построения причинно-следственных связей и др.

В соответствии с психологической теорией планомерно-позапного формирования умственных действий и понятий подбираются разные формы деятельности обучающегося. Так как в ней реализуется так называемый речевой этап процесса интериоризации, то особое значение придается речевым формам: громкой, социализированной речи; «речи про себя»; внутренней речи; письменной речи. Деятельность обучающегося может выполняться в материальной и материализованной формах; сначала быть распределенной на учебном занятии: совместной с преподавателем и другими студентами, групповой, парной, а затем индивидуальной на едином образовательном портале или с использованием электронной почты.

Продуктом выполненной деятельности становится сформированный в сознании ее субъекта образ образовательных результатов и сформированная деятельность решения учебно-профессиональных задач, моделирующих социально-профессиональные ситуации.

Третий вид деятельности студента - это самостоятельная практическая деятельность по автоматизации умений решать учебно-профессиональные задачи (на основе образа образовательных результатов в сознании обучающегося) и формированию практических навыков. Психологическая природа этой преобразовательной деятельности состоит в том, что «производя «вещь», ее субъект «объективирует» свои индивидуальные способности, - «экстериоризирует их, опредмечивает свою индивидуальную психологическую сущность» [23. С. 27] на основе психического образа, открывающего «поле деятельности» с ним [22]. Поэтому в образовательном процессе функция рассматриваемого вида деятельности обучающегося в структуре его учебно-профессиональной деятельности состоит в поэтапной автоматизации деятельности решения учебно-профессиональных задач с ориентировкой на образ образовательных результатов в сознании студента на основе процесса экстериоризации.

Функция данной деятельности определяет ее характеристики: это практическая деятельность, направленная на решение задач, моделирующих социально-профессиональные ситуации; она реализует процесс экстериоризации; выполняется с опорой на образ образовательных результатов в сознании субъекта; выполняется обучающимся самостоятельно. Рассматриваемая деятельность осуществляется по трем направлениям одновременно: а) от замедленной формы к автоматизированной; б) от внутренней, умственной формы речи к «чистой мысли»; в) от осознаваемой формы к неосознаваемой.

Предметом деятельности студента выступает процесс автоматизации деятельности решения профессиональных задач. Он организуется на основе технологии поэтапной автоматизации деятельности по решению профессиональных задач на основе сформированного в сознании образа образовательных результатов. Она может выполняться в материальной или материализованной формах; с использованием сначала внутренней, умственной речи и последовательным переходом к «чистой мысли»; в индивидуальной форме на едином образовательном портале или с использованием электронной почты. Продуктом деятельности обучающегося становится овладение им образовательными результатами с запланированными характеристиками и требованиями к ним.

Организация педагогом описанной в статье учебно-профессиональной деятельности каждого студента в высшей медицинской школе, которая реализует психологические процессы интериоризации и экстериоризации, предполагает отличную от существующей сегодня психолого-педагогическую подготовку по целям, содержанию, формам, способам, условиям и результатам не имеющего педа-

гогического образования преподавателя медицинских и фармацевтических дисциплин, как показал проведенный нами анализ распространенного в медицинских вузах повышения квалификации [31, 32].

Заключение. Проведенное нами исследование раскрыло способ выполнения педагогом высшей школы как медицинского, так и любого другого направления, социального заказа - обеспечить достижение каждым обучающимся образовательных результатов необходимого уровня качества в соответствии с требованиями общества. Профессионализм педагога сегодня проявляется в гарантировании достижения каждым обучающимся образовательного результата требуемого социумом уровня качества. Поэтому доминантой профессиональной подготовки педагога становится владение им преподавательской деятельностью, функция которой состоит в развитии у каждого студента его учебно-профессиональной самостоятельности, которая сделает его мобильным в овладении любой профессией и конкурентоспособным на рынке труда.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ:

1. Lucie de Bruin. Competences in Education and Recognition - Copyright Education, Audiovisual & Culture Executive Agency. - 29.11.2010 www.core-project.eu
2. Плакий С. И. Болонский процесс в России: плюсы и минусы / ж. Знание. Понимание. Умение - Выпуск № 1 / 2012. – С. 8-12.
3. Психология образования: психологическое обеспечение «Новой школы»: мат-лы V Всеросс. научно-практ. конф. Москва, 15-16 июня 2010. М.: «Новая школа», 2010. 299с.
4. Волков А.Е., Реморенко И.М, Кузьминов Я.И. Российское образование – 2020. М.: Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2008. 39 с.
5. Федеральная целевая программа развития образования на 2016-2020 годы / Постановление Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 г., №497.
6. Greeno, J. G. Trends in the theory of knowledge for problem solving / Problem-Solving and Education. 2010. P. 9-23.
7. Kirschner, P., Vilsteren, P., Hummel, H. The design of a study environment for acquiring academic and professional competence / Studies in Higher Education. 2007. № 22 (2). P. 151-171.
8. Posner, M. I. and Keele, S. W. (2003) Skill learning. In R. M. W. Travers (ed.), Second Handbook on Research on Teaching (Chicago: Rand McNally), 805-831
9. Shriewer, J. (2004) Forms of Exteriorisation in Educational Knowledge [Текст] / J. Shriewer // Seminar at Oxford University Day Conference «Theory, Method and Practice in Comparative Education». 9 February.
10. Renner, J. W. and Marek, E. A. (2000) An educational theory base for teaching. Journal of Research in Teaching, 27 (3), 241-246.
11. Spencer, L. M. and Spencer, S. M. (2003) Competence at Work: Models for Superior Performance (New York: Wiley). P. 120-127.
12. Voorhees A. B. 2001b. Creating and implementing competency-based learning
13. models. New DirInst Res 110:83-95.
14. Leung W. 2002. Competency based medical training: Review. BMJ 235(7366):693-696.

15. Royal College of Physicians of Canada. 2009a. Directions for residency education, 2009: A final report of the core competency project. Ottawa: The Royal College of Physicians of Canada. Available at: <http://royalcollege.ca>
16. Renner, J. W. and Marek, E. A. (2000) An educational theory base for teaching. *Journal of Research in Teaching*, 27 (3), 241-246.
17. Gagne, R. M. *The Conditions of Learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
18. 2011. pp. 17-29.
19. 17. Pruitt SD, Epping-Jordan JE. 2005. Preparing the 21st century global healthcare workforce. *BMJ*330:637-639.
20. 20. Maxwell J, Blashki G. 2016. Teaching about climate change in medical education: an opportunity. *J Public Health Res*. 5:14-20.
21. 21. Swing SR. 2010. Perspectives on competency-based medical education from the learning sciences. *MedTeach* 32(8):663-668.
22. 22. Коломиец О. М. Организация учебно-профессиональной деятельности студента в преподавании на основе компетентностно-деятельностного подхода / Педагогический журнал, №5, 2016. – С. 47-58.
23. 23. Коломиец О. М. Компетентностно-деятельностный подход. – Издательский дом. – 2017. – 116 с.
24. 24. Гальперин П.Я. Метод «срезов» и метод поэтапного формирования в исследовании мышления / Введение в психологию: Учебное пособие для вузов. – М.: «Книжный дом «Университет», 1999. – С. 315-327.
25. 25. Решетова З.А. Психологическая теория деятельности и деятельностный подход к обучению // Формирование системного мышления в обучении: Учеб. Пособие для вузов / Под ред. проф. З.А. Решетовой. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002 – С.10-57.
26. 26. Цукерман Г.А., Венгер А. Л. Развитие учебной самостоятельности. - М., ОИРО, 2010. - 432 с.
27. 27. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.
28. 28. Ильясов И.И., Галатенко Н.А. Проектирование курса обучения по учебной дисциплине / Пособие для преподавателей. - М.: Изд. корпорация «Логос», 1994. - 208 с.
29. 29. Звонников В. И., Челышкова М. Б. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход: учеб. пособие. М.: Университетская книга; Логос, 2009. 272 с.
30. 30. Kolomiets O. M. The technology of self-organization of medical University teaching activities by the teacher / Teaching manual. M.: Medical Information Agency Publishing LLC. 2014. 176 p.
31. 31. Коломиец О. М. Педагогическая концепция преподавания на основе компетентностно-деятельностного подхода , дисс. ...док. пед. наук: 13.00.01. – Москва, 2018. – 525 с.

REFERENCES

1. Lucie de Bruin. Competences in Education and Recognition - Copyright Education, Audiovisual & Culture Executive Agency. - 29.11.2010 www.core-project.eu
2. Plaksiy S. I. Bolonsky process in Russia: pros and cons. f. Knowledge Understanding. Skill-Issue # 1. 2012. P. 8-12. (In Russ.)

3. Psychology of education: psychological support for the "New school": Mat-ly V vseross. nauchno-prakt.konf. Moscow, June 15-16, 2010. M.: "New school", 2010. 299c. (In Russ.)
4. Volkov A. E., Remorenko I. M., Kuzminov Ya. I. Russian education-2020. Moscow: Publishing house of the higher school of Economics, 2008. 39 p. (In Russ.)
5. Federal target program for the development of education for 2016-2020. Decree of the Government of the Russian Federation of may 23, 2015, No. 497. (In Russ.)
6. Greeno, J. G. Trends in the theory of knowledge for problem solving. Problem-Solving and Education. 2010. P. 9-23.
7. Kirschner, P., Vilsteren, P., Hummel, H. The design of a study environment for acquiring academic and professional competence. Studies in Higher Education. 2007. № 22 (2). P. 151-171.
8. Posner, M. I. and Keele, S. W. (2003) Skill learning. In R. M. W. Travers (ed.), Second Handbook on Research on Teaching (Chicago: Rand McNally), 805-831
9. Shriewer, J. (2004) Forms of Exteriorisation in Educational Knowledge [Text]. J. Shriewer. Seminar at Oxford University Day Conference "Theory, Method and Practice in Comparative Education". 9 February.
10. Renner, J. W. and Marek, E. A. (2000) An educational theory base for teaching. Journal of Research in Teaching, 27 (3), 241-246.
11. Spencer, L. M. and Spencer, S. M. (2003) Competence at Work: Models for Superior Performance (New York: Wiley). P. 120-127.
12. Voorhees A. B. 2001b. Creating and implementing competency-based learning
13. models. New DirInstit Res 110:83-95.
14. Leung W. 2002. Competency based medical training: Review. BMJ 235(7366):693-696.
15. Royal College of Physicians of Canada. 2009a. Directions for residency education, 2009: A final report of the core competency project. Ottawa: The Royal College of Physicians of Canada. Available at: <http://royalcollege.ca>
16. Renner, J. W. and Marek, E. A. (2000) An educational theory base for teaching. Journal of Research in Teaching, 27 (3), 241-246.
17. Gagne, R. M. The Conditions of Learning. New York: Holt, Rinehart & Winston.
18. 2011. pp. 17-29.
19. Pruitt SD, Epping-Jordan JE. 2005. Preparing the 21st century global healthcare
20. workforce. BMJ330:637-639.
21. Maxwell J, Blashki G. 2016. Teaching about climate change in medical education: an opportunity. J Public Health Res. 5:14-20.
22. Swing SR. 2010. Perspectives on competency-based medical education from the learning sciences. MedTeach 32(8): 663-668.
23. Kolomiets O. M. Organization of educational and professional activity of a student in teaching on the basis of a competence-based approach. Pedagogical journal, no. 5, 2016, Pp. 47-58. (In Russ.)
24. Kolomiets O. M. Competence-activity approach. Publishing house. 2017. 116 p. (In Russ.)
25. Galperin P. Ya. the Method of "slices" and the method of step-by-step formation in the study of thinking. Introduction to psychology: Textbook for higher education institutions. - m.: "Book house "University", 1999. P. 315-327.
26. Reshetova Z. A. Psychological theory of activity and activity approach to trainingto Formation of system thinking in training: Textbook. Manual for universities. Edited by Prof. Z. A. Reshetova. Moscow: UNITY-DANA, 2002. P. 10-57.

27. Zukerman G. A., Venger A. L. Development of educational independence. Moscow, OIRO, 2010. 432 p. (In Russ.)
28. Leontiev A. N. Activity. Consciousness. Personality. Moscow: Sense; publishing center "Academy", 2004. 352 p. (In Russ.)
29. Ilyasov I. I., Galatenko N. A. Designing a course of study in an academic discipline. Manual for teachers. Moscow: Publishing house "Logos" Corporation, 1994. 208 p. (In Russ.)
30. Zvonnikov V. I., Chelyshkova M. B. quality Control of training during certification: competence approach: textbook. Moscow: University book; Logos, 2009. 272 p. (In Russ.)
31. Kolomiets O. M. The technology of self-organization of medical University teaching activities by the teacher / Teaching manual. M.: Medical Information Agency Publishing LLC. 2014. 176 p.
32. Kolomiets O. M. Pedagogical concept of teaching on the basis of competence-activity approach, diss. ... doctor of pedagogical sciences: 13.00.01. Moscow, 2018. 525 p. Available at:
<https://linguanet.ru/upload/medialibrary/500/500da0d716ddfded72f27f2c271eb41a.pdf> (In Russ.)

Информация об авторе: Коломиец Ольга Михайловна, кандидат педагогических наук, профессор, Первый Московский Государственный Медицинский Университет Им. И. М. Сеченова, Москва, Ул. Череповецкая, 10, Кв. 25, 127576 Москва, Россия
e-mail: kolom-olga@mail.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Olga M. Kolomiets, Ph.D in Pedagogy, Professor, I.M. Sechenov First Moscow State Medical University, Russian Federation, 10 Cherepovetskaya St., Apt. 25, Moscow, 127576 Moscow, Russia
e-mail: kolom-olga@mail.ru

The author have read and approved the final manuscript.

Поступила в редакцию / Received: 27.05.2020

Поступила после рецензирования и доработки / Revised: 10.06.2020

Принята к публикации / Accepted: 25.06.2020

Теория и методика обучения и воспитания
Methods of training and education

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-3-34-55

УДК 37.035.6:364:378.14

Михайлова Елена Леонидовна

УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова»

г.Витебск, Республика Беларусь

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6083-2309>

e-mail: elena-mikhaylova@rambler.ru

**ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ
СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ: ОПЫТ ВИТЕБСКОГО РЕГИОНА**

Аннотация. В статье представлен белорусский опыт этнопедагогической подготовки будущих специалистов социальной сферы на примере Витебского региона. Определены организационно-педагогические условия, способствующие формированию профессиональных компетенций будущих специалистов социальной сферы для работы в поликультурном социуме. Именно они являются определяющими для высшего учебного заведения, являющегося центром подготовки специалистов социальной сферы в регионе. Представлены компоненты этнопедагогической модели формирования профессиональной компетентности будущих специалистов социальной сферы для работы в поликультурном социуме, в частности, компетентностный, социальный, социально-психологический и этнопедагогический блоки. Показаны результаты операционализации ключевого параметра и выход на авторские методики. Представлены результаты исследования степени этничности личности, отношения будущих специалистов социальной сферы к традиционным этнопедагогическим ценностям, а также готовности и возможностей осуществления профессиональной деятельности с клиентами-представителями других наций и культур. Обосновано создание факультативной дисциплины «Этнопедагогические основы профессиональной деятельности», представлены ее цели и задачи, а также перечень формируемых умений и навыков.

Ключевые слова: поликультурный социум, специалист социальной сферы, социальное взаимодействие, традиция, этничность, этнокультурная компетентность, этнопедагогическая подготовка, этнопедагогические ценности

Для цитирования: Михайлова Е.Л. Этнопедагогическая подготовка будущих специалистов социальной сферы в Республике Беларусь: опыт Витебского региона. Педагогика: история, перспективы. 2020. Том. 3. № 3. с. 34-55.

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-3-34-55

Alena L. Mikhaylava

Vitebsk State University named after P.M. Masherov

Vitebsk, Republic of Belarus

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6083-2309>

e-mail: elena-mikhaylova@rambler.ru

ETHNOPEDAGOGICAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS OF THE SOCIAL SPHERE IN THE REPUBLIC OF BELARUS: EXPERIENCE OF THE VITEBSK REGION

Abstract. The article presents the Belarusian experience of ethnopedagogical training of future specialists in the social sphere on the example of the Vitebsk region. Organizational and pedagogical conditions that contribute to the formation of professional competencies of future specialists in the social sphere for work in a multicultural society are determined. It is they who are decisive for a higher educational institution, which is the center for training social specialists in the region. The components of the ethnopedagogical model of the formation of professional competence of future specialists in the social sphere for work in a multicultural society are presented, in particular, competence-based, social, socio-psychological and ethnopedagogical blocks. The results of operationalization of the key parameter and access to the author's methods are shown. The results of the study of the degree of ethnicity of the individual, the attitude of future specialists in the social sphere to traditional ethnopedagogical values, as well as the readiness and possibilities of carrying out professional activities with clients from other nations and cultures are presented. The creation of an optional discipline "Ethnopedagogical foundations of professional activity" is substantiated, its goals and objectives are presented, as well as a list of skills and abilities being formed.

Keywords: multicultural society, social sphere specialist, social interaction, tradition, ethnicity, ethnocultural competence, ethnopedagogical training, ethnopedagogical values

For citation: Mikhaylava A.L. Ethnopedagogical training of future specialists of the social sphere in the Republic of Belarus: experience of the Vitebsk region. *Pedagogy: history, prospects*. 2020. Vol. 3. no. 3. PP. 34-55.

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-3-34-55 (In Russ., abstr. in Engl.).

Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова» является региональным центром подготовки специалистов социальной сферы, в частности, будущих педагогов социальных для учреждений системы образования и специалистов по социальной работе (для обеспечения потребностей системы социальной защиты). Специальность «Социальная работа» предусматривает одну из следующих специализаций: социально-психологическая, социально-педагогическая либо социально-экономическая деятельность, – которая расширяет возможности трудоустройства специалистов в учреждения образования педагогами-психологами либо педагогами социальными, либо специалистами-экономистами в учреждения и организации системы социальной защиты.

Компетентностный подход к подготовке специалистов социальной сферы предполагает формирование ряда академических, социально-личностных и профессиональных компетенций [1]. Однако мы полагаем, что следует в процессе та-

кой подготовки учитывать специфику региона, к которой мы относим не столько ведущие виды хозяйственной деятельности и производства, сколько менталитет и социальные ценности его жителей, являющихся клиентами учреждений социальной сферы, родителей и / или других законных представителей обучающихся в учреждениях системы образования.

Современное социальное пространство Республики Беларусь и ее регионов представляют собой особый поликультурный социум, в состав которого входят представители различных этнических групп и народов, этнолингвистических, этносоциальных и конфессиональных сообществ, городской и сельской субкультур, различных социально-экономических слоев населения. Понятие «поликультурный социум» рассматривается нами в качестве определенного географического и социального пространства, в котором совместно проживают и осуществляют коммуникацию представители разной этнолингвистической, религиозной и социально-экономической принадлежности. Поэтому необходимым в условиях высшего учебного заведения, являющегося центром подготовки специалистов социальной сферы в регионе, будет создание организационно-педагогических условий, способствующие формированию профессиональных компетенций будущих специалистов социальной сферы для работы в поликультурном социуме:

1) выстраивание содержательно-информационного обеспечения индивидуализации профессионального становления будущего специалиста с учетом его ментальности (принадлежности к определенной национальности, народности или этнической группы) и этнорегиональных особенностей (учет пограничья, специфики национальностей и этнических групп, представители которых проживают на данной территории), с учетом принципа поликультурности (умения подстроиться под ментальные особенности потребителей услуг), социального заказа и требований стандарта в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы, особенностей информационного и технологического развития образовательной среды;

2) учет конкретно-исторической и социально-педагогической ситуации общественного развития региона и возможностей его социальной среды, национальных, региональных и исторических особенностей осуществления профессиональной деятельности в социальной сфере;

3) привлечение студентов к разнообразной деятельности, которая предусматривает развитие коммуникативных навыков в поликультурном социуме, с целью формирования их профессиональных и социально-личностных компетенций (для специалистов социальной сферы таковой может стать волонтерская деятельность);

4) обеспечение реализации индивидуального профессионального становления будущих специалистов социальной сферы в процессе социально-культурной и творческой деятельности, во время учебных и производственных практик, подготовки курсовых и дипломных работ с учетом их ментальности, творческих и научных интересов;

5) оптимизация реализации профессионального становления будущих специалистов социальной сферы в поликультурной среде вуза на уровне разработки и реализации концепций, региональных и международных программ и проектов.

Учитывая вышеуказанные организационно-педагогические условия, а также опираясь на опорой на компетентностный, аксиологический и личностно ориентированный подход, нами была разработана и апробирована (частично) этнопедагогическая модель формирования профессиональной компетентности будущих

специалистов социальной сферы для работы в поликультурном социуме. К структурным компонентам мы относим цель, содержание, условия, способы процесса подготовки будущих специалистов социальной сферы к профессиональной деятельности в условиях вуза и средства реализации. Функциональными компонентами этнопедагогической модели являются планирование, организация, мотивация, контроль, коммуникация. Функциональные компоненты отражают педагогический процесс в действии, изменении, с определением логики его развития.

Согласно разработкам К.Ю. Поспеева, нами были выдвинуты вышеуказанные организационно-педагогические условия со следующим содержанием: креативная среда; диалогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса; учет индивидуально-психологических свойств личности студентов [2, с.13].

Исходным положением для выделения первого психолого-педагогического условия – креативной среды, способствующей расширению коммуникативно-поведенческого репертуара, стимулирующего мотивацию достижения успеха – являются идеи В.П. Ильина [3], Е.Н. Князевой [4].

Второе условие – диалогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса – базируется на идеях М.М. Бахтина [цит. по: 5], В.А. Кан-Калика [6], Г.П. Щедровицкого [7].

В работах М.М. Бахтина в качестве продуктивных идей считается диалог как отношения в своеобразном продукте культуры. Для нас в понимании М.М. Бахтиным диалога значимым является представление о «третьем смысле». У М.К. Мамардашвили значимым для нас является концепция соучастия знаний, пространства преобразований, представления о содержательном характере коммуникации. Г.П. Щедровицкий выдвигает идею о коммуникативном характере смысла и содержания деятельности.

Коммуникация через диалог в профессионально-коммуникативной деятельности студентов рассматривается в качестве условия реализации субъект-субъектных отношений между участниками образовательного процесса [8, с.87].

Эффективность третьего педагогического условия – учета индивидуально-психологических особенностей личности студента – определялось на основе исследований А.А. Бодалева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева. Формирование и динамика профессионально-коммуникативного поведения и этнопедагогического сознания студентов вузов – будущих специалистов социальной сферы – зависит от таких факторов, как, с одной стороны, образование, мироощущение, с другой, от индивидуально-психологических свойств личности. Все это находит свое отражение в поведении студента. При формировании профессионально-коммуникативной и этнопедагогической компетентности необходимо учитывать такие качества личности студентов, как наличие познавательной мотивации, уровень коммуникативных склонностей, общий уровень общительности, умение слушать в ситуации диалога, внимательность и чувствительность по отношению к другим людям, определенный стиль взаимодействия.

Так, результатом формирования профессионально-коммуникативной и этнопедагогической компетентности у будущих специалистов социальной сферы в условиях вуза является положительная динамика в формировании качества: движение от элементарного уровня владения профессионально-коммуникативной и этнопедагогической компетентностью к профессиональному через переходный этап, что характеризуется в большей степени количественными показателями в овладении компетентностью, чем качественными.

Рассматривая этнопедагогическую модель с функциональной стороны, следует отметить, что в стенах вуза будущий специалист социальной сферы получает

основы профессиональной компетентности как совокупности знаний и умений, определяющих результативность труда; как объема навыков выполнения задачи; как комбинации личностных качеств и свойств; как комплекса знаний и профессионально значимых качеств личности; как вектора профессионализации; как единства теоретической и практической готовности к работе; как способности осуществлять межкультурную коммуникацию в соответствии со спецификой профессиональной деятельности.

Исходя из вышеуказанных обстоятельств, логичным видится выход на модель формирования профессиональных компетенций будущих специалистов социальной сферы для работы в поликультурном социуме, основными структурными компонентами которой являются:

- компетентностный блок, включающий знаниевый компонент (уровень профессиональных знаний и общепрофессиональной сформированности личности), коммуникативный компонент (обмен информацией, взаимодействие, взаимопонимание), профессионально-деятельностный компонент (формирование профессиональных компетенций);

- социальный блок, включающий коммуникативно-адаптационный компонент (умение наладить эффективное общение с представителями различных социальных групп, поддерживать разговор, вызвать доверие, умение конструировать продуктивный диалог, обеспечивать конфиденциальность и анонимность полученной информации), ментально-адаптационный компонент (умение распознавать ментальные особенности потребителя услуг и подстроиться под них);

- социально-психологический блок, содержащий здоровьесберегающий компонент (знания и умения, в том числе этнопедагогические, по основам сохранения здоровья), индивидуально-личностный компонент (лично ориентированная научная и воспитательная работа со студентами, индивидуальное личностное развитие с учетом специфики микросоциума будущего специалиста, его ментальности и предварительного социального опыта);

- этнопедагогический блок, включающий этносоциальный компонент (представления о своей культуре, менталитете, традициях), этносозидательный компонент (этнокомпетенции, необходимые в будущей профессиональной деятельности при оказании услуг), этнознаниевый компонент (знания практических основ этнопедагогики).

Таким образом, выход на реализацию вышеупомянутой модели подразумевает качественный пересмотр программ ряда учебных дисциплин в сторону включения в лекционные курсы информации с учетом специфики профессиональной подготовки, компонентов модели и планы семинарских занятий заданий, практикумов, ситуаций, кейсов, пересмотр и доработку программ учебных и производственных практик, разработку соответствующих практикоориентированных спецкурсов и ряда этнодиагностик, поскольку это будет способствовать формированию профессиональных, социально-личностных компетенций, этнокомпетенций будущих специалистов социальной сферы для работы в поликультурном социуме.

Становление будущего специалиста социальной сферы происходит во взаимосвязи с его личностным развитием, так как в стенах вуза студент «шлифует» черты своего характера в соответствии с будущей профессией, «программирует» поведение в зависимости от конкретных ситуаций, находя идеальные алгоритмы, определяет стиль взаимоотношений с другими людьми. Такое личностное развитие осуществляется в соответствии с ментальностью народа, с традициями общественного взаимодействия в соответствующем социуме. Традиции представляют

собой коллективную память народа, в них фиксируются принципы взаимоотношений, идеалы определенной этнической общности. За многие годы человеком накоплен большой опыт передачи молодежи общекультурных знаний, базовых социальных умений, навыков. Воспитательная народная практика предлагает традиционные методы формирования у подрастающего поколения представлений об общей культуре мироздания, о месте человека в этом мире на основе морально-культурных ценностей. Сегодня, в век унификации многих сторон нашей жизни, этнические традиции не утратили своих позиций. Поскольку в каждой культуре есть свои законы, нормы и правила поведения, то при взаимодействии с представителями других народов нужно быть этнокультурно компетентными, способными к межкультурной коммуникации.

В современном социальном окружении в условиях активного развития процессов глобализации во всех сферах общественной жизнедеятельности происходит увеличение количества и интенсивности контактов с представителями других культур и национальностей. Не является исключением и Республика Беларусь, географическое положение которой, а также менталитет белорусов, характеризующийся толерантностью, гуманностью и гостеприимством, требуют активную коммуникацию граждан страны с иностранными представителями на социально-бытовом и профессиональном уровнях. Особую актуальность проблема взаимодействия представителей разных культур и национальностей в условиях поликультурного социума Беларуси приобретает в сфере образования (на разных ее уровнях), в профессиональной сфере (во время оказания различных услуг, в том числе социальных), на социально-бытовом уровне (в общежитиях, форумах, конкурсах и иных мероприятиях с участием иностранных представителей). Типичной причиной тому является расширение контингента иностранных студентов, притока мигрантов и беженцев из соседних стран.

Современное социальное пространство Республики Беларусь и ее регионов представляют особый поликультурный социум, в состав которого входят представители различных этнических групп и народов, этнолингвистический, этносоциальной и конфессиональных сообществ, городской и сельской субкультур, различных социально-экономических слоев населения. Поэтому в условиях указанного специального поликультурного пространства возникает острая потребность подготовки специалистов социальной сферы, способных не только профессионально решать многие социальные проблемы представителей различных этнических групп и народов, но и успешно общаться, находя общий язык с ними. Поэтому, опираясь на содержание концепций этнопедагогического образования и преемственности народной и научной педагогики (А.П. Орлова [9], Г.Н. Волков [10], Е.Л. Христова [11]), полагаем, что профессиональная компетентность специалиста социальной сферы должна органично сочетаться с этнокультурной компетентностью как свойством личности. Она выражается в наличии «совокупности объективных представлений и знаний об определенной культуре и реализуется через компетенции (профессиональные и социально-личностные) и модели поведения, соответствующие межэтническому взаимопониманию и взаимодействию» [129, с. 10].

Именно поэтому предметом нашего исследования выступила этнопедагогическая подготовка будущих специалистов социальной сферы (социальных педагогов и специалистов по социальной работе) для работы в поликультурном социуме Республики Беларусь. Указанный предмет исследования выступает в качестве доминирующей параметра в программе педагогического эксперимента. Вспомогательными параметрами являются: степень этничности будущих специалистов

социальной сферы (социальных педагогов и специалистов по социальной работе); отношение будущих специалистов социальной сферы (социальных педагогов и специалистов по социальной работе) к традиционным этнопедагогическим ценностям; готовность и возможности осуществления профессиональной деятельности специалистов социальной сферы (социальных педагогов и специалистов по социальной работе) с клиентами-представителями других наций и культур.

В рамках рассмотрения вспомогательного параметра «степень этничности будущих специалистов социальной сферы (социальных педагогов и специалистов по социальной работе)» необходимо определить сущность и содержание понятия «этничность». Сам указанный срок и его осмысление началось в 60-е годы XX века в период усиления движения этнических меньшинств за свои права в промышленно развитых странах. Теоретическое осмысление данного понятия в научных работах привело к возникновению следующих подходов в понимании этничности: эссенциалистский – предполагает этническую идентификацию личности, основанную на глубоких связях с определенной этнической группой или культурой (Ю.В. Бромлей, Н. Глейзер, Л.Н. Гумилев, Э. Сапир); инструменталистский – показывает определенную мобилизацию и становление этничности как внутри группы, так и вне ее пределами (Д.Л. Горовиц); конструктивистский – рассматривает этничность в системе социальных диспозиций, на разных уровнях и контекстуальной направленности (Ф. Барт, И. Валлерстайн) [13]. Вышеупомянутые подходы к пониманию этничности не являются взаимоисключающими, поэтому мы, объединив их, выделили общие интеграционные черты. Это позволило предложить свой обобщенный подход к пониманию термина «этничность» и его содержательных характеристик. Этничность личности, в контексте проблемы нашего исследования, «показывает ее принадлежность к определенной этнической группе или сообществу через совокупность следующих характеристик: восприятие себя в качестве представителя этнической группы и осознание своей особенности; наличие преемственной связи между поколениями родственников, что является основой для развития этничности; представление о родине, духовных ценностях, идеалах и их ретрансляция через знание и использование этнопедагогических средств воспитания» [12, с. 97].

Диагностические индикаторы вышеуказанных показателей позволили нам разработать тест-опросник степени этничности личности для экспресс-диагностики принадлежности личности к своему народу или этнической группе. Он представляет собой одномерную шкалу, состоящую из 20 вопросов, относящихся к различным сферам: восприятие себя в качестве представителя этнической группы или народа; наличие преемственной связи между поколениями родственников; знание этнопедагогических средств воспитания и степень овладения ими. Возможный диапазон тестового балла – от 0 до 40 баллов: сумма от 0 до 15 баллов определяет низкую степень этничности личности; от 16 до 29 баллов показывает среднюю степень этничности личности; сумма от 30 до 40 баллов характерна для высокой степени этничности личности.

Вспомогательный параметр «отношения будущих специалистов социальной сферы (социальных педагогов и специалистов по социальной работе) к базовым этнопедагогическим ценностям» включает в качестве критериев семейные (показателями являются «гордость за свою семью» и «уважение к предкам и почитание своего рода») и общественные ценности (показатели: «трудолюбие», «добродота и сострадание», «честность и правдивость», «любовь к Родине, в том числе к малой родине», «гостеприимство», «уважение к родному языку», «значимость мнения представителей социальной среды личности»). Выделение указанных показате-

лей явилось возможным, благодаря Ж. Девосу, Л. Романуччи-Росс – представителям «культурного варианта» примордиализма, которые определяли сущность и содержание понятия «этничность», а также благодаря исследованиям и концепциям ряда ученых-этнопедагогов (А.П. Орлова, В.С. Болбас, Г.Н. Волков, М.Г. Стельмахович, Я.И. Севавко, Я.И. Ханбиков, Е.Л. Христова. Нами с целью оценки отношений респондентов к базовым этнопедагогическим ценностям был разработан опросник, содержащий оценку (по пятибалльной шкале) девяти этноценностей путем выставления определенного балла по каждому высказыванию, насколько оно характерно для самого респондента, для его микросоциальной среды, насколько необходимым станет для будущих поколений.

Третьим вспомогательным параметром становится «готовность и возможности осуществления профессиональной деятельности специалистов социальной сферы (социальных педагогов и специалистов по социальной работе) с клиентами-представителями других наций и культур». В выделении указанного параметра мы опирались на результаты психолого-педагогических исследований В.В. Гриценко, Г.В. Солдатовой, Т.Г. Стефаненко, И.А. Фурманова, В.А. Янчука по проблематике межкультурного взаимодействия. Показатели готовности и возможностей организации межкультурной и межэтнической коммуникации включают: толерантность по отношению к представителям других национальностей и культур (определили и обосновали Л.М. Дробижева, Д.А. Леонтьев, В.Ф. Петренко); готовность и желание организовывать межкультурную коммуникацию в рамках будущей профессиональной деятельности (в соответствии обоснованием межкультурной компетентности Г.В. Солдатова, В.А. Янчук); наличие практического опыта по организации межкультурной коммуникации (Д. Мацумото). На основании выделенных показателей нами был разработан опросник по проблемам межэтнической и межкультурной коммуникации, который включает в себя: вопросы различных типов; рейтинговую оценку респондентами реальных или возможных отношений с представителями разных национальностей / этнических групп, проживающих или обучающихся на территории Республики Беларусь или региона (от одного до десяти); оценку уровня сложности работы специалиста социальной сферы с клиентами-представителями других культур и национальностей по показателям тяжести (по десятибалльной шкале); самооценку наличия и степени развития компетенций и личностных качеств, необходимых для организации межкультурной или межэтнической коммуникации (по десятибалльной шкале).

Этничность будущего специалиста социальной сферы, которая развивалась в условиях определенного социально-культурного пространства, в семейном и общественном воспитании, проходила свое становление во время получения лицом профессионального образования во взаимодействии между студентами-представителями различных этнических групп, носителями определенных социально-культурных ценностей и идеалов, в воспитательной работе факультета, во время учебных и производственных практик, а также волонтерской деятельности, становится значимым профессиональным инструментом в межкультурной коммуникации.

Цель нашего исследования заключается в определении степени этничности будущих специалистов социальной сферы, обучающихся по специальностям «Социальная педагогика» и «Социальная работа (социально-психологическая деятельность)». Это в перспективе позволит определить возможности формирования профессиональных компетенций будущих специалистов социальной сферы для успешной профессиональной деятельности в поликультурном пространстве региона. Нами был разработан тест-опросник степени этничности личности для

экспресс-диагностики принадлежности личности к своему народу или этнической группе. Он представляет собой одномерную шкалу, состоящую из 20 вопросов, относящихся к различным сферам: восприятие себя в качестве представителя этнической группы или народа; наличие преемственной связи между поколениями родственников; знание этнопедагогических средств воспитания и степень овладения ими

В экспресс-диагностике степени этничности принимали участие 120 студентов с первого по выпускной курсы в возрасте 17-24 лет (в основном – девушки) дневной формы получения образования по специальностям «Социальная педагогика» и «Социальная работа (социально-психологическая деятельность)».

Относительно такой характеристики этничности как наличие преемственной связи между поколениями родственников результаты исследования следующие: 35% респондентов имеют высокий уровень; 56% – средний уровень; 9% – низкий уровень. Возможно констатировать, что только около трети респондентов хорошо знают свою родословную и уважительно относятся к богатому жизненному опыту и мнению старшего поколения как транслятора знаний, обычаев и традиций определенной этнической группы, как носителей аутентичных средств и методов воспитания. Однако для подавляющего большинства студентов их родословную завершает поколение бабушек и дедушек, которых они лично помнят, или с которыми контактируют. Между поколениями родственников не во всех семьях респондентов получается удачная коммуникация: около половины респондентов или готовы принимать гостей, когда есть свободное время, или совсем не готовы их принимать; к бабушкам и дедушкам около трети студентов приезжают довольно редко, или совсем не посещают; около четверти опрошенных студентов, имеющих братьев или сестер, редко поддерживают с ними отношения.

Восприятие себя в качестве представителя определенной этнической группы или народа (в нашем случае, в подавляющем большинстве – белорусов, так как их участвовало в опросе 89%), по нашему мнению, очевидно через отношение к родному языку. Здесь следует отметить, что в довольно значимым для развития этничности – «языковом вопросе» чуть больше четверть будущих специалистов не поддерживают идею общения на родном языке, вторая четверть опрошенных студентов готовы общаться на родном языке, но только в своей среде. Возможно, сказываются процессы глобализации, поскольку вопрос территориальной принадлежности, отношений на Родине также показало довольно неожиданные результаты: треть опрошенных студентов хотела бы поехать жить и работать за границу; около половины студентов такие мысли посещали, но реализовывать их они пока не собираются. Наибольшее влияние на развитие этничности опрошенных студентов оказывали их семьи, а также бабушки и дедушки: более половины респондентов назвали себя носителями и хранителями семейных традиций; большинство респондентов проявляет заинтересованность в тех обычаях и традициях, которые хранят и используют в жизнедеятельности их родные (по отношению к ним применялись средства и методы народной педагогики), и хотя бы частично, но готовы к воспитанию собственных детей в соответствии с традициями и обычаями своего народа. Уровень развития данной характеристики этничности у будущих специалистов социальной сферы следующий: 27% респондентов имеют высокий уровень; 56% – средний уровень; 17% – низкий уровень.

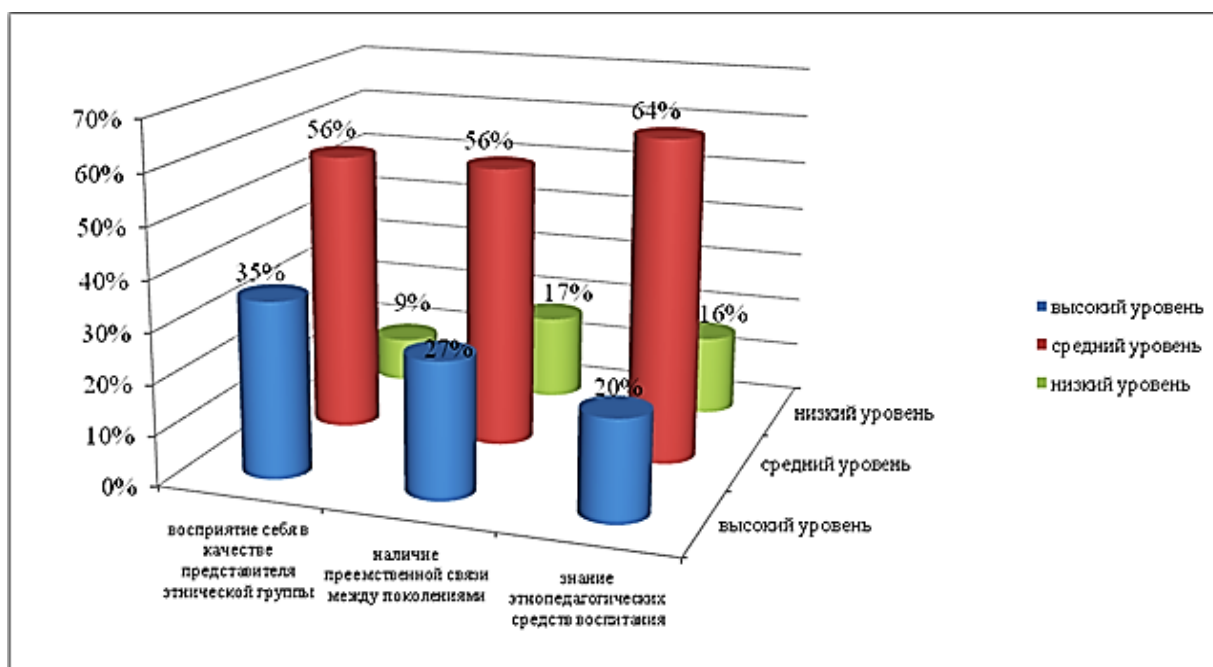
Относительно такой характеристики этничности как знание народно-педагогических средств и степень овладения ими результаты исследования следующие: 20% респондентов имеют высокий уровень; 64% – средний уровень; 16%

низкий уровень. Скорее всего, указанные результаты связаны с изучением учебной дисциплины «Этнопедагогика», относящейся к циклу дисциплин, предлагаемых учреждением высшего образования (УВО), который дает теоретические знания и практическое представление о народно-педагогических средствах и методах воспитания и их практическом использовании. В результате опроса, нами было определено, что знают народно-педагогические средства и методы 37% будущих специалистов социальной сферы, знают частично 56% студентов, не знают – 7% респондентов, то есть, что определенные представления о воспитательном потенциале этнопедагогики имеет подавляющее большинство опрошенных студентов.

Так, сравнительно-сопоставительный анализ результатов диагностирования этничности будущих специалистов социальной сферы в контексте основных характеристик показывает, что наиболее ярко на высоком уровне (треть опрошенных студентов) проявилась характеристика, связанная с восприятием себя в качестве представителя этнической группы или народа, а наименее четко (пятая часть опрошенных студентов) характеристика, связанная со знанием этнопедагогических средств воспитания и степенью овладения ими. Большинство будущих специалистов социальной сферы, участвовавших в опросе, показали средний уровень наличия характеристик собственной этничности (рисунок 1).

Рисунок 1 – Результаты диагностирования этничности будущих специалистов социальной сферы в контексте их основных характеристик.

Figure 1 - Results of diagnostics of ethnicity of future social specialists in the context of their main characteristics.



Источник: составлено автором научной статьи.

Source: compiled by the author of the scientific article.

Личность любого человека представляет собой совокупность тех социальных качеств, которые сформировались и развивались в определенном социальном окружении при межличностных взаимодействиях. Опыт межличностного вза-

имодействия «складывается сначала в условиях микросоциума личности, к которому относятся члены семьи, родственники, а затем шлифуется, благодаря социальному взаимодействию с другими людьми – друзьями, знакомыми, специалистами различных сфер» [13, с.314]. Безусловно, социальное взаимодействие, под которым мы понимаем устойчивую систему взаимообусловленных социальных действий, связанных циклической причинной зависимостью, при которой действия одного субъекта – актора – являются одновременно причиной или следствием ответных действий других субъектов – реципиентов, а точнее сказать, опыт социального взаимодействия оказывает влияние на формирование стиля поведения, на жизнедеятельность личности, а также на выбор ею направления профессиональной деятельности.

Чаще всего личности с успешным опытом социального взаимодействия выбирают среди возможных профессий связанные с социальной сферой, поскольку профессиональная деятельность специалистов социальной сферы непосредственно связана с оказанием социально значимых услуг, клиентурной деятельностью, а значит, с постоянной коммуникацией, общением с представителями различных демографических, социальных, социально-экономических групп. Клиентами специалистов социальной сферы могут быть представители разных этнических групп не только из числа граждан, постоянно проживающих на территории Беларуси или имеющих вид на жительство, но и беженцев или вынужденных переселенцев.

Особенность построения социального взаимодействия с представителями других этнических групп во многом связана с этнопедагогическими ценностями определенных этнических групп, отношение к которым формировались на протяжении ряда веков в межпоколенном взаимодействии и прививалось личности в условиях микросоциума. Объективно существует ряд этнопедагогических ценностей, актуальных для любого народа, этноса или этнической группы. В частности, к их числу относятся «трудолюбие, любовь к Родине, доброта и сострадание, честность и правдивость, гостеприимство, уважение к родному языку, гордость за свою семью, уважение к предкам и почитание своего рода, значимость мнения представителей социальной среды личности». Характер отношения специалистов социальной сферы к упомянутым этнопедагогическим ценностям и степень опоры на них в профессиональной деятельности, на наш взгляд, будут существенно обуславливать успешность социального взаимодействия с клиентами.

С целью изучения характера отношений будущих специалистов социальной сферы к этнопедагогическим ценностям нами был разработан авторский диагностический инструментальный и организовано исследование среди тех же студентов, участвовавших в исследовании степени этничности личности.

Во время исследования студенты самостоятельно определяли в баллах (по пятибалльной шкале) отношение к каждому из 20-ти высказываний, которые связаны с базовыми этнопедагогическими ценностями, в трех направлениях: насколько это характерно для них; насколько свойственно их социальному окружению; насколько необходимым станет для будущих поколений. Диагностика соответствует основным требованиям, носит анонимный и конфиденциальный характер. Следует отметить, что особенность результатов вышеупомянутой диагностики с данными студентами связано с наличием в плане их профессиональной подготовки дисциплины «Этнопедагогика» из ряда дисциплин компонента УВО.

Этнопедагогическая ценность «гордость за свою семью» является одной из самых высоко оцениваемой студентами – в среднем 4,4 балла: самые высокие показатели у первого и выпускного курсов – по 4,6 баллов; затем в второго и третье-

го курсов – по 4,3 и 4,2 баллов соответственно. Гордость за свою семью, уважение к своим родителям и дедам, а также стремление поддерживать ее авторитет своими поступками как почти всегда характерные для себя и почти во всех случаях необходимые для будущих поколений демонстрируют будущие специалисты социальной сферы – по 4,8 баллов, однако в меньшей степени встречающиеся в их социальной среде – в среднем 3,8 баллов.

Отношение к этнопедагогической ценности «гостеприимство» будущие специалисты социальной сферы демонстрируют довольно позитивные – в среднем 4,1 балла: выпускники – 4,2 балла, студенты третьего курса – 4 балла, первокурсники и второкурсники – по 4,1 балла. Гостеприимство как свойственное почти во всех случаях им качество подчеркивают респонденты – 4,5 баллов, судят о ней как почти всегда необходимой будущим поколениям – 4,6 баллов, однако указывают, что в их социуме данная этнопедагогическая ценность проявляется время от времени – 3,4 балла.

К этнопедагогической ценности «трудолюбие» будущие специалисты социальной сферы относятся довольно дружелюбно (оценили в среднем в 4 балла), поскольку приучены к труду родителями и видят в созидательном труде возможности для самореализации: средний балл выпускников – 4,4 – является самым высоким; студенты первого и третьего курса оценили в 4 балла; а второкурсники – в 3,7 баллов. В целом респонденты указали, что трудолюбие характерно для них, оценив в 4,4 балла, будет почти всегда необходимо будущим поколениям (средняя оценка – 4,5 баллов), но только время от времени характерно для их нынешнего социального окружения (в среднем – 3,5 баллов).

К этнопедагогической ценности «добродота и сострадание» будущие специалисты социальной сферы относятся почти дружелюбно, поскольку демонстрируют положительное отношение к другим людям и готовность прийти им на помощь, оценив отношение к ней в среднем в 3,9 баллов: выпускники (скорее всего потому, что сформировали важнейшие профессиональные компетенции в большей степени, чем представители младших курсов) указали, что данная ценность почти всегда характерна им – 4,1 баллов; первокурсники, которые довольно сознательно выбирали будущую профессиональную деятельность, также солидарны со студентами выпускного курса – 4 балла; для студентов второго и третьего курсов данная ценность характерна немного в меньшей степени, чем остальным – средний балл составил 3,8 и 3,9 соответственно. В целом респонденты оценили доброту и сострадание как черту собственного характера в 4,4 балла, представили как практически всегда необходимую для будущих поколений – 4,5 баллов, но иногда характерную для их социального окружения – 3 балла.

Честность и правдивость как этнопедагогическую ценность будущие специалисты социальной сферы оценили в среднем на 3,8 баллов, что указывает неустойчивое к ней отношение: в большей степени, чем представители других курсов, доброжелательное отношение к данной этноценности демонстрируют выпускники – 4 балла, затем – первокурсники (3,9 баллов), студенты второго и третьего курсов показывают неустойчивые отношения к честности и правдивости – по 3,6 и 3,7 баллов соответственно. В целом респонденты оценивают данные качества как почти полностью характерны для них и предпочитают правду, нежели ложь – в среднем 4,3 балла, как почти всегда необходимы будущим поколениям –

4,5 баллов, но как далеко не всегда встречающиеся в их социальном окружении – 2,8 баллов.

Любовь к Родине (включая также малую родину) была оценена будущими специалистами социальной сферы в среднем в 3,7 баллов, что показывает их переменчивое отношение к этноценности: средний балл первокурсников – 4 – является самым высоким; студенты третьего и четвертого курсов оценили в 3,6 баллов; а второкурсники – в 3,8 баллов. Однако в отношении себя респонденты указали, поставив в среднем 4 балла, что любовь к Родине почти всегда характерна им, что она будет почти всегда необходима будущим поколениям (средняя оценка – 4 балла), однако их социальное окружение лишь иногда выражает любовь к Родине и дружелюбно относится к родительскому дому (средняя оценка – 3,3 балла).

Этнопедагогическая ценность «уважение к предкам и почитание своего рода» время от времени характерно для будущих специалистов социальной сферы, поскольку оценена в среднем в 3,6 баллов: почти всегда характерна для студентов выпускного курса – 4,1 балла; чуть в меньшей степени характерна для первокурсников – 3,9 баллов; иногда характерна для студентов второго и третьего курсов – по 3,6 и 3,7 баллов. Почитание семейных традиций, проявление интереса к обычаям и традициям своего народа, а также готовность передавать семейные традиции своим будущим детям как качество почти всегда характерную для студентов, как практически всегда необходимую будущим поколениям демонстрируют будущие специалисты социальной сферы – в среднем 4,1 и 4,3 балла соответственно, однако отмечают, что их социальному окружению лишь время от времени свойственна данная этнопедагогическая ценность – 3,1 балла.

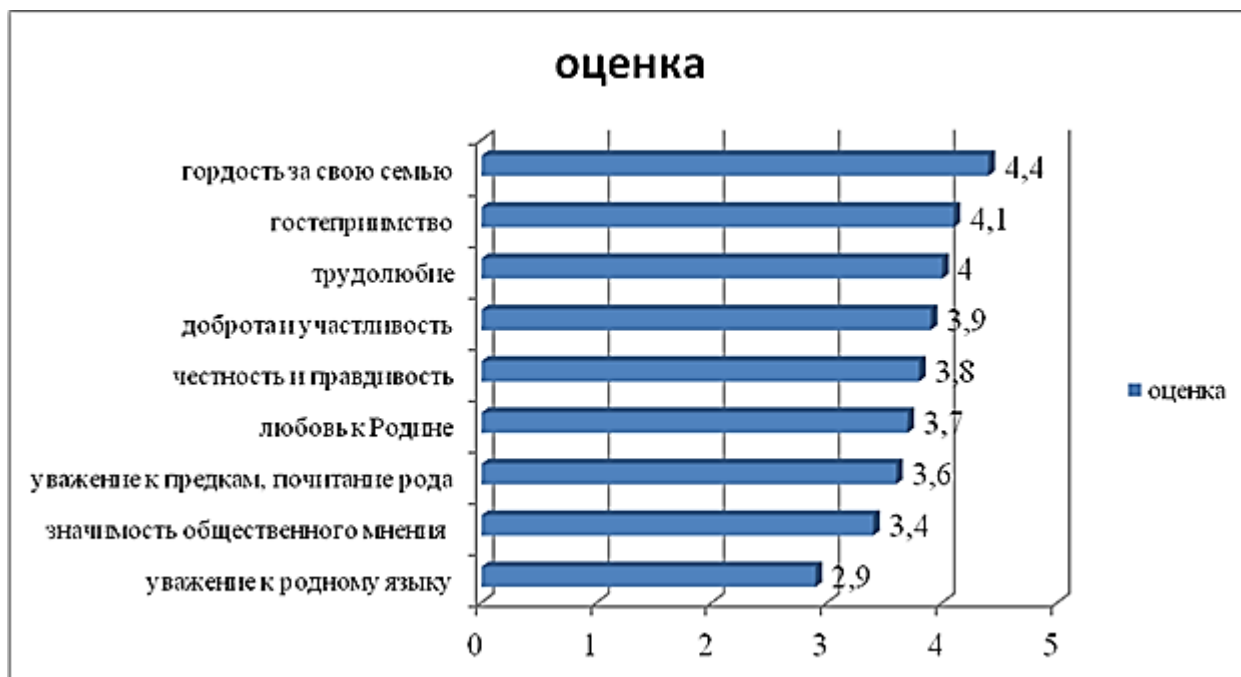
Значимость мнения представителей социальной среды личности как этнопедагогическая ценность время от времени характерна для респондентов – в среднем оценена в 3,4 балла: студенты выпускного курса показали, что им характерна указанная этнопедагогическая ценность немного реже, чем почти всегда – 3,9 баллов; первокурсникам иногда характерна, иногда не характерна – 3,6 баллов; студентам второго и третьего курсов характерна еще реже, чем первокурсникам – по 3,3 балла. Будущие специалисты социальной сферы как и их социальное окружение лишь время от времени придерживаются основанных на доверии взаимоотношений в социуме, а также оценивают общественную жизнь как более значительную, чем личные интересы – средняя оценка в 3,6 баллов и 3 балла соответственно, однако демонстрируют ответами, что данная этнопедагогическая ценность будет почти всегда необходимо будущим поколениям – 4 балла.

Этнопедагогическая ценность «уважение к родному языку» более редко, чем иногда характерна будущим специалистам социальной сферы – в среднем 2,9 баллов: выпускникам и первокурсникам характерна время от времени (3,2 и 3,1 балла соответственно); студентам второго и третьего курсов характерна достаточно редко – по 2,7 и 2,8 баллов соответственно. Уважение к родному языку как составляющая национального воспитания и как средство повседневной коммуникации характерно для самих студентов иногда – в среднем 3 балла, студенты оценками не показывают необходимость сохранения и демонстрации для будущих поколений уважения к родному языку – 3,7 баллов. Довольно редко данная этноценность проявляется в социальной среде студентов (средняя оценка 2,3 балла).

Так, среди этнопедагогических ценностей наиболее приемлемыми для будущих специалистов социальной сферы являются «гордость за свою семью» (средняя оценка 4,4 балла), «гостеприимство» (4,1 балла); «трудолюбие» (4 балла). Данные этнопедагогические ценности, наиболее характерные для ментальности белорусского народа, поскольку связаны с семейным микрооциумом студентов, культивируемых в семьях, и передаются в поколениях. Кроме того, будущие специалисты в силу специфики своей профессиональной деятельности довольно высоко оценивают потенциал и мощь семьи как микросоциальной, микроэкономической ячейки современного общества, что накладывает отпечаток на их личностные качества. Однако надо отметить, что социальное окружение студентов только время от времени оценивает данные этнопедагогические ценности как значимые и необходимые в современной жизнедеятельности. На наш взгляд, данные результаты могут быть связаны с высокой оценкой современными студентами независимости от микросоциальной среды и определенной географической оторванностью их от семьи родителей во время обучения в вузе. «Уважение к родному языку» будущие специалисты оценивают как довольно редко необходимую этнопедагогическую ценность (средняя оценка 2,9 баллов), поскольку она достаточно редко актуализируется в их социальном окружении (2,3 балла). По нашему мнению, данные результаты связаны с официальным двуязычием на территории Республики Беларусь, поэтому в подавляющем большинстве семей, где родители довольно слабо владеют родным языком, поскольку не имеют в своей жизнедеятельности возможности применения родного языка или стесняются этого в урбанистическом обществе, детям также культивируется отношение к родному языку как нужному только на занятиях по родному языку в учреждениях образования. В свою очередь, дети – современные студенты – формируют устойчивое мировоззрение, что и поколению их детей родной язык будет нужен лишь время от времени (3,7 баллов). «Значимость мнения представителей социальной среды личности» как этнопедагогическая ценность оценена будущими специалистами как нужная время от времени (оценка – 3,4 балла). Следует отметить, что в традиционной педагогике белорусов общественное мнение было неписаным, но очень строгим сводом народных законов, согласно которому люди организовывали собственную жизнедеятельность, выстраивали свое поведение, действия и отношения к действительности в тогдашнем обществе, а также воспитывали собственных детей. В современном обществе, в котором ощущается определенная социально-экономическая стратификация населения и властвует сила капитала и материальных ценностей, данная этнопедагогическая ценность становится неактуальной. Однако специфика будущей профессиональной деятельности студентов и изучение дисциплины «Этнопедагогика» требуют оценивать данную этнопедагогическую ценность как почти всегда необходимую будущим поколениям (средняя оценка – 4 балла). Остальные этнопедагогические ценности (доброта и сострадание, честность и правдивость, любовь к Родине, уважение к предкам и почитание своего рода) оценены будущими специалистами социальной сферы как необходимые немного чаще, чем время от времени, это значит, что оценки колеблются от 3,9 до 3,6 баллов (рисунок 2).

Рисунок 2 – Результаты оценки будущими специалистами социальной сферы этнопедагогических ценностей.

Figure 2-Results of assessment of ethno-pedagogical values by future specialists in the social sphere.



Источник: составлено автором научной статьи.

Source: compiled by the author of the scientific article.

Нами с целью общей оценки наличия базовых этнопедагогических ценностей в жизнедеятельности будущих специалистов социальной сферы и опоры на них в будущей профессиональной деятельности и семейном воспитании были разработаны и рассчитаны три уровня: высокий (33-45 баллов); средний (21-32 балла); низкий (9-20 баллов). Опираясь на выставленные самими студентами оценки этнопедагогических ценностей, мы подсчитали их сумму и соотнесли с уровнями. Результаты общей оценки среди будущих специалистов социальной сферы оказались следующие:

- высокий уровень – респонденты хорошо знают содержание этнопедагогических ценностей, организуют свое поведение и жизнедеятельность, согласно им, выражают готовность опираться на них в профессиональной деятельности и культивировать в семейном воспитании – характерны 79-ти студентам из 112-ти, что составляет 70%. Из них все студенты выпускного курса (100%) показали высокий уровень при оценке наличия базовых этнопедагогических ценностей в жизнедеятельности будущих специалистов социальной сферы и опоры на них в будущей профессиональной деятельности и семейном воспитании, затем в рейтинге находятся первокурсники – 79%, студенты третьего курса – 68%, второкурсники – 59% студентов;

- средний уровень – респонденты знают содержание только тех этнопедагогических ценностей, которые актуальны в семьях их родителей, организуют, но не всегда, свое поведение и жизнедеятельность согласно им, выражают готовность опираться только на отдельные этнопедагогические ценности в своей профессиональной деятельности и культивировать их в семейном воспитании – ха-

рактен остальным 33-м студентам, что составляет 30% от общего числа респондентов, в состав которых входят второкурсники (41%), студенты третьего курса (32%) и первокурсники (21% студентов);

- низкий уровень – респонденты не знают содержания этнопедагогических ценностей, и, соответственно, не выражают стремления организовывать свою жизнедеятельность и профессиональную деятельность согласно с ними, а также не видят необходимости культивировать их в семейном воспитании – не характерный для студентов. Следовательно, результаты проведенного исследования показали, что значительное большинство будущих специалистов социальной сферы (70%) на высоком уровне знают содержание этнопедагогических ценностей, организуют свое поведение и жизнедеятельность согласно им, выражают готовность опираться на них в профессиональной деятельности и культивировать в семейном воспитании, остальные респонденты (30%) обладают знаниями об этнопедагогических ценностях и опираются на них в жизнедеятельности на среднем уровне. На наш взгляд, данный достаточно хороший общий результат связан не только с сознательным выбором студентами своей будущей профессии, но и с результатами учебной и воспитательной деятельности на факультете (студенты, обучаясь по специальности «Социальная работа» и «Социальная педагогика», активно участвуют в благотворительных акциях милосердия, устраивают концерты и праздники для детей из детского дома, специального сада, для пожилых людей, которые являются клиентами территориального центра социального обслуживания населения, участвуют в волонтерской деятельности). Кроме того, ряд этнопедагогических ценностей был знаком студентам еще до зачисления в вузы, поскольку являлся основой семейного воспитания их родителей и частью семейных традиций, передаваемых из поколения в поколение, а в стенах Витебского государственного университета будущие специалисты получили посредством изучения дисциплины «Этнопедагогика» знания о самих ценностях, их содержании и воспитательном потенциале и осознали методические основы их культивирования в семейном воспитании и профессиональной деятельности.

Особенность построения социального взаимодействия с представителями других этнических групп во многом связано с этнопедагогическими ценностями определенных этнических групп, отношение к которым формировались на протяжении ряда веков в межпоколенном взаимодействии и прививались личности в условиях микросоциума. Объективно существует ряд этнопедагогических ценностей, актуальных для любого народа, этноса или этнической группы. В частности, к их числу относятся «трудолюбие, любовь к Родине, доброта и сострадание, честность и правдивость, гостеприимство, уважение к родному языку, гордость за свою семью, уважение к предкам и почитание своего рода, значимость мнения представителей социальной среды личности» [12, с. 108]. Характер отношений специалистов социальной сферы к упомянутым этнопедагогическим ценностям и степень опоры на них в профессиональной деятельности, на наш взгляд, будут существенно обуславливать успешность социального взаимодействия с клиентами.

Опираясь на компоненты авторской этнопедагогической модели профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы для работы в поликультурном социуме мы разработали опросник по изучению проблем межкультурной и межэтнической коммуникации.

В рамках опросника студенты не только определяли смысл понятия «межкультурная коммуникация» и высказывали свое отношение к представителям других культур и национальностей, но и определяли уровень сложности профес-

сионального взаимодействия с клиентами-представителями других культур и национальностей, а также оценивали уровень сформированности собственных компетенций и личностных качеств, необходимых для организации межкультурной или межэтнической коммуникации, по десятибалльной шкале.

Межкультурная коммуникация (вопрос полуоткрытого характера) представляется 74% респондентов как отношения с представителями другой культуры, 21% студентов отмечают, что это дружеские отношения к представителям другой культуры, остальные 6% – понимают как лояльное отношение к иностранным гражданам.

Представителя иной культуры и национальности респонденты понимают следующим образом (открытый вопрос): 21% – таким, как и сам, поясняя, что «разница несущественна», «имеет такие права» и т.д.; 20% – другим, а именно «как человека с другим языком, со своим менталитетом, национальными традициями и обычаями, с другим взглядом на жизнь, другими привычками (в масштабе нации)»; по 8% – интересным, обычным, коммуникабельным, толерантным; 7% – общительным; по 5% – доброжелательным, культурным; 7% – сложно представить, поскольку «много стереотипов», «каждую нацию представляю по-разному».

Признали актуальным для Республики Беларусь вопрос межкультурной и межэтнической коммуникации 75% респондентов (из числа остальных 25% опрошенных 2% считают вопрос неактуальным для Беларуси, остальные 23% – не задумывались об этом), однако подавляющее большинство респондентов свое отношение к представителям другой культуры или национальности (будь то студентов, обучающихся рядом в вузах или клиентов-иностранцев) выражает как нейтральное. К студентам-представителям национальных меньшинств на своем факультете / в своем университете 62% респондентов относятся нейтрально, 25% – положительно, 7% – отрицательно, 3% – высказали свое собственное мнение. К вынужденным мигрантам, переселенцам, беженцам из других стран – клиентам социальных служб и субъектов образовательной системы Республики Беларусь 82% опрошенных относятся нейтрально, 13% – положительно, 2% – отрицательно, 3% – высказали свое личное мнение.

Относительно рейтинга трудностей, которые могут сопровождать работу специалиста социальной сферы с клиентами-представителями других культур и национальностей, респонденты определили языковой барьер (уровень сложности – семь баллов по десятибалльной шкале), затем выбрали три сложности – различия в менталитете, другая социальная культура, принадлежность к другой религии (уровень сложности каждой – по шесть баллов), остальные шесть сложностей были оценены по уровню сложности в пять баллов. Причем выпускники самой значительной трудностью считают языковой барьер и различия в менталитете (по семь баллов), а второкурсники – принадлежность к другой религии (восемь баллов).

Среди компетенций, необходимых специалисту социальной сферы в работе с клиентами-представителями других культур и национальностей, респонденты определили следующие (открытый вопрос – можно было указывать несколько компетенций): коммуникабельность (33% респондентов); знание иностранного языка (25%); толерантность (23%); терпение (18%); общительность (16%); лояльность (12%); доброжелательность и знание менталитета и культурных особенностей (по 8%); профессионализм (7%).

При оценке по десятибалльной шкале у себя как будущего специалиста социальной сферы компетенций и личностных качеств, необходимых для организа-

ции межкультурной или межэтнической коммуникации, респонденты указали как сформированные на высоком уровне (с оценкой восемь баллов) способность к социальному взаимодействию (СЛК-2), способность к межличностной коммуникации (СЛК-3), представление об этнокультурных ценностях своего народа, умение использовать различные коммуникационные средства в процессе общения, умение поддерживать беседу, умение вызвать и удерживать доверие собеседника в процессе общения, эмпатийное слушание, знание обычаев и традиций своего народа. Остальные компетенции и личностные качества оценены достаточно хорошо (оценки составляют шесть или семь баллов).

Среди опрошенных студентов имеют опыт межкультурной коммуникации 74%, причем данный опыт оценивают как положительный 72% из них, как нейтральный – 26%, как отрицательный – 2%.

Так, четверть студентов от всех участников исследования не имеет практического опыта межкультурной и межэтнической коммуникации (студенческие группы примерно на 89% составляют белорусы, остальные 11% – русские), видимо, поэтому они либо не могут точно представить себе представителя другой культуры / национальности, или дают довольно стереотипные ответы. Нейтральные отношения к вынужденным мигрантам, переселенцам, беженцам из других стран – клиентам социальных служб и субъектов образовательной системы Республики Беларусь, продемонстрированные большинством респондентов (82%), связаны, на наш взгляд, с отсутствием такого опыта у студентов во время учебных или производственных практик в учреждениях социальной и образовательной сфер. Оценка собственных компетенций и личностных качеств, необходимых для организации межкультурной или межэтнической коммуникации, представляется нам несколько завышенной, поскольку четверть студентов, которые не имеют опыта межкультурной или межэтнической коммуникации, оценивают их, согласно своей успешности обучения. Некоторым студентам, которые имели данный опыт в воспитательной деятельности (общие концерты, КВН и другие совместные мероприятия) и бытовой сфере (проживание в общежитии со студентами – представителями других национальностей и культур), довольно сложно перенести данный опыт на профессиональную сферу и оценить в связи с этим обстоятельством свои компетенции и личностные качества. Часть студентов вообще не может назвать компетенции, которые необходимы специалисту социальной сферы в работе с клиентами-представителями других культур и национальностей, наверно поэтому подменяет их «толерантностью», «общительностью», «профессионализмом». Только треть респондентов указали «коммуникабельность» как одну из значимых компетенций для успешной межкультурной и межэтнической коммуникации.

Результаты исследования продемонстрировали определенную трансформацию восприятия современными студентами традиционных этнопедагогических ценностей, что, отчасти, связано с разрывом преемственной связи между поколениями, интернационализацией образования и изменением социального уклада жизнедеятельности общества. Кроме прочего, будущие специалисты оказываются зачастую профессионально неподготовленными к осуществлению межкультурных контактов в работе с клиентами. Нами для студентов указанных специальностей была разработана факультативная дисциплина «Этнопедагогические основы профессиональной деятельности», цель которой – сформировать у студентов теоретические и прикладные знания об основах этнопедагогики, процессе этнопедагогизации профессиональной среды; развить социально-личностные, профессиональные и этнопедагогические компетенции, способствующие успешной профес-

сиональной деятельности в поликультурном социуме региона, позволяющие оказывать существенную социальную (социально-педагогическую) поддержку и помощь тем, кто в ней нуждается.

Задачи факультативной дисциплины:

- сформировать у студентов знания об этнопедагогизации профессиональной среды специалиста социальной сферы как процессе и результате;
- раскрыть специфику профессиональной деятельности с представителями иной культуры, иной национальности;
- сформировать знания и умения в области использования средств и методов этнопедагогики в профессиональной деятельности;
- сформировать профессионально-личностные и этнопедагогические компетенции, значимые для специалиста социальной сферы;
- способствовать профессионально-личностному, этнокультурному развитию студента.

В результате освоения факультативной дисциплины студент должен:

знать:

- теоретико-методологические основы этнопедагогики;
- содержание процесса этнопедагогизации профессиональной среды и ее результат;
- компоненты этнопедагогической модели профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы и их содержание;

уметь:

- распознавать ментальные особенности представителей иной культуры;
- осуществлять социально-педагогическую деятельность с учетом особенностей этнической культуры, менталитета;
- использовать в профессиональной деятельности средства и методы этнопедагогики;
- использовать учебное и методическое обеспечение этнопедагогической модели профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы в развитии собственной этничности.

владеть:

- методами и средствами этнопедагогики;
- умением распознавать ментальные особенности потребителя и услуг и подстраиваться под них в своей профессиональной деятельности.

Практико-ориентированная факультативная дисциплина «Этнопедагогические основы профессиональной деятельности», разработанная в качестве инструмента реализации этнопедагогическая модель формирования профессиональной компетентности будущих специалистов социальной сферы для работы в поликультурном социуме, позволит достичь вышеуказанные цели и задачи. В соответствии с учебными планами на 2020-2021 учебный год, на ее изучение отведено 66 часов (аудиторных – 40 часов, из них 4 часа лекций, 36 часов практических занятий). Основными формами взаимодействия преподавателя и студента станут тренинги, кейсы, деловые игры.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Образовательный стандарт высшего образования – ОСВО 1-01 01 01-2013 / Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 30.08.2013 №88. – <http://naviny.org/2013/08/30/by5933.htm>.

2. Поспеев, К.Ю. Формирование коммуникативной компетентности студентов в процессе подготовки к деятельности по защите населения в чрезвычайных ситуациях: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Екатеринбург, 2007. – 23 с.
3. Ильин, В.П. Психология творчества, креативности, одаренности / В.П. Ильин. – СПб, 2009.
4. Князева, Е.Н. Основания синергетики: Человек, конструирующий себя и свое будущее / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – М.: КомКнига, 2010. – 232 с.
5. Походаев, В.С. Эстетика словесного творчества / Походаев В.С. – М.: Искусство, 1986. – 258 с.
6. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя / В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
7. Щедровицкий, Г.П. Избранные труды / Г.П. Щедровицкий. – М.: Шк. культ. полит., 1995. – 800 с.
8. Педагогический энциклопедический словарь/гл.ред. Бим-Бад. – М., 2003. – 528 с.
9. Орлова, А.П. Этнопедагогическая подготовка в вузе: актуализация разработки концепции и модели / А.П. Орлова / Повышение качества профессиональной подготовки специалистов социальной и образовательной сфер: Сборник научных статей. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2018. – С.3-7.
10. Волков, Г.Н. Педагогика национального спасения: избранные этнопедагогические сочинения / Г.Н. Волков. – Элиста: АПП «Джангар», 2003. – 440 с.
11. Христова, Е.Л. Об уточнении понятийного аппарата этнопедагогике [Текст] / Е.Л. Христова // Советская педагогика. – 1989. – № 7. – С. 103-106.
12. Міхайлава, А.Л. Этнапедагагічная падрыхтоўка спецыялістаў сацыяльнай сферы ва ўмовах полікультурнага соцыуму: тэарэтыка-метадалагічны аспект: Манаграфія / А.Л. Міхайлава. – Віцебск: ВДУ імя П.М. Машэрава, 2018. – 154 с.
13. Идентичность и конфликт в постсоветских государствах: Сборник статей / Под ред. М.Б. Олкотт, В. Тишкова, Д. Малащенко. – М.: Московский Центр Карнеги, 1997. – 490 с.

REFERENCES

1. Obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya [Educational standard of higher education]. OSVO 1-01 01 01-2013. Postanovleniye Ministerstva obrazovaniya Respubliki Belarus' ot 30.08.2013 №88. Available at: <http://naviny.org/2013/08/30/by5933.htm>. (In Russ.)
2. Pospeyev, K.YU. Formirovaniye kommunikativnoy kompetentnosti studentov v protsesse podgotovki k deyatel'nosti po zashchite naseleniya v chrezvychaynykh situatsiyakh [Formation of communicative competence of students in the process of preparing for activities to protect the population in emergency situations]: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. Yekaterinburg, 2007. p. 23. (In Russ.)
3. Il'in, V.P. Psikhologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti [Psychology of creativity, creativity, giftedness]. V.P. Il'in. SPb, 2009. (In Russ.)
4. Knyazeva, Ye.N. Osnovaniya sinergetiki: Chelovek, konstruiuyushchiy sebya i svoye budushcheye [Foundations of synergetics: Man, constructing himself and his

- future]. Ye.N. Knyazeva, S.P. Kurdyumov. Moscow: KomKniga, 2010. 232 p. (In Russ.)
5. Pokhodayev, V.S. Estetika slovesnogo tvorchestva [Aesthetics of verbal creativity]. Pokhodayev V.S., M.: Art, 1986. 258 p. (In Russ.)
 6. Kan-Kalik, V.A. Uchitelyu o pedagogicheskom obshchenii: kn. dlya uchitelya [Teacher about pedagogical communication: book. for the teacher]. V.A. Kan-Kalik. M Moscow: Education, 1987. 190 p. (In Russ.)
 7. Shchedrovitskiy, G.P. Izbrannyye trudy [Selected works]. G.P. Shchedrovitskiy. Moscow: Shk. kul't. polit., 1995. 800 p. (In Russ.)
 8. Pedagogicheskiy entsiklopedicheskiy slovar' [Pedagogical encyclopedic dictionary]. Gl. red. Bim-Bad. M., 2003. 528 p. (In Russ.)
 9. Orlova, A.P. Etnopedagogicheskaya podgotovka v vuze: aktualizatsiya razrabotki kontseptsii i modeli [Ethnopedagogical training in the university: actualization of the development of the concept and model]. A.P. Orlova. Improving the quality of professional training of specialists in the social and educational spheres: Collection of scientific articles. Vitebsk: Voronezh State University named after P.M. Mashero-
rova, 2018. pp. 3-7. (In Russ.)
 10. Volkov, G.N. Pedagogika natsional'nogo spaseniya: izbrannyye etnopedagogicheskiye sochineniya [Pedagogy of National Salvation: Selected Ethnopedagogical Works]. G.N. Volkov. Elista: APP «Dzhangar», 2003. 440 p. (In Russ.)
 11. Khristova, Ye.L. Ob utochnenii ponyatiynogo apparata etnopedagogiki [Tekst] [On the clarification of the conceptual apparatus of ethnopedagogy [Text]]. Ye.L. Khristova. Soviet pedagogy. 1989. No.7. pp. 103-106. (In Russ.)
 12. Mikhaylava, A.L. Etnapedagogichnaya padrykhtoŭka spetsyyalistaŭ satsyyal'nay sfery va ŭmovakh polikul'turnaga sotsyumu: tearetyka-metadalogichny aspekt: Managrafiya [Ethnopedagogical training of specialists in the social sphere in a multicultural society: theoretical and methodological aspect: monograph]. A.L. Mikhaylava. Vitebsk: VDU imya P.M. Masherava, 2018. 154 p. (In Russ.)
 13. Identichnost' i konflikt v postsovetskikh gosudarstvakh: Sbornik statey [Identity and Conflict in Post-Soviet States: Collection of Articles]. Pod red. M.B. Olcott, V. Tishkova, D. Malashenko. Moscow: Carnegie Moscow Center, 1997. 490 p. (In Russ.)

Информация об авторе: Михайлова Елена Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой социально-педагогической работы УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова» (адрес: 210038 Республика Беларусь, г.Витебск, пр-т Московский, 33)
г. Витебск, Республика Беларусь.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6083-2309>
e-mail: elena-mikhaylova@rambler.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Alena L. Mikhaylava, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Social and Pedagogical Work Vitebsk State University named after P.M. Masherov
Vitebsk, Republic of Belarus
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6083-2309>
e-mail: elena-mikhaylova@rambler.ru

The author have read and approved the final manuscript.

Поступила в редакцию / Received 21.05.2020

Поступила после рецензирования и доработки / Revised 19.06.2020

Принята к публикации / Accepted 25.06.2020

Медиа́ция в профе́ссии
Mediation in the Profession

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-3-56-73

УДК 340.15.5

Попов Петр Петрович

Воронежский государственный технический университет,

Ассоциация медиаторов «НОМ»;

г. Балашиха, Московская обл., Россия

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

e-mail: fpb-2006@bk.ru

Гапченко Виктор Сергеевич

Коллегия медиаторов при Балашихинской ТПП,

г. Балашиха, Московская обл., Россия

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0419-1265>

e-mail: gapvik@yandex.ru

Литвинов Кирилл Александрович

Краснодарский многопрофильный институт

дополнительного образования (КМИДО)

г. Краснодар, Россия

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8804-1525>

e-mail: dpo18@yandex.ru

МЕДИАЦИЯ В РАЗРЕШЕНИИ ПРОИЗВОДСТВЕННЫХ КОНФЛИКТОВ
(на примере ресурсоснабжающей организации – энергосбытовой компании)

Аннотация. В рамках данной работы рассматриваются производственные конфликты. Рассматривается применение медиации внутри организации. Медиация рассматривается как инструмент, эффективность которой можно выразить через экономические показатели. Конструктивное разрешение конфликтов позитивно сказывается на социально-психологическом климате организации. Медиация, применяемая с целью разрешения конфликтов между людьми, занятыми в реальном секторе экономики, не отличается от медиации, применяемой с этой же целью в других сферах общественного производства. Медиация представлена как новый способ управления конфликтами на производстве. Во-первых, охарактеризованы механизмы формирования конфликта на производственной почве; во-вторых, обозначены особенности возникновения вертикальных и горизонтальных конфликтов, и, в-третьих, аргументирован выбор стратегий для урегулирования производственных конфликтов (споров). Рассмотрены способы применения менеджерами медиативного подхода и коммуникативных техник и приемов.

В работе выявлены особенности соблюдения принципов медиации и возможные ограничения применения медиативного подхода в производственной среде. Основной вопрос, на который отвечает автор статьи: Каким образом сегодня менеджеру управлять конфликтом и развивать свои социальные и профессиональные компетенции и чувствительность к межличностным процессам?

Ключевые слова: организация, сферы общественного производства, управление, производственные конфликты, вертикальные и горизонтальные конфликты, медиация, менеджер, социально-психологический климат, социальные и профессиональные компетенции, межличностный процесс

Для цитирования: Попов П.П., Гапченко В.С. Литвинов К.А. Медиация в разрешении производственных конфликтов (на примере ресурсоснабжающей организации – энергосбытовой компании). *Педагогика: история, перспективы*. 2020. Том. 3. № 3. с. 56-73.

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-3-56-73

Petr P. Popov

Voronezh State Technical University,
Association of mediators «NOM»;
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9822-8833>
Balashikha Moscow Region, Russia
e-mail: fpb-2006@bk.ru

Viktor S. Gapchenko

Board of mediators at the Balashikha CCI
Balashikha Moscow Region, Russia

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0419-1265>
e-mail: gapvik@yandex.ru

Kirill A. Litvinov

Krasnodar Multiprofile Institute of Continual Education
Krasnodar, Russia
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8804-1525>
e-mail: dpo18@yandex.ru

MEDIATION IN RESOLVING INDUSTRIAL CONFLICTS (ON THE EXAMPLE OF A RE-SOURCE SUPPLYING ORGANIZATION - AN ENERGY SALES COMPANY)

Abstract. This paper deals with industrial conflicts. The application of mediation within an organization is considered. Mediation is seen as a tool whose effectiveness can be expressed through economic indicators. Constructive conflict resolution has a positive impact on the socio-psychological climate of an organization. Mediation used to resolve conflicts between people working in the real economy does not differ from mediation used for the same purpose in other spheres of social production. Mediation is presented as a new way to manage conflicts at work. First, mechanisms of formation of conflicts on production grounds are described; second, peculiarities of vertical and horizontal conflicts are outlined; and third, the choice of strategies for settlement of production con-

flicts (disputes) is argued. The ways of applying the media approach and communication techniques and techniques by managers are considered. The work reveals the peculiarities of observing the principles of mediation and possible limitations of applying the mediative approach in the production environment. The main question, which is answered by the author of the article: How can a manager today manage conflict and develop his social and professional competences and sensitivity to interpersonal processes?

Key words: organization, public production spheres, management, production conflicts, vertical and horizontal conflicts, mediation, manager, social and psychological climate, social and professional competences, interpersonal process

For citation: Popov P.P., Gapchenko V.S., Litvinov K.A. Mediation in resolving industrial conflicts (on the example of a resource supplying organization - an energy sales company). *Pedagogy: history, prospects*. 2020. Vol. 3. no. 3. PP. 56-73.
DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-3-56-73 (In Russ., abstr. in Engl.).

Благодарность: Благодарим анонимного рецензента за детальные и убедительные советы по совершенствованию данной статьи.

Acknowledgement: Thanks to the anonymous reviewer for the detailed and compelling tips for improving this article.

*Самым главным в любой системе
является ориентация на выполнение
единой цели (смысла)*

Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю.
Психология труда и человеческого достоинства [1]

Для повышения своей эффективности современный бизнес требует от научных разработок ориентацию на прикладной характер исследований. Затраты, связанные с влиянием конфликтов на торможение или стимулирование развития бизнеса, в зависимости от способа их разрешения, не поддаются точному исчислению. В результате, когда мы говорим об эффективном управлении конфликтами, речь идет об инструментах эффективного управления на производстве в целом и повышении производительности труда в частности.

Это касается в большей степени применения медиации для разрешения конфликтов между организациями, но дает возможность более широко рассматривать применение медиации и внутри самой организации, учитывая стремительное изменение методов ведения бизнеса и требований к работникам в начале нового тысячелетия.

Как выяснила Служба исследований HeadHunter, опросив 6 797 сотрудников российских компаний, конфликты на рабочем месте обычно касаются деловых вопросов. Те, кто ссорился с коллегами, в 82% случаях делали это из-за работы. Еще 11% ссорились из-за бытовых проблем. Оставшиеся 7% назвали причиной конфликтов личные взаимоотношения [2].

Это причины, которые были рассмотрены нами на производстве и отражены в данной работе. Существует достаточно проработанная доказательная база по урегулированию конфликтов на производстве в целом вне зависимости от того, связан конфликт с решением производственных вопросов, трудовых споров или вызван просто личной неприязнью работников.

Целью исследования стало выявление механизмов формирования конфликта на производственной почве, а также выявление особенностей возникновения вертикальных и горизонтальных конфликтов как возможность обозначить основные причины производственных конфликтов и аргументировать выбор стратегий для урегулирования споров.

Объект – конфликты в экономической сфере (на примере организации электросети).

Предметом исследования выступили способы применения менеджерами медиативного подхода и коммуникативных техник и приемов, особенностей соблюдения принципов медиации и возможные ограничения применения медиативного подхода.

Исходной точкой мы рассматриваем производственные конфликты, результаты и качество урегулирования которых можно измерить. По мнению Э. Регнет «... значительно изменилась ситуация на многих предприятиях. ...глубокий анализ организационных конфликтов, их причин и способов преодоления, а точнее, управления конфликтными ситуациями, использование потенциала конфликта особенно важен и крайне конструктивен. Напротив, неумение «справляться» с такими противоречиями, стремление искать «виноватого» и персонализировать конфликтную ситуацию, разрушительны как для людей, так и для организации в целом.» [3].

Р. Хайнце также указывает, что, когда технологии, окружающие нас, становятся все более комплексными, необходимо обращать особое внимание на такие критерии управления, стабилизирующие систему, которые не ставят под сомнение достоинство, уважение и свободу личности [4].

В связи с этим мы согласны с выводом Е.Н. Соломатиной о современном изменении характера социальных взаимодействий – от системного к сетевому [5].

По мнению Г. Шварца, существует обратная сторона современных социальных изменений общества, сопровождающих переход к информационной экономике, которая становится питательной почвой производственных конфликтов [6].

Сегодня для решения новых задач бизнеса не только меняются требования к работнику и его профессиональным компетенциям, но возникает необходимость изменения отношения организации к работнику. Необходимость поиска и применения новых подходов в разрешении споров на современном предприятии напрашивается сама собой. Можно утверждать, что такой путь может стать более востребованным. В этом плане наиболее оптимальным решением, которое можно рассматривать как новый способ управления конфликтами на производстве выступает медиация.

Во-первых, уже есть более чем полувековой опыт применения медиации в практике урегулирования трудовых споров в США, и более 30 лет – в Европе и других странах мира – в Италии, в Дании, в Польше, в Германии, в Англии, в Швеции и др. (Мооре, Бесемер, Носырева и др.) А в отечественной практике это используется современными медиаторами – Ю.В. Ширяевой, Ц.А. Шамликашвили, А.Н. Островским и др.

Во-вторых, медиация может рассматриваться как инструмент, эффективность использования которого представляется возможным выразить через экономические показатели. Например, конструктивное разрешение конфликтов позитивно сказывается на социально-психологическом климате организации. Это в свою очередь обуславливает оптимизацию временных затрат на согласование позиций исполнителей проекта, достижение комплиментарности в группе и в целом влияет на качество принятых решений, каждое из которых, в том числе, имеет стоимостное выражение.

Медиация, применяемая в разрешении конфликтов между людьми, занятыми в реальном секторе экономики, по своей сути не отличается от медиации, применяемой с этой же целью в иных сферах общественного производства. Однако, наряду с этим, не вызывает сомнения тот факт, что предмет конфликтов, их динамика, способы разрешения сильно зависят от специфики профессиональной деятельности, в которую вовлечены конфликтующие стороны.

Способы общения в конфликте у представителей разных профессиональных сфер (от строительной фирмы до психиатрической клиники) в зависимости от базовых характеристик этих сфер будет разной. И медиаторы должны учитывать эти различия соответствующим образом, но логика генезиса и эскалации конфликта во всех случаях остаются неизменными. Медиация может стать инструментом менеджмента конфликтов, ориентированного на развитие, с помощью которого можно максимально использовать позитивный потенциал конфликта.

А. Хертель так пишет об этом: «Руководители могут извлечь для себя пользу из обретения медиативной компетенции, применяя ее в виде отдельных элементов в своей повседневной работе. Они могут также, принимая во внимание особенности своей роли руководителя, применять весь метод полностью в несколько адаптированном виде. С помощью структур и позиции, а также инструментов, присущих методике разрешений конфликтных ситуаций, они могут оказать своим сотрудникам эффективную поддержку в деле «наведения мостов» для решения спорных ситуаций. Таким образом, конфликты вновь превращаются в то, чем они, собственно, и являются: *в сообщения (потерпевшие неудачу) о потребности в изменениях и в движущую силу для поиска новых решений*. Так существующая потребность в изменениях может быть направлена в другое русло. Тогда возникают новые результаты вместо деструкции. Это означает выведение сотрудников из тупика, в котором они «благополучно» застряли, и направление их в созданные ими же новые русла» [7].

Предполагается, что менеджер может определить конфликт именно как производственный: на основе профессиональных знаний и на основе выяснения причин конфликта. Далее, в результате применения медиативных техник к сторонам спора менеджер может установить, какие особенности существующего бизнес-процесса или технологии производства были нарушены и должны быть исправлены для ликвидации причины возникновения разногласий при выполнении работниками функциональных и должностных обязанностей.

В психологии конфликт – это столкновение противоположно направленных, несовместимых друг с другом тенденций в сознании отдельно взятого индивида, в межличностных взаимодействиях или межличностных отношениях индивидов или групп людей, связанное с острыми отрицательными переживаниями.

Нам наиболее близка трактовка организационного конфликта, которую дали Ф.М. Бородкин и Н.М. Коряк [8]. Психологическая структура конфликта может

быть описана с помощью понятий: конфликтоген, конфликтная ситуация и инцидент. Если рассмотреть подробнее:

- конфликтоген – это слова, действия (или бездействие), могущее привести к конфликту.

- инцидент – это стечение обстоятельств, повод для конфликта.

- конфликтная ситуация – это накопившиеся противоречия в интересах и потребностях сторон, содержащие истинную причину конфликта. По сути дела, это еще не сам конфликт, так как существующее объективное противоречие может определенное время не осознаваться участниками взаимодействия.

- конфликт – это открытое противостояние как следствие взаимоисключающих интересов и позиций.

Большинство конфликтогенов можно отнести к одному из трех типов:

- стремление к превосходству (прямые проявления превосходства, приказы, угроза, критика, обвинение, издевка, насмешка, снисходительный тон общения, хвастовство, категоричность суждений: «Я уверен...», навязывание своих советов, перебивание собеседника, утаивание информации, подшучивание, нарушение этики поведения, попытка обмана; напоминание о какой-то проигрышной для собеседника ситуации);

- проявления агрессивности (природная агрессивность или ситуативная агрессивность от неприятелей, плохого настроения, фрустраций);

- проявления эгоизма.

В объективной конфликтной ситуации присутствуют объект конфликта – реальный или идеальный предмет, являющийся причиной спора и стороны конфликта или его участники, в качестве которых могут выступать отдельные люди или группы людей (власть, авторитет, должность и т.д.). Также они упоминают об обязательной эмоциональной составляющей организационного конфликта.

По мнению Э. Регнет, производственный конфликт – это «...конфликты между начальниками и сотрудниками, а также на скрытом уровне, то есть с коллегами. Другими словами, производственный конфликт – это конфликт на профессиональной и организационной почве» [3].

Проблема отсутствия четкого и однозначного определения производственного конфликта отчасти связана с тем, что само понятие «конфликт» носит универсальный характер как с точки зрения психологии, так и социологии, потому что относится к человеку, к его поведению и взаимодействию между людьми.

Наиболее полно история научных исследований конфликтов в мировой и отечественной научной мысли отражена в работе Н.В. Гришиной [9].

Тем не менее, проблема определения понятия «конфликт» остается открытой, в связи с чем существует достаточно много определений конфликта в социологической, психологической и другой научной литературе. Так или иначе, все они указывают на то, что существуют осознанные противоречия между людьми или группой людей, которые невозможно устранить без возникновения конфликтной ситуации, прямого или скрытого столкновения. Другими словами, *конфликт – это наличие разногласий между людьми по определенному вопросу.*

Межличностный конфликт – наиболее распространенный тип конфликта в организациях. Межличностный конфликт на производстве – это конфликт между руководителем и подчиненным, когда они расходятся в оценке деятельности подчиненного: руководитель недоволен результатами работы, а подчиненный считает, что у него не было объективных условий для выполнения этой работы,

или руководитель просто придирается к нему. Конфликт между личностью и группой на производстве возникает в том случае, если между личностью и группой возникают противоречия, связанные с нарушением норм, существующих в данной группе, в которую входит личность. Группа, как правило, негативно относится к отступлению от принятых в группе норм. Также примером подобного конфликта может являться противостояние между группой подчиненных и их руководителем.

Межгрупповой конфликт – проявляется в столкновении интересов разных групп организации, образованных по функциональному признаку. Помимо этого, организация может являться конгломератом формальных и неформальных групп.

Мы разделяем мнение Н.Ю. Хрящевой, что отрицательными последствиями конфликтов становятся текучесть кадров, снижение производительности труда, неудовлетворенность отношениями и действиями руководства, дальнейшая эскалация конфликта [10, С. 38 – 65].

Т.С. Кабаченко выделяет основные функции организационного конфликта:

- группообразование, установление и поддержание нормативных и физических параметров группы;
- установление и поддержание (стабилизация) системы внутригрупповых и межличностных отношений, интеграция и идентификация, социализация и адаптация как индивидов, так и групп;
- получение информации об окружающей среде (насколько она враждебна или доброжелательна по отношению к организации);
- создание и поддержание баланса сил и, в частности, власти, социальный контроль за властью;
- нормотворчество, построение новых систем взаимоотношений;
- создание новых социальных институтов;
- диагностика нарушений функционирования организации [11, с. 261].

Для анализа и лучшего понимания конфликта полезно выделить основные структурные элементы и основные характеристики конфликта. Сами структурные элементы – это необходимые сущностные параметры явления, без наличия которых конфликт не может развиваться как динамически взаимосвязанная целостная система и как процесс. Итак, основные элементы конфликта:

1) инцидент (информационный) – событие, которое помогло обозначить хотя бы одному из взаимодействующих субъектов отличие его интересов и ценностей от интересов и ценностей других участников взаимодействия.

2) инцидент (деятельностный) – повод для объявления конфронтационных действий по поводу различия интересов и ценностных ориентаций.

3) конфликтная ситуация – развитие конфликта в конкретный временной период.

4) субъекты конфликта – участники конфликтного взаимодействия, которые могут быть представлены индивидом, группой индивидов, социальной организацией.

5) предмет конфликта – конкретные интересы и ценностные ориентации, по поводу различия которых происходит конфликтное взаимодействие (то, из-за чего возник конфликт).

6) конфликтные отношения – форма и содержание взаимодействия между субъектами, их действия по разрешению конфликта.

Выделяются также условия, определяющие конфликтную ситуацию:

- технические условия (количество лидеров в группах, степень организованности и сплоченности групп и т.п.);

- политические условия (определяются отношениями зависимости и власти);

- социальные условия (система коммуникации внутри группы, уровень взаимопонимания);

- психологические условия (зависят от личностных особенностей конфликтующих сторон, например, от адекватности их самооценки и т.п.).

Выделяются также основные фазы развития конфликта:

1) Конфронтационная (военная) фаза, когда каждая сторона противопоставляет свои интересы интересам другой стороны.

2) Компромиссная (политическая) фаза – стороны стремятся достигнуть своих целей через переговоры.

3) Коммуникационная (управленческая) фаза – стороны стремятся достигнуть общего понимания ситуации (консенсус): через понимание того, что суверенитетом обладают не только сами субъекты конфликта, но и их интересы; стремление к взаимодополнению интересов [12, С. 43 – 46].

Выделяется также понятие «кризис» (псевдофаза, возникающая внутри одной из фаз конфликта) – такое взаимодействие субъектов, при котором не происходит поступательного перехода от фазы к фазе (например, длительная задержка на одной фазе, разрушительная «зацикленность», фазовая стагнация или даже возврат к предшествующей фазе).

На основании выделения фаз конфликта и понимания того, что является «кризисом», можно обозначить, что является управлением конфликтом – деятельность по обеспечению развития конфликтного взаимодействия, т.е. переход к последующей фазе развития конфликта, т.е. реагирование на конфликтную ситуацию является не «борьба» с конфликтом, а содействие развитию конфликтных отношений.

В.Р. Дольник считает, что в основе человеческих конфликтов лежат биологические программы, направленные на стремление выжить в схватке за существование (соревнование особи с враждебным миром, с представителями других видов, с сородичами). Даже у стадных животных, где существуют определенные правила поведения, предполагается соперничество за лучшую пищу, за самку, за лидерство в стае. Таким образом, стремление к соперничеству заложено еще у предков человека [13]. Дж. Ролз главную причину конфликтов в человеческом обществе связывает с нарушением норм социальной справедливости и, как следствие – с усугубленным чувством собственного достоинства, при этом сама справедливость – это соответствие между вкладом человека в решение каких-то вопросов и получаемыми за это благами (моральными или материальными). Данное «соответствие» определяется уровнем развития конкретного общества, группы или отдельного индивида [1]. Исходя из этого часто конфликт порождается: либо нарушением существующих и общепринятых норм справедливости, либо

столкновением разных представлений о нормах справедливости. По Э.Берну в производственных условиях источниками конфликтов могут стать «психологические игры» [14, с. 47, 48]. Сама «психологическая игра» при этом понимается как последовательность «ходов», действий или высказываний, направленных на достижение скрытой цели, которая не тождественна открытой декларируемой цели.

Опираясь на мнение Р. Дарендорфа, можно сказать, что конфликт, во-первых, может не устраняться, а локализоваться, и, во-вторых, применение термина «регулирование» гораздо точнее, чем термин «разрешение», которое вводит в заблуждение, что «... полное устранение конфликта возможно и желательно». «Регулирование конфликта» – данный термин более точно отражает суть управления конфликтом, чем разрешение конфликта [15].

Также вслед за Э. Регнет мы сознательно избегаем формулировки «прекращение конфликта», поскольку она ассоциируется с «полностью завершенным действием». Поэтому мы говорим в первую очередь об управлении конфликтами. Под этим следует понимать целенаправленное и осознанное «направление / регулирование» конфликтов и управление ими, то есть всю совокупность усилий, направленных на модификацию конфликтной ситуации или конкретного развития динамики конфликта [3].

Медиация предполагает, что результатом процедуры не всегда бывает разрешение спора, и отказ сторон от возможности выработать свое решение также является результатом урегулирования спора.

Это не стандартное действие медиации, а осознанное применение ее результатов в сфере организационного развития.

В большинстве случаев людям не нравится состояние конфликта, т.к. практически всегда конфликт рассматривается как угроза сложившемуся положению вещей. Люди часто характеризуют конфликты как стрессовые ситуации. Человек переживает их как содержательные и эмоционально напряженные ситуации спора или принятия решения. Работа по найму — это, как правило, источник финансового дохода, и негативное отношение к конфликту только увеличивается, потому что конфликт начинает угрожать существованию человека в целом.

Однако, с другой стороны, как считает С.Л. Нойберг, без конфликтов организации закостеневают и обречены на гибель [16].

Конфликты – это неизбежная реальность любой организации, поэтому надо говорить о создании специальной культуры конфликта на предприятии, в которой не игнорируется, а, наоборот, приветствуется оптимальное число конфликтов, имеющих скрытый потенциал позитивных изменений.

Менеджер должен понимать природу конфликта, знать способы его разрешения.

Причины производственных конфликтов могут быть самыми разными. В научной литературе указывают причины конфликтов, связанные с осуществлением трудовой деятельности в организации.

Так С.Ф. Фролов выделяет общие причины конфликтов: противоположные ориентации вступающих во взаимодействие людей (различие потребностей); идеологические причины; причины экономического и социального порядка; противоречия между элементами социальной структуры (например, когда цели и задачи разных уровней организации или управления обществом не соответствуют друг другу) [17].

Выделяются также и более конкретные причины конфликтов:

- социально-психологические причины (неудовлетворенность отдельных людей своим положением в группе, в организации, в обществе);
- причины морально-этического порядка (отрицание некоторых общественных норм и ценностей данного коллектива или группы);
- причины организационного характера (проблемы взаимоотношений руководителя и подчиненных);
- причины конфликтов по информационным факторам, например: неполные или неточные факты о каком-либо объекте (порождают неправильные представления и слухи); нежелательное обнародование информации; невольная (или вольная) дезинформация; некорректная интерпретация фактов и т.п.;
- причины конфликтов по структурным факторам, например: неопределенность вопросов законности власти; неопределенность вопросов подотчетности; неясность в вопросах собственности и т.п.;
- ценностные факторы конфликта, например: нарушение групповых верований и норм поведения; нарушение профессиональных ценностей и интересов; нетерпимость в отношении ценностей других групп или людей и т.п.;
- факторы отношений, например: неудовлетворенность существующими отношениями; несогласованные цели взаимоотношений (непонимание друг друга); неудовлетворенностью длительность отношений и т.п.;
- поведенческие факторы, например: поведение угрожает безопасности кого-либо; поведение создает для кого-то дискомфорт и т.п.

М.Х. Мескон, М. Альберт и Ф. Хедоурн выделяют основные причины производственных конфликтов:

- 1) проблемы распределения ресурсов в организации (проблема несправедливости распределения).
- 2) различия в целях (чем больше специализация внутри организации, тем больше взаимного непонимания, т.к. у каждого структурного подразделения – свои интересы).
- 3) различия в представлении о ценностях (например, о такой ценности, как право выражать свое мнение в присутствии начальника).
- 4) различия в манере поведения и жизненном опыте (особенно если люди работают в одном подразделении).
- 5) неудовлетворительные коммуникации, часто ведущие к взаимному непониманию сотрудничающих сторон [18].

Зачастую работая в организации, люди преследуют свои собственные интересы, пытаясь добиться успеха, не заботясь об успехе предприятия в целом. Соответственно, в этом случае реализации своих интересов люди будут отдавать большую часть своего рабочего времени и своих сил, чем достижению целей самой организации. Проблема в том, что организация или собственник платит работнику в это время деньги так же, как если бы он работал на достижение целей организации.

Также следует серьезно относиться к опасениям менеджеров среднего звена, что их плохо информируют и «не включают» в процессы принятия решений –

ведь это может привести к прекращению коммуникации, к их демотивации и снижению уровня продуктивности. Иногда перед руководителями отделов ставят задачи, которые они не в состоянии выполнить в силу своих полномочий и компетенций.

Это, как правило, связано с отсутствием заявления четкой позиции руководителя о том, какой уровень продуктивности он ожидает от своих подчиненных, совместного обсуждения и согласования целей и путей их достижения между руководством и подчиненными. В этом случае подчиненный может искаженно интерпретировать пожелания руководителя, особенно в случае, когда в результате оказывается, что продуктивность работника оставляет желать лучшего.

Одним из вариантов недостатка коммуникации или недостаточной информированности как возможной причиной конфликта может служить то, что является «недостовой информацией». Ведь часто из-за того, что мы не понимаем мотивы наших оппонентов, у нас может сформироваться ошибочное мнение о них и об их поведении. Зачастую вместо того, чтобы уточнить все спорные и непонятные моменты в режиме «открытой коммуникации», мы формируем наше мнение на основе предположений».

Также показана еще на одна причина возникновения производственных конфликтов в книге Ф.М. Бородкина и Н.М. Коряка [8, с. 123]. Они выделяют следующие функции конфликта в условиях производства:

- балансирование рабочих мест;
- формирование необходимых производственных связей, которых не было до конфликта;
- выявление и фиксация отдельных частей системы и связей между частями;
- отбор рабочей силы необходимого качества и т.п.

Основными причинами возникновения производственных конфликтов можно указать существенные разногласия между участниками конфликта. «Неправильная» регламентация – проблемные места существующих в организации бизнес-процессов – действительно ведет к конфликтам. Снимая межличностную причину конфликта, снижая тем самым эмоциональный накал, менеджеру надо искать истинную причину конфликта, которая может быть порождена именно рабочими процессами. Таким образом, необходимо крайне внимательно относиться к конфликтам и определять их причины. При этом урегулирование конфликтов не должно становиться самоцелью – это порой потребовало бы абсолютно излишних мер, когда может быть достаточным просто учитывать фактор конфликтов.

При наличии причин и условий для конфликта запуском конфликта служат конфликтогены. Для определения конфликтогена и типологии конфликтогенов обратимся к статье В. Шейнова «Как возникают конфликты» [19].

По В. Шейнову обмен сильными конфликтогенами – определенного типа высказываниями и действиями – приводит к конфликту.

Стремление к превосходству как тип конфликтогенов включает:

- прямые проявления превосходства,
- снисходительное отношение,

- хвастовство,
- категоричность и безапелляционность суждений и проявлений,
- навязывание советов,
- перебивание собеседника,
- попытки самоутвердиться за чужой счет,
- утаивание информации,
- намеренные или непреднамеренные напоминание о прошлых ошибках,
- перекладывание ответственности на другого человека.

Таким образом, механизмом возникновения конфликта является последовательность следующих событий – наличие причины конфликта, наличие условий для возникновения конфликта и ситуации применения конкретного конфликтотгена.

Каким же образом предлагают сегодня менеджеру управлять конфликтом, и каким образом развивать свои социальные и профессиональные компетенции, а также чувствительность к межличностным процессам?

За разъяснениями мы обратились к материалам авторов коллективного труда под руководством М.В. Тутушкиной, где наиболее точно изложены эти вопросы: «К конструктивным методам относятся:

- 1) система поощрений
- 2) настойчивость – добиться принятия своей точки зрения любой ценой, интересы другой стороны игнорируются, возможна агрессия, применение власти.
- 3) уход – стремление уйти от конфликта в связи с малой ценностью проблемы, или если ситуация может разрешиться сама сейчас или в будущем.
- 4) компромисс – характеризуется принятием другой точки зрения, но лишь до определенной степени, путь взаимных уступок.
- 5) сотрудничество – вместе ищут решение проблемы» [20].

Мы согласны с мнением Э. Регнет о том, что применение стратегий подавления и избегания конфликтов – по крайней мере, теоретически – малоэффективно, потому что человек боится потерять контроль над ситуацией. А после достижения компромиссов у людей остается ощущение, что соглашение было заключено поспешно, преждевременно и не оптимально. Интересен вывод исследования Э. Регнет о том, что стратегия «победитель-победитель», которую так прославляют в литературе, сами руководители считают нереалистичной.

К сожалению, в большинстве случаев российской практики управления это действительно так. По нашему мнению, основанному на личном опыте управления разными трудовыми коллективами, такое положение дел обусловлено двумя аспектами.

Во-первых, низкий уровень управленческой культуры менеджеров в целом, где власть является порой единственным способом управлений конфликтами, известным менеджерам.

Во-вторых, в большинстве случаев менеджеры, даже занимающиеся продажами и переговорами, с технической точки зрения не умеют вести переговоры, т.е. не владеют необходимыми навыками, и соответственно, не знакомы с разными стратегиями ведения переговоров.

Также надо указать и на тот факт, что зачастую работники ждут вмешательства руководителя в решение их споров, передавая руководителю принятие решения. Руководители оправдывают эти ожидания, не предлагая сотрудникам самим урегулировать свой спор.

Как было показано выше, управление конфликтами подразумевает активное вмешательство менеджера в конфликт и понимание им последствий своего вмешательства или участия являются профилактическими мерами, а межличностные способы и стратегии больше ориентированы на личное участие менеджера в конфликте.

С позиции организационной психологии при урегулировании конфликта менеджер должен учитывать три вида интересов: человека, его организационной группы и организации в целом. Для этого надо организовать процесс постоянного обмена мнениями между участниками спора и всеми заинтересованными лицами. Это дает возможность понять, как между собой взаимодействуют руководители и подчиненные, и то, какие защитные механизмы у них срабатывают....

Медиация и ее интеграция в различные сферы профессиональной деятельности проделали за последние годы стремительные шаги в развитии.

Вот как описывает организационную медиацию Э. Регнет [3]: «... в решение какой-либо проблемы вовлекают третье лицо, пытаясь понять позиции всех сторон и организовать конструктивную коммуникацию, чтобы достичь «цивилизованной культуры поведения в процессе разрешения конфликтной ситуации». Конфликты нужно решать сообща, а не в условиях конфронтации друг с другом. Основным пунктом этого процесса должна быть ориентация на консенсус и результат. При этом всех участников желательно привлечь к общей беседе. А координировать эту беседу должен специалист. Участие в таком обсуждении должно быть добровольным. Кроме того, посредничество предполагает, что участвующие стороны готовы вступать друг с другом в коммуникацию, вместе искать – а в итоге принять – соответствующее решение. А такую готовность нельзя вызвать в принудительном порядке. Цель посредничества – полный консенсус, то есть решение, при котором ни один из участников не чувствует себя проигравшим.

Посреднику поручают довольно сложную задачу. Прежде всего, ему нужно:

- создать соответствующую атмосферу,
- уважительно и с пониманием относиться к точке зрения каждой из сторон,
- развивать отношения с обоими контрагентами и способствовать развитию отношений между ними,
- побудить конфликтующие стороны к сотрудничеству.

К тому же, посредник должен обеспечивать всех участников одинаковой информацией и следить за тем, чтобы предложения всех сторон были удовлетворены. Посредник не может решать кто прав, а кто не прав. Ему следует воздержаться от оценочных высказываний. Более того, его отношение должно быть. Его задача – структурировать общение между оппонентами и помочь им прийти к совместному решению проблемы. Он является и модератором, и помощником.

В нашем случае все работники уже ознакомлены со своими должностными инструкциями, знают свой должностной функционал и проводят обучение навыкам работы как профессиональным, коммерческим, так и управленческим.

Нами был проведен опрос, в котором участвовали 14 мужчин и 4 женщины, из них 2 сотрудника в возрасте до 30 лет, 10 сотрудников в возрасте 30 – 40 лет, и 6 сотрудников старше 40 лет. Все работники имеют высшее гуманитарное или техническое образование. Срок работы: 7 работников – менее одного года, 3 работника – от 1 года до 3 лет, 8 работников – более 4 лет.

По результатам опроса выявлено, что 66,7% опрошенных редко участвуют в конфликтах. 83,3% были участниками или свидетелями межличностных конфликтов, и 27,8% были участниками или свидетелями конфликта личности и группы.

В рабочей практике большинство конфликтов – 38,9% происходит с сотрудниками департамента продаж, т.е., с теми, с кем чаще всего общаются и кого обслуживают. Далее следуют другие подразделения холдинга, а сами конфликты, как правило, либо разрешаются немедленно, либо требуют небольшого времени – 83,3%. Также 66,7% работников отметили, что конфликты сильно отражаются на исполнении ими своих должностных обязанностей, а 33,3% сообщили, что конфликты немного влияют на это, но при этом испытывают гнев и желание добиться справедливости 66,7%, а нежелание работать – 77,8%.

В качестве профилактических мер работники считают необходимым сплотить коллектив – 100%, более четко прописать функциональные обязанности – 94,4%, руководству не уstraняться от конфликтов, а принимать участие в их разрешении – 94,4%, руководству более строго контролировать взаимодействие между подразделениями – 88,9%.

61,1% опрошенных работников считают возможным участие посредника при урегулировании конфликта, а 44,4 % согласны с тем, что это может быть представитель другой организации, а 38,9% указывают на представителя руководства.

Медиация как способ добровольного урегулирования спора при содействии нейтрального посредника – медиатора – еще мало применяется в профессиональной жизни людей, производственных и коммерческих организаций Российской Федерации.

Здесь уместно отметить, что личный опыт менеджера в урегулировании конфликтов. И менеджер, за редким исключением, будет использовать свою сложившуюся модель, особенно, если она приносит быстрый и гарантированный результат разрешения конфликтной ситуации.

Также надо отметить, что в иностранных производственно-коммерческих компаниях, работающих на территории Российской Федерации, как правило, проводится обучение менеджеров управлению конфликтами.

Особенно ярко это проявляется в организациях, которые предоставляют сервисные услуги, где сам род деятельности организации, например, гостиничный или ресторанный бизнес, являются почвой для конфликтов с клиентами.

В таких компаниях обучение управлению конфликтами носит обязательный характер поскольку умение урегулировать конфликт является ключевой компетенцией персонала, оказывающего услуги, как руководителей, так и рядовых сотрудников. При этом опять же речь идет об урегулировании конфликта с внешним, а не внутренним клиентом,

Корпоративное обучение, направленное на внутреннее управление конфликтами, проходит на тренингах ассертивного поведения, где внимание уделено

сохранению уважения к себе и своим коллегам, а также умению отстаивать свою точку зрения, не задевая при этом чувств оппонента.

Э. Регнет рекомендует обратить внимание на ход процессов, на правила принятия решений, компетенции, основные направления деятельности, программы, а также принятые в организации формы институционального сотрудничества. Иногда четко структурированный регламент отношений может предотвратить возникновение конфликтных ситуаций, выступая в качестве профилактики [21].

Конечно, надо упомянуть законодательные способы урегулирования конфликтов, ориентированных на обращение в судебные инстанции.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства С.197 <https://perviydoc.ru/v37634/%D0%BF%D1%80%D1%8>
2. HeadHunter, <https://vk.com/headhunter>, <https://sevsk.hh.ru/article/302115>.
3. Регнет Э. Организационные конфликты: Формы, функции и способы преодоления Издательство: Гуманитарный Центр 2014 - 2-е изд., испр., перераб. 408 с.
4. Хайнце Р. Как достичь успеха в ходе перемен <http://ibcm.biz/%D0%BD%D0%B5->
5. Соломатина Е.Н. Социология конфликта в условиях социокультурных изменений. Учебно-методический комплекс / Е.Н. Соломатина. – М.: Кду, 2009. – 30 с.
6. Шварц Г. <https://yandex.ru/images/search?text=%D0%93.%20%D0%A8%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1>
7. Хертель А. Профессиональное разрешение конфликтов. Медиативная компетенция в вашей жизни. Перевод Бабичевой Н., Редактор: Ходов С., Изд.: Вернера Регена, 2007. Подробнее: <https://www.labirint.ru/books/473734/>.
8. Бородкин Ф.М. Внимание конфликт / Ф.М. Бородкин, Н.М. Коряк – Новосибирск: Наука 1984. – С. 123.
9. Гришина Н.В. Психология конфликта – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 464 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии») ISBN 5-314-00115-2
10. Хрящева Н.Ю. Менеджмент и конфликты. – Самара // Психология деловых конфликтов: хрестоматия / Ред. Д.Я. Райгородский. – Самара : Бахрах-М, 2007. – С. 38-65. – (Менеджмент)
11. Кабаченко Т.С. Психология управления. Учебное пособие / Т.С.Кабаченко. - М.: Педагогическое общество России, 2000. - С. 261
12. Захарова В.П., Сидоренко Е.В. Методы практической психологии общения / под ред. В.П.Захарова, Е.В.Сидоренко. - Ленинград,1990.- С. 43-46.
13. Пряжников Н.С. S # \$ или личность в эпоху продажности, 2000. – 224 с.
14. Берн Э. Методы практической психологии общения, 1990. С. 47 – 48.
15. Дарендорф Р. Социальные классы и классовый конфликт в индустриальном обществе, 1957.
16. Нойберг С.Л. Год издания: 2002 Издательство: Прайм-Еврознак Серия: Главный учебник Язык: Русский `Социальная психология. Пойми других, чтобы понять себя! ISBN:5-93878-077-2 <https://www.livelib.ru/author/14835/topstiven-nejberg>
17. Фролов С.Ф. Социология: сотрудничество и конфликты: Учеб. пособие / С.Ф.Фролов. - М. : Юристъ, 1997. - 238, [1] с.; 21 см. - (Disciplinae. Социология); ISBN 5-7357-0198-3 : Б. ц.

18. Мескон М. Основы менеджмента / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М.: Дело, 1997. – С. 520 – 522.
19. Шейнов В.П. Конфликты в нашей жизни и их разрешение. – Минск, 1996
20. Тутушкина М.В. Практическая психология: Учебник / Авторы: М. К. Тутушкина Под ред. д-ра психол. наук, проф., акад. БПА М. К. Тутушкиной — 4-е изд., перераб., доп. – СПб.: Изд-во «Дидактика Плюс», 2001. – 368 с. ISBN 5-89239-014-4
21. Теория конфликта Томаса <https://present5.com/teoriya-konflikta-k-tomasa-internet-kvest/>.

REFERENCES

1. 1.Pryazhnikov N. S., Pryazhnikova E. Yu. Psychology of labor and human dignity P. 197. Available at:<https://perviydoc.ru/v37634/%D0%BF%D1%80%D1%8> (In Russ.)
2. HeadHunter, Available at:<https://vk.com/headhunter>
<https://sevsk.hh.ru/article/302115>. (In Russ.)
3. Regnet E. Organizational conflicts: Forms, functions and ways to overcome Publisher: Humanitarian Center 2014-2nd ed., ISPR., repr. 408 p. (In Russ.)
4. Heinze R. How to achieve success in the course of change. Available at:<http://ibcm.biz/%D0%BD%D0%B5->(In Russ.)
5. Solomatina E. N. Sociology of conflict in the context of socio-cultural changes. Educational and methodical complex. E. N. Solomatina. M.: KDU, 2009. 30 p. (In Russ.)
6. Schwartz G. Available at:
<https://yandex.ru/images/search?text=%D0%93.%20%D0%A8%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1>(In Russ.)
7. Hertel A. Professional resolution of conflicts. Mediation competence in your life. Translated By N. Babicheva, Editor: S. Khodov, Ed.: Werner Regen, 2007. Learn more: Available at:<https://www.labirint.ru/books/473734/>.(In Russ.)
8. Borodkin F. M. Attention conflict. F. M. Borodkin, N. M. Koryak-Novosibirsk: Nauka 1984. - P. 123. (In Russ.)
9. Grishina N. V. Psychology of conflict-St. Petersburg: publishing house "Peter", 2000. 464 p.: ill. (series "Masters of psychology") ISBN 5-314-00115-2(In Russ.)
10. Krasava N. Yu. Management and conflicts. – Samara. Psychology of business conflicts: a textbook. Ed. Samara : Bakhrakh-M, 2007. PP. 38 - 65. (Management) (In Russ.)
11. Kabachenko T. S. Psychology of management. Textbook. T. S. Kabachenko. Moscow: Pedagogical society of Russia, 2000. P. 261(In Russ.)
12. Zakharova V. P., Sidorenko E. V. Methods of practical psychology of communication. ed. Leningrad, 1990. P. 43-46. (In Russ.)
13. Pryazhnikov N. S. S # \$ or personality in the era of corruption, 2000. 224 p. (In Russ.)
14. Bern E. Methods of practical psychology of communication, 1990. Pp. 47-48. (In Russ.)
15. darendorff R. Social classes and class conflict in industrial society, 1957. (In Russ.)
16. Neuberg S. L. year of publication: 2002 Publisher: Prime-euroznak Series: Main textbook Language: Russian ' Social psychology. Understand others to understand yourself! ISBN:5-93878-077-2. Available at:
<https://www.livelib.ru/author/14835/top-stiven-nejberg> (In Russ.)

17. Frolov S. F. Sociology: cooperation and conflicts: Textbook / S. F. Frolov. - M.: jurist, 1997. - 238, [1] p.; 21 see - (Disciplinae. Sociology); ISBN 5-7357-0198-3: B. TS. (In Russ.)
18. Meskon M. Fundamentals of management / M. Meskon, M. albert, F. Khedouri. - Moscow: Delo, 1997. P. 520-522. (In Russ.)
19. Sheinov V.P. Conflicts in our lives and their resolution. Minsk, 1996In Russ.)
20. Tutushkina M. V. Practical psychology: Textbook. Authors: M. K. Tutushkina ed. doctor of psychology, prof., Acad. BPA of M. K. Tutushkina-4th ed., reprint, add. St. Petersburg: Publishing house "Didactics Plus", 2001. 368 p. ISBN 5-89239-014-4 (In Russ.)
21. Thomas's theory of conflict. Available at:<https://present5.com/teoriya-konflikta-k-tomasa-internet-kvest/>. (In Russ.)

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

Гапченко Виктор Сергеевич, председатель Коллегии медиаторов при Балашихинской ТПП. профессиональный медиатор
г. Балашиха, Московская обл., Россия
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0419-1265>
e-mail: gapvik@yandex.ru

Литвинов Кирилл Александрович, кандидат педагогических наук, Краснодарский многопрофильный институт дополнительного образования(КМИДО)
г. Краснодар, Россия
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8804-1525>
e-mail: dpo18@yandex.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Вклад авторов в работу:
Попов П.П.- сбор информации
Гапченко В.С.- проведение медиации
Литвинов К.А.- обработка результатов

Information about the authors: Popov Pyotr Petrovich, Master's Student of the Department of Housing and Communal services of the Faculty of Engineering Systems and Structures of the Voronezh State Technical University, Coach-mediator, Member of the Association of mediators «НОМ»; Balashikha, Moscow region, Russia
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9822-8833>
e-mail: fpb-2006@bk.ru

Gapchenko Viktor Sergeevich, Chairman of the Board of mediators at the Balashikha CCI.
professional mediator

Balashikha, Moscow region, Russia

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0419-1265>

e-mail: gapvik@yandex.ru

Kirill A. Litvinov, Candidate of Pedagogical Sciences, Krasnodar Multiprofile Institute of
Continual Education (KMICE)

Krasnodar, Russia

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8804-1525>

e-mail: dpo18@yandex.ru

The authors have read and approved the final manuscript.

Authors Contributions:

Popov P.P. - collecting information

Gapchenko V.S. - conducting mediation

Litvinov K.A. - processing results

Поступила в редакцию / Received: 04.05.2020

Поступила после рецензирования и доработки / Revised: 11.06.2020

Принята к публикации / Accepted: 23.06.2020

Психологические науки
Psychological Sciences

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-3-74-83

УДК 159.92

Семенова Анна Витальевна

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1937-5641>

e-mail: anna-petrenko94@mail.ru

**ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ
В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ**

Аннотация. В данной статье раскрывается проблема личностных характеристик в подростковом и юношеском возрасте. Проанализированы психическое развитие подростков и юношей, центральные новообразования подросткового и юношеского возраста, социальные ситуации развития, роль и место в онтогенезе подростковой и юношеской личности. Результаты данной статьи могут быть использованы в практической работе психологов, в семейном и возрастном консультировании, в рамках психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса и для лучшего понимания процессов личностного развития подростков и юношей. Статья рекомендована к прочтению научным сотрудникам психологических и педагогических специальностей, педагогам, психологам, студентам психолого-педагогических направлений обучения, родителям, а также подросткам и юношам. Подростковый возраст характеризуется значимостью контактов, интенсивностью социализации, интересом к своей личности. Посредством рефлексии развивается самосознание. Активизируется интимно-личностное и стихийно-групповое общение, возникает чувство взрослости.

Ключевые слова: подростковый возраст, юношеский возраст, социальная ситуация развития, психическое развитие, самоопределение, психология

Для цитирования: Семенова А.В. Личностные характеристики в подростковом и юношеском возрасте. Педагогика: история, перспективы. 2020. Том. 3. № 3. с. 74-83.

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-3-74-83

Semyonova Anna Vitalievna

Kuban state University

Krasnodar, Russia

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1937-5641>

e-mail: anna-petrenko94@mail.ru

PERSONAL CHARACTERISTICS IN ADOLESCENCE AND ADOLESCENCE

Abstract. This article reveals the problem of personal characteristics in adolescence and youth. The mental development of adolescents and young people, the central neoplasms of adolescence and youth, social development situations and the role and place in the ontogenesis of adolescence and youth were analyses. The results of this article can be used in the practical work of psychologists, in family and age counselling, as part of psychological and pedagogical support of the educational process and for a better understanding of the personal development processes of adolescents and young people. The article is recommended for reading by researchers of psychological and pedagogical specialties, teachers, and psychologists, students of psychological and pedagogical areas of study, parents, as well as teenagers and young men. Adolescence is characterized by the importance of contacts, the intensity of socialization and interest in one's personality. Through reflection, self-awareness develops. Intimate personal and spontaneous group communication becomes more active, and a sense of maturity emerges.

Keywords: adolescence, youth, social situation of development, mental development, self-determination, psychology

For citation: Semyonova A.V. Personal characteristics in adolescence and adolescence. *Pedagogy: history, prospects*. 2020. Vol. 3. no. 3. PP. 74-83.
DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-3-74-83 (In Russ., abstr. in Engl.).

Подростковый возраст (отрочество) – период онтогенеза, в традиционной классификации от 11–12 до 14–15 лет, соответствующий переходу от детства к юности [1]. В этот период подростка ждут внутрличностные и межличностные конфликты, развитие «Я», становление эго-идентичности, развитие самосознания и эмоционально-волевой сферы, формирование ценностных ориентаций, общение со сверстниками.

Для подростков чрезвычайно важно становится личностью, осознать и развивать свою уникальность, однако это не совсем возможно, так как отрок еще не способен объективно оценивать самого себя, предъявлять себя миру как полноценная личность. В это время семейные отношения претерпевают изменения, проявляющиеся в негативизме, отчужденности – это и есть начало поиска своего собственного и уникального «Я».

Подростки стремятся переосмыслить, прочувствовать все то, что теперь их интересует, появляется потребность познать себя (идентификация с собственным «Я»). В подростковом возрасте чрезвычайно велик диапазон чувств, чувствительности, переживаний. Стремление достичь цель любой ценой, подчас, не в силах остановить никто: в это самое мгновение для него не существует страха перед опасностью, подросток склонен к риску, необдуманным поступкам, которые мо-

гут угрожать его жизни. Подросток уходит в состояние психологического кризиса, открыв свое несовершенство посредством анализа себя и других. Для него это тяжелое испытание, через собственные душевные муки проходит идентификация себя с другими, так кризис отрочества обогащает знаниями о себе, сверстниках, взаимоотношениях людей, помогающими отстаивать своё право быть личностью [2].

Любой возраст начинается с изменения социальной ситуации развития. Подросток уже не ребенок, но еще и не взрослый, хотя очень желает им стать. Негласной целью подросткового возраста является избавление от родительского контроля и опеки, приобретение независимости. В этом возрасте происходит переоценка существующего до этого привычного мира, самоопределение, устанавливаются рамки и способы поведения. Появляется отчуждение, разлад отношений с семьей и в значимых областях.

Основные особенности старших подростков: повышенная, по сравнению с другими возрастами, значимость тесных эмоциональных контактов и интенсивная социализация, сменяющая характерное для подростков противопоставление себя взрослому обществу, активный поиск друзей и единомышленников, отведение много времени доверительному и эмоциональному общению, быстрая смена симпатий в общении со сверстниками [3]. Подростковый возраст сенситивный для формирования ценностей, нравственности, отношения и восприятия окружающего мира.

Подростковый возраст – возраст, относящийся к переходному и критическому периоду онтогенеза, основанием которого служит изменение социальной ситуации развития: стремлением приобщиться к миру взрослых, ориентацией поведения на нормы и ценности этого мира [4].

Подросток начинает проявлять интерес к себе как к личности, к своим возможностям и способностям. Половое созревание оказывает существенное влияние на работу внутренних органов; появляется половое влечение и связанные с ним переживания. Возникшее чувство взрослости выражается в стремлении стать полноправным членом общества, желании выставить свою самостоятельность и «взрослость», добиться уважения со стороны старших. Переоценка своих возможностей может привести к обидчивости, болезненному самолюбию, критичности по отношению к взрослым [5].

Социальная ситуация развития определяет переходность и кризисность подросткового возраста.

В подростковом возрасте происходит смена ведущей деятельности: общение со сверстниками (по Д.Б. Эльконину), учение (по Л.И. Божовичу), общественно-полезный труд (по Д.И. Фельдштейну).

В отрочестве во многих случаях жизнь продолжается в условиях семьи, школы. Сама социальная ситуация развития образует новые ценностные ориентации в сознании подростка, путем интенсивной рефлексии на себя, других и общества в целом и происходят сдвиги в шкале ценностей – все освещается проекцией рефлексии и прежде всего это семья и близкие. Если семья с высокой ответственностью и рефлексией понимают, что ребенок повзрослел, относится с уважением к его чувству взрослости, самоуважению, есть вероятность благополучного развития отрока, его ценностные ориентации в такие случаи направлены на понимание и усвоение многообразия действительности, духовное развитие. Семья отчужденная, авторитарная или же с попустительским отношением негативно влияют на тенденции развития в отрочестве, в частности на способы взаимоотношения с другими людьми, в следствии чего могут проявиться отчужденные формы пове-

дения, нигилизм, агрессивные реакции, пассивный стиль поведения, комплекс собственной неполноценности, лежащие в основе склонности к риску. Каков бы ни был микроклимат семьи, отношения и потребность в семье важны в отрочестве, однако, взаимоотношения со сверстниками становятся основой внутреннего интереса подростков [2]. Посредством общения постигаются различные нормы взаимоотношений, развивается рефлексия своих и чужих поступков, расширяются границы знаний, демонстрируются освоенные способы умственной деятельности.

В подростковом возрасте, посредством рефлексии, происходит интенсивное развитие самосознания. Подросток теперь может заниматься рефлексией собственных характерологических особенностей. Образование и воспитание, которое получил подросток в детстве, обуславливают богатство рефлексии. Какие бы ассоциации не пришли бы подростку в голову, он неизменно проидентифицирует себя с самим собой, возвратится к самому себе, к своему собственному «Я».

Рефлексия вызывает чувство восхищения собой и повышает самооценку. Подростку становится страшно опуститься в собственных глазах, из-за этого он может начать бояться общения с другими, вследствие чего может развиваться застенчивость [4]. Особое значение имеет внешность, так как именно ей подросток уделяет особое значение. Соответствие прически, манере одеваться по канонам референтной группы общая идентификация, создающая ощущение защищенности, объединяющая подростков в «Мы».

В подростковом возрасте человек стремится понять себя как такового: дает оценки своим достоинствам и недостаткам, открыто восхваляет себя и свои потенциал. Подросткам не нужна анонимность, им нужно заявить о себе, им нужно принятие их такими, какие они есть. С одной стороны – это вызов обществу, с другой – нормальная идентификация с собственным «Я» [4].

В подростковом возрасте со значительной скоростью происходят изменения, связанные с ростом организма. Многие подростки в этот период начинают нервничать, обвинять себя в несостоятельности. Многие подростки в это время пробуют «из любопытства», попав в «плохую компанию» наркотики и алкоголь. Подростки с большим любопытством относятся к сексуальным отношениям. Те, у кого слабо развито чувство ответственности за себя и другого, готовы вступить в сексуальные контакты с представителями противоположного или своего пола. Первые сексуальные впечатления могут оказать серьезное влияние на психику. Все это негативно отражается на психике, что может привести к потере самоидентичности, ввергая в состояние остро переживаемого кризиса.

В подростковый период происходит изменение социального статуса, возникают новые взаимоотношения с взрослыми и сверстниками. Несовпадение прежних представлений о себе с реальным образом, потеря идентичности с самим собой основное содержание подростковых переживаний.

Не всякий подросток проходит столь тяжелые проявления подросткового кризиса. А те, кто проходит, чаще всего, выбирают из него самостоятельно [4].

Подросток способен к усвоению норм человеческих взаимоотношений уже в более сложной деятельности. Пытаясь занять значимое место в обществе, утвердить свою социальную позицию, он стремится проявить себя в новой сфере, самоутвердиться. Поэтому подростки активизируют интимно-личностное и стихийно-групповое общение.

Д.И. Фельдштейн подчеркивал, что формирование мотивационно-потребностной сферы личности подростка требует расширения всех форм общения, которое не может осуществляться на уровне «я» и «ты». А типом деятельно-

сти, обеспечивающим развитие взаимоотношений подростков, является социально одобряемая и признаваемая деятельность.

Деятельность, которая обеспечивает наиболее интенсивное развитие активности подростка, должна отвечать его потребностям в самоутверждении, создавать условия развертывания определенных форм отношений. Социально признаваемая и одобряемая деятельность выступает условием и средством подготовки подростков к высшим формам этой деятельности взрослых, представляя собой новый уровень развития ребенка по усвоению мотивов, целей деятельности, норм человеческих взаимоотношений.

Таким образом, просоциальная деятельность обуславливает изменения в психологических особенностях подростка, расширяя общение в системе «я и общество» [5].

Л.С. Выготский считал, что возникновение у подростка чувства взрослости и есть центральное и специфическое новообразование самосознания. Это некий структурный центр личности, который теперь выражает отношение подростка к самому себе, к другим людям, к миру, определяет его жизненную позицию, эмоциональное реагирование, стремления, переживания, цели [6].

К концу подросткового возраста представления о себе систематизируются, стабилизируются и образуют целостную систему «Я-концепцию» [7]. «Я-концепция» относительно устойчивая, более или менее осознанная, переживаемая как неповторимая система представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит взаимодействие с другими людьми и относится к себе [7].

Большой пласт «Я-концепции» образует реальное Я. Это представления о собственной внешности, привлекательности, способностях, уме, о силе характера, общительности, доброте и других качествах.

Помимо «Я»-реального, «Я» концепция включает «Я»-идеальное. При этом идеальное «Я» может сильно отличаться от реального. В такие случаи может проявляться упрямство, обидчивость, агрессивность. Идеальный образ, кажущийся достижимым, побуждает к самовоспитанию. Тогда подростки стремятся развивать в себе эти качества [7].

Роль и место юношеского возраста в онтогенезе

Юность – период в онтогенезе от 15-16 до 21-25 лет, идущий после отрочества и перед взрослостью, в который происходит непосредственное взросление. Именно в этот период возникает проблема выбора жизненного пути, формирование внутренней позиции по отношению к самому себе («Какой Я», «Кто Я?», «Каким буду?», «Каким хочу быть?»), формирование нравственных и моральных ценностей, а следовательно выбор жизненной позиции.

В этом возрасте продолжается поиск своего места в семейной системе, пробуждается стремление к другому полу, переживание чувства первой любви, индивидуальное для каждого по возрасту, силе переживаний, связанное с успехом или неуспехом в любви.

Юноша продолжает познавать свою сущность через постоянную рефлекссию, которая помогает предугадать возможное поведение другого, выстроить внутреннюю позицию по отношению к ситуации, окружению, собственному поведению или иным проявлениям.

После длительного усвоения социальных, нравственных, моральных норм, правил поведения в социуме в юности происходит становление человека как личности, стремление к самоопределению, поиск профессии.

Именно в юности открывается потенциал личности, приносящий с собою сильнейшие эмоциональные переживания, глубинные рефлексивные страдания и поиск истинных ценностей, необходимые для становления взрослой личности.

Психическое развитие в юношеском возрасте

Юношеский возраст в большинстве периодизаций рассматривается как переход от одного подросткового возраста во взрослость. В психологическом портрете сохраняются черты подростковой личности, появляются и развиваются особенности, характерные для взрослого.

Особенностью юношеского возраста является развитие когнитивных способностей, которые в свою очередь определяются интересами и требованиями будущей профессии, мышление становится более гибким, еще более развитым абстрактное мышление, оперативная память, становятся заметны индивидуальные познавательные особенности.

К. Ригел отмечал, что в этом возрасте развивается диалектическое мышление, главное свойство которого - интеграция противоречащих друг другу суждений. Приобретение новых социальных ролей, расширение социального окружения, стимулирует у юношей развитие собственной позиции, приобретается новый опыт, становятся гибче установки и когнитивные схемы, складывается индивидуальный стиль жизни. Все это помогает определить и установить комфортное для человека взаимодействие со средой.

А. Адлер одним из первых рассматривал жизненный стиль, как определяющее и систематизирующее опыт человека. Так, формируя свой собственный стиль жизни, юноша становится творцом своей личности, проявляет свое Творческое «Я», определяет цель жизни и средства ее достижения, что в свою очередь наделяет личность уникальностью, сознательностью и возможностью управлять своей судьбой.

Идея Творческого «Я» А. Адлера перекликается с убеждениями К. Роджерса, который отмечает открытость человека новому опыту, творческому подходу в ситуации осознания, необходимых для личностного роста. Однако в отличие от Альфреда Адлера Карл Роджерс настаивает на важности настоящего, осознанности ценности каждого момента своей жизни.

Центральное психическое новообразование – самоопределение. С.Ю. Головин в своем словаре определял самоопределение как сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции в проблемных ситуациях, особые формы которого - коллективное самоопределение и профессиональное самоопределение. Профессиональное самоопределение является еще и центральной задачей для данного возрастного этапа [8].

Личностное образование для данного возрастного этапа – идентичность, развивающаяся на протяжении всей жизни в соответствии с индивидуальными и социальными изменениями, индивидуальным опытом, кризисами личности. Идентичность есть компонент самосознания, согласно Э. Эриксону соответствующая чувству полноценности, сопричастности миру и другим людям, чувству обретения и управления собственным «Я». Элементы идентичности: личностная и социальная идентичность [8].

Если личная идентичность – самотождественность, целостность и уникальность личности, проходящая через нахождение сходных качеств со значимыми людьми и дифференциацию с ними, базирующаяся на способностях, потребностях, целях, ценностях и убеждениях личности, то социальная идентичность – схожесть индивида с членами своей группы и признание ими его. Проявления со-

циальной идентичности можно проследить во многих сферах жизни: гражданской, профессиональной, религиозной, этнической, семейной.

Э. Эриксон ввел понятие психосоциального моратория, который обозначает отрезок жизни между подростковым и взрослым возрастом. Психосоциальный мораторий можно проследить практически в каждом современном обществе, например, ступень высшего образования дает возможность в юношеском возрасте попробовать себя в различных социальных, профессиональных ролях, осуществить выбор. Так же Эрик Эриксон отмечал необходимость интеграции внутреннего опыта и качества личности, которые человек открывает для себя в процессе взаимодействия с социумом. Так личностная и социальная идентичность тесно переплетаются между собой и обуславливают друг друга. Кризис идентичности в юношеском возрасте зачастую бывает связан со сложностью выбора профессиональной деятельности, продолжением образования [8].

О необходимости профессионального самоопределения писали многие отечественные и зарубежные исследователи, позиционируя его как длительный процесс, основывающийся на профессиональных намерениях и завершающийся трудовой деятельностью.

Е.А. Климов, специализирующийся на психологии труда, выделил восемь основных причин, по которым в юношеском возрасте происходит выбор будущей профессии:

- 1) мнение семьи и старших;
- 2) мнение сверстников;
- 3) позиция педагогического коллектива (классного руководителя, учителей);
- 4) личное отношение, профессиональные взгляды, планы на жизнь;
- 5) способности, их выраженность и проявление;
- 6) притязание на общественное признание;
- 7) информированность о профессиональной деятельности;
- 8) склонности.

Также на выбор профессии влияют и субъективные факторы: направленность личности, увлечения, интересы. Многие специалисты выделяют уровень интеллекта, говоря о существовании критических параметров интеллекта для выбора разного рода профессий, зависящий от активности субъекта и степени развития контрольно-оценочной сферы. Еще один фактор – престижность и востребованность профессии, уровень социально-экономического статуса [9].

Л.И. Катаева и Т.А. Полозова говорили о профессиональном самоопределении как о процессе становления мотивационно - смысловой сферы, в которой успешная профессиональная деятельность – один из главных критериев счастливой и благополучной жизни.

Само самоопределение рассматривается как единство трех субъективно - личностных форм жизнедеятельности человека:

- 1) выбор личностного трудового пространства для реализации ресурсов трудовой активности;
- 2) выбор профессии;
- 3) реализация трудовой деятельности.

По их мнению на самоопределение влияют:

- социальное положение семьи;

- материальное положение семьи;
- уровень образования родителей;
- случайные факторы подростковых и юношеских увлечений [10].

Кризис самоопределения, проявляющийся в затягивании, откладывании может быть связан с отсутствием устойчивых интересов или незрелостью личности. Раннее профессиональное самоопределение обычно имеет место быть при неблагоприятных семейных условиях, низкой успеваемости в школе, неосознанностью при выборе профессии (фокус внимания направлен при таком выборе на престижность профессии). Б.С. Волков и Н.В. Волкова отмечают, что чем младше возраст профессионального самоопределения, тем больше вероятность, что выбор несамостоятелен, низкий уровень притязаний оптанта, образ «Я» неустойчивый [11].

Э. Роу говорит о влиянии детско-родительских отношений на профессиональное становление в юношеском возрасте. Только зрелая личность может осмысленно выбирает профессию. А.П. Чернявская обозначает пять таких параметров.

1. Автономность. Человек сам принимает решения, ответственность за совершенные действия полностью принимает. При этом такой молодой человек инициативен, активен, ориентирован на успех, имеет и приобретает опыт в решении жизненных проблем, умеет принимать решения, исходя из своих желаний и возможностей.

2. Информированность о мире профессий.

3. Умение принимать решения.

4. Грамотное планирование своей профессиональной деятельности.

5. Эмоционально положительное отношение к ситуации выбора профессии.

Выбор в пользу той или иной специальности определяется ведущим мотивом, основные из которых – материальный (выбор в пользу той сферы, которая в будущем будет приносить наибольший доход), родительские установки, интерес к профессии (если наличие заинтересованности связано со знаниями, умениями в этой области, проявив творчество, человек может самоактуализироваться, достичь в ней успеха, в случае поверхностного интереса возникает разочарование, ведущее к неудаче или смене профессии).

После завершения профессионального образования наступает стадия профессиональной адаптации. Кризис профессиональных ожиданий может возникнуть при несовпадении желаний и представлений о работе с реальной профессиональной жизнью. Причиной может стать разновозрастной коллектив, система производственных отношений, социально-профессиональные ценности, новая социальная роль и ведущая деятельность. В большинстве случаев кризис разрешается путем:

- 1) адаптации к условиям труда;
- 2) наработыванием опыта;
- 3) эффективным выполнением профессиональных задач;
- 4) сменой места работы.

Адаптация включает в себя психофизиологическую, социально-психологическую и профессиональную адаптации, проявляющиеся в:

- 1) научении жизни в новых условиях;
- 2) освоение профессиональной культуры;

- 3) освоение социальных ролей, норм и ценностей;
- 4) идентификация себя с профессией;
- 5) включение в систему межличностных отношений;
- 6) включение в профессиональное сотрудничество.

Таким образом, мы видим, что в юношеском возрасте приобретается профессиональная компетентность и мастерство [12]. Еще одна сторона социальной ситуации развития в молодости – выбор спутника жизни и создание семьи. В.И. Зацепин отмечает, что сегодня в юношеском возрасте чаще идут в брак с потребительскими представлениями о брачно-семейных отношениях, которые основываются на желании удовлетворить физиологический, социальный и психологический планы. На физиологическом плане происходит освоение своего тела, свойств тела другого человека. На социальном плане часто происходит воспроизведение 16 творчестве [13].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Ильин Е.П. Психология Риска. СПб., 2012.
2. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. М., 2006.
3. Аверин В.А. Психология детей и подростков СПб., 1998.
4. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. М., 1996.
5. Байярд Р.Т., Байярд Д. Ваш беспокойный подросток. М., 1995.
6. Введение в психологию / Под ред. А. В. Петровского. М., 1996.
7. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. № 2. № 4. 1978.
8. Словарь практического психолога. / под ред. С.Ю. Головина. Минск, 1998.
9. Фролов Ю.И. Психология подростка. М., 1997.
10. Ниазашвили А.Г. Индивидуальные различия склонности к риску в разных социальных ситуациях развития личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2007.
11. Волков Б.С. Волкова Н.В. Возрастная психология. М., 2008.
12. Общая психология / состав. Е.И. Рогов, М., 1995.
13. Крутецкий В.А., Лукин Н.С. Психология Подростка. М., 1965.

REFERENCES

1. Ilyin E. P. Psychology Of Risk. Saint Petersburg, 2012. (In Russ.)
2. Mukhina V. S. Age psychology. Phenomenology of development, Moscow, 2006. (In Russ.)
3. Averin V. A. Psychology of children and adolescents St. Petersburg, 1998. (In Russ.)
4. Gippenreiter Yu. b. Introduction to General psychology. Moscow, 1996. (In Russ.)
5. Bayard R. T., Bayard D. Your restless teenager, Moscow, 1995. (In Russ.)
6. Introduction to psychology. Edited by A.V. Petrovsky, Moscow, 1996. (In Russ.)
7. Bozhovich L. I. Stages of personality formation in ontogenesis. Questions of psychology. # 2. # 4. 1978. (In Russ.)
8. Dictionary of practical psychology. ed S. Y. Golovin. Minsk, 1998. (In Russ.)
9. Frolov Yu. I. Psychology of a teenager. Moscow, 1997. (In Russ.)
10. Niazashvili A. G. Individual differences in risk propensity in different social situations of personality development: author's abstract. ... Cand. psikhol. nauk. Moscow, 2007. (In Russ.)

11. Volkov B. S. Volkova N. V. Age psychology. Moscow, 2008. (In Russ.)
12. General psychology, composition. E. I. Rogov, Moscow 1995. (In Russ.)
13. Krutetsky V. A., Lukin N. S. Psychology Of A Teenager. Moscow, 1965. (In Russ.)

Информация об авторе: Семенова Анна Витальевна, преподаватель кафедры педагогики и психологии, магистр психологии и педагогики, психолог-консультант в образовании, Кубанский государственный университет.
г. Краснодар, Россия

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1937-5641>

e-mail: anna-petrenko94@mail.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Semyonova Anna Vitalievna, teacher of the Department of pedagogy and psychology, master of psychology and pedagogy, consultant psychologist in education, Kuban state University.

Krasnodar, Russia

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1937-5641>

e-mail: anna-petrenko94@mail.ru

The author have read and approved the final manuscript.

Поступила в редакцию / Received: 19.05.2020

Поступила после рецензирования и доработки / Revised: 15.06.2020

Принята к публикации / Accepted: 25.06.2020

Психологические науки
Psychological Sciences

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-3-84-97

УДК 159.92

Скрынникова Нина Валерьевна
Кубанский государственный университет
Краснодар, Россия
e-mail: ninascr@rambler.ru

Владлен Константинович Игнатович
Кубанский государственный университет
Краснодар, Россия
ORCID id: <http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
e-mail: vign62@mail.ru

**ГЕНЕЗИС ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ
В МЛАДШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

Аннотация. В статье дано понятие младшего подросткового возраста, его возрастных психологических особенностей, а также социально-психологической адаптации. Рассмотрены основные задачи развития младших подростков данного возрастного периода, определяемые средой социального развития и генезис представлений о социально-психологической адаптации этого возраста. Объектом исследования выступал младший подростковый возраст. Предметом – процесс социально-психологической адаптации в младшем подростковом возрасте. Целью исследования стало выявление возрастных особенностей социально-психологической адаптации в этот период. Задачей исследования стало проведение анализа теоретической литературы и источников в области психологических особенностей подросткового возраста и социально-психологической адаптации. Были использованы следующие методы исследования: теоретический анализ литературы, гипотетико-дедуктивный метод, метод моделирования. Полученные результаты являются основанием для дальнейшей работы в этой области.

Ключевые слова: младший подростковый возраст, социально-психологическая адаптация

Для цитирования: Скрынникова Н.В., Игнатович В.К. Генезис представлений о социально-психологической адаптации в младшем подростковом возрасте, *Педагогика: история, перспективы*. 2020. Том. 3. № 3. с. 84-97.
DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-3-84-97

Nina V. Skrynnikova
Kuban State University
Krasnodar, Russia
e-mail: ninascr@rambler.ru

Vladlen K. Ignatovich
Kuban State University
Krasnodar, Russia
ORCID id: <http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
e-mail: vign62@mail.ru

GENESIS OF THE CONCEPTS OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION IN YOUNG TEENAGERS

Annotation. The article gives the concept of younger adolescence, its age-related psychological characteristics, as well as socio-psychological adaptation. The main tasks of development of younger adolescents of a given age period, determined by the environment of social development and the genesis of ideas about the socio-psychological adaptation of this age, are considered. The object of the study was the younger adolescence. The subject is the process of socio-psychological adaptation in early adolescence.

The aim of the study was to identify the age-related characteristics of socio-psychological adaptation during this period.

The objective of the study was to analyze the theoretical literature and sources in the field of psychological characteristics of adolescence and socio-psychological adaptation.

The following research methods were used: theoretical analysis of literature, hypothetical-deductive method, modeling method. The results obtained are the basis for further work in this area.

Key words: younger adolescence, socio-psychological adaptation

For citation: Skrynnikova N.V., Ignatovich V.K. Genesis of the concepts of social and psychological adaptation in young teenagers. *Pedagogy: history, prospects*. 2020. Vol. 3. no. 3. PP. 84-97.

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-3-84-97 (In Russ., abstr. in Engl.).

Жизнь человека в современном мире динамично меняется. Постоянно растет стандарт жизни, все большее место в ней уделяется влиянию сети Интернет, присутствию в быту и работе различных устройств, росту потоков информации. Человек вынужден постоянно принимать решения, которые нельзя было себе представить даже некоторое время назад. В связи с этим постоянно возрастает необходимость в успешной социально-психологической адаптации личности, особенно в период прохождения кризисных этапов, а именно подросткового периода.

Подростковый период весьма закономерно считается кризисным. Мощные сдвиги происходят во всех отраслях жизнедеятельности подростка, вследствие чего подростковый возраст богат переживаниями, трудностями и кризисами. В этот период складываются, оформляются устойчивые формы поведения, черты характера, способы эмоционального реагирования. Подростковый возраст – это пора достижений, стремительного наращивания знаний, умений; становление

«Я», обретение новой социальной позиции. Именно поэтому так значимо в этот период качество прохождения адаптационных процессов к новым жизненным условиям, влияющим на подростка со всех сторон: со стороны собственного взрослеющего организма, а также со стороны общества, в лице школы, родителей, сверстников.

Эту проблему на протяжении многих лет исследовали психологи: Л.С. Выготский [1], Л.И. Божович [2], И.С. Кон [3], Д.И. Фельдштейн [4], Д.Б. Эльконин [5], С.Л. Рубинштейн [6], А.Е. Личко [7], О.В. Лишин [8], С. Холл [9], Э. Шпрангер [10], Ж. Пиаже [11], Э. Эриксон [12], З. Фрейд [13], А. Фрейд [14], Ф. Райс [15], В.В. Давыдов [16], Т.В. Драгунова [17], А.М. Прихожан [18], Е.П. Авдудевская [19], С.А. Баклушинский [19].

Также актуальность темы исследования возрастает на фоне локальных событий и глобальных мировых процессов, происходящих в обществе в связи с распространением COVID-19. Мы фактически живем в то время когда, такая микросистема как вирус влияет на макроэкономику и социально-культурную жизнь всей планеты. Социальная жизнь детей, школьников и подростков за последние месяцы сделала поворот в сторону обучения с использованием средств дистанционного обучения посредством сети Интернет. Новая реальность заставляет включать резервы адаптационных механизмов, как взрослого, так и детского населения. В свете рассмотренных аспектов вопрос социально-психологической адаптации подростков имеет немаловажную значимость в связи с психологическими особенностями данного переходного периода личности. Особенности младшего подросткового возраста, проявляемыми в процессе адаптации, являются: неустойчивость эмоционального фона, обидчивость, восприимчивость к чужому мнению, противоречивые стремления, категоричность в суждениях, чувство взрослости.

В схеме возрастной периодизации, принятой на XII Всесоюзной конференции по проблемам возрастной морфологии, физиологии и биохимии, подростковый возраст был определен: 12–15 лет для девочек и 13–16 лет для мальчиков [20]. Однако один из ведущих отечественных исследователей Д.Б. Эльконин, делал акцент не на физическом развитии организма, а на появлении новых психических образований, обусловливаемых сменой и развитием ведущих типов деятельности. Он называет подростковым возрастом период 11–17 лет, основываясь на критерии смены ведущих форм деятельности. В своих работах он подразделяет его на два этапа:

- 1) младший подростковый возраст, он же средний школьный возраст (11–15 лет), когда ведущей деятельностью является общение;
- 2) старший подростковый возраст, соответственно, старший школьный возраст (15–17 лет), когда ведущей становится учебно-профессиональная деятельность [5].

Тем не менее, пределы подросткового возраста у каждого ребенка сугубо индивидуальны и не укладываются в четкие временные рамки. В ходе настоящего теоретического исследования было выяснено, что возраст 10 – 12 лет соответствует младшему подростковому возрасту и является начальным этапом подросткового периода. Этот период онтогенетического развития человека характеризуется значительными физиологическими и психологическими изменениями детского организма. Меняется функционирование систем организма, претерпевает изменения социальная жизнь подростков, в ходе которой происходит социально-психологическая адаптация как закономерный и обоснованный процесс. Фи-

физиологическое состояние взросления характеризуется частой сменой настроения, эмоциональной нестабильностью, снижением активности и повышенной утомляемостью. При этом в начале его, в 10–11 лет, характеристики различных систем организма подростка, его психики, поведения совсем не такие, как на пороге вступления в юность [21]. Подростка следует рассматривать в движении, постоянно приобретающего под влиянием социальной действительности, в которую он включен, и в процессе собственной деятельности новые качества, которые изменяют его и как субъекта познания, и как субъекта общения, и как субъекта труда.

Основные задачи развития младших подростков в этот период определяются средой социального развития и ведущей деятельностью. К таковым можно отнести:

а) формирование навыков обучения в средней школе и успешное овладение учебной программой;

б) развитие учебной мотивации, личностных интересов, с дальнейшим применением приобретенных навыков;

в) формирование образа своего «Я» с широкими возможностями развития в различных жизненных сферах;

г) развитие навыков партнерства в общении со сверстниками, умения соревноваться с другими, адекватно и разносторонне сравнивать свои успехи с результативностью других;

д) формирование навыков успешной деятельности, умение разумно относиться к результатам своей деятельности, развитие рефлексии и уверенности в себе.

Именно по этим направлениям социальной жизни происходит социально-психологическая адаптация. Существенная роль в психическом развитии подростка принадлежит устанавливающейся системе социальных взаимоотношений с окружающими. Залогом успешного процесса психологической адаптации подростков большинство отечественных и зарубежных исследователей признают эмоциональное благополучие, наличие которого является признаком полновесности социальной ситуации развития и залогом психического здоровья ребенка.

Л.С. Выготский [22] различал в подростковом периоде три точки созревания: органическое, половое и социальное. По его мнению, у человека в истории развития общества точки полового и социального развития совпадали, и это исторически отмечалось обрядом инициации, наблюдавшимся в разных культурах. Традиционно при этом органическое созревание наступало обычно еще через несколько лет. На данный момент в современном обществе у ребенка все линии развития разошлись. Сейчас мы наблюдаем сначала половое созревание, затем органическое и только потом – социальное. Это расхождение и вызванный им диссонанс обуславливает возникновение подросткового возраста, а также особенностей социально-психологической адаптации самого подростка.

Д.И. Фельдштейн, в свою очередь, ведущей деятельности подростка рассматривает деятельность по усвоению норм взаимоотношений [23]. Это проявляется у подростка в потребности не быть как взрослый, а стать таковым, осознать себя как уникальную личность. Он говорит о том, что центральным в личности подростка является активное стремление занять свою социальную позицию в мире взрослых и сверстников, утвердиться во взрослом мире. Пытаясь реализовать это, подростки выходят за рамки школьной жизни в сферу, дающую возможность самоутвердиться: интимно-личностное и стихийно-групповое общение.

Именно поэтому в подростковый период личность человека особенно восприимчива к влиянию социальной среды, так как стремится утвердить себя в общественной системе. В процессе подобного самоутверждения возникает необходимость появления связующего звена между подростком с его возрастными особенностями и системой взрослых общественных отношений. Таким звеном может быть только группа, семейная, разновозрастная но, чаще всего – группа ровесников, но не просто обеспечивающая взаимопонимание с товарищами, а дающая, в первую очередь, признание подростку как члену общества и связанная совместной деятельностью, соответствующей ведущему отношению подростка к миру.

Уже в возрасте 9–10 лет у ребенка появляется тенденция к самостоятельности и признанию этой самостоятельности во взрослом мире. В возрасте 10–11 лет подростку категорически важно получать признание своих личностных качеств от других людей, получить оценку своих возможностей. Позднее в 12–13 лет происходит накопление объема социально признаваемых и значимых дел и формирование потребности в общественном признании, осознанию не только своих обязанностей, но и прав в обществе.

В работах Л.И. Божович [24] содержание социальной ситуации развития ребенка представлено системой объективных и субъективных аспектов. Объективный аспект, в понимании автора, – это «... определенное место в системе доступных ребенку общественных отношений, которые характеризуются известной системой прав и обязанностей ребенка, определенными требованиями к его поведению и деятельности, определенными социальными ожиданиями и санкциями». Субъективный аспект является определенной внутренней позицией ребенка, представляющей собой совокупность внутренних факторов и отражающий его отношение к своей жизненной позиции, опосредованное системой потребностей и мотивов. Наличие такой внутренней позиции к воздействию социальной среды свидетельствует об активном действенном отношении ребенка к такому воздействию. Субъективными аспектами можно считать те аспекты, которые определяются его потребностями, мотивами и интересам, а также характеризует его самого как объект социализации.

Говоря об образовательной деятельности в подростковом возрасте, Е.В. Гелясина подчеркивает [25] основные «детерминанты организации образовательного процесса на второй ступени общего среднего образования:

- 1) у подростков познавательный интерес смещается с внешних объектов на самого себя;
- 2) происходит интеллектуализация познавательных процессов;
- 3) социально-психологическое экспериментирование становится ведущим видом деятельности;
- 4) формирование у обучающихся собственной картины мира, обуславливающей специфику восприятия и объяснения всего происходящего;
- 5) моделирование становится основным действием, осваиваемым в подростковничестве,
- 6) развивается способность к проектированию и самоосуществлению в проектной деятельности». Данные направления определяют характер учебной деятельности в подростковом возрасте и всецело связаны с основными задачами социального развития в этот период.

Современное представление об адаптации основывается на работах Г. Селье [26], И.П. Павлова, И.М. Сеченова, П.К. Анохина, А.А. Ухтомского и др. [Цит. по 27]. Таким образом, к феномену адаптации существует два подхода. В одном подходе, адаптация рассматривается как способность любой живой саморегулируемой системы, обеспечивать устойчивость к условиям внешней среды. В другом подходе, адаптация рассматривается как непосредственный процесс приспособления к условиям внешней среды.

Главным отличием человека по сравнению с другими представителями животного мира является то, что он не может существовать, не соприкасаясь с социальной средой, так как многие свойства личности он приобретает, только находясь в социуме, так как человек – это не просто живой организм, а прежде всего биосоциальная система и элемент социальной макросистемы. Таким образом, адаптация человека протекает одновременно на трех уровнях и происходит за счет сложных механизмов физиологической, психической и социальной адаптации, а иногда рассматривают также психофизиологическую и социально-психологическую адаптацию. При этом существуют определенные физиологические и психические механизмы, обеспечивающие прохождение процесса адаптации на этих трех уровнях.

И.К. Кряжева пишет, что «обобщенная формула социально-психологической адаптации предполагает:

- адекватное восприятие индивидом окружающей действительности и самого себя;
- наличие достаточного психологического ресурса для осознания и удовлетворения своих потребностей в существующих условиях социальной среды;
- адекватное функционирование мотивационной сферы, обеспечивающее способность к продуктивной деятельности;
- включенность в систему отношений и общения с окружающими;
- психологическая гибкость, способность менять свое поведение в соответствии с изменяющимися условиями, умение использовать подходящие адаптационные стратегии» [23, с. 5].

В ходе социальной адаптации идет активное приспособление человека к условиям социальной среды, отношениям в отдельных социально-психологических общностях, установление соответствия поведения принятым в них нормам и правилам, которое способствует созданию наиболее благоприятных условий для саморазвития, самовыражения, принятия целей человеком, а также естественного усвоения ценностей, норм и стилей поведения, принятых в обществе. По сути, социально-психологическая адаптация происходит с нами в течение всей жизни, так как в каждый ее период человек вступает впервые.

Социальную адаптацию принято рассматривать не только как процесс активного приспособления человека к условиям социальной среды, но так же и как вид его взаимодействия со средой. При этом всегда социальная среда подлежит оценке самим человеком, и он рассматривает ее с точки зрения преимуществ и недостатков, и соответственно, приемлемости для себя.

Под социально-психологической адаптивностью понимают такое состояние взаимоотношений личности и группы, когда личность продуктивно выполняет свою ведущую деятельность без длительных внешних и внутренних конфликтов. При этом удовлетворяются ее основные биологические и социальные потребности

сти. Также она соответствует тем ролевым ожиданиям, которые предъявляет к ней эталонная группа и испытывает состояния самоутверждения [28].

А.В. Петровский [28] выделяет следующие три этапа вхождения индивида в новую социальную среду:

1) начальная адаптация – усвоение действующих в новой социальной среде ценностей и норм, овладение соответствующими формами деятельности, уподобие остальным членам сообщества (группы);

2) индивидуализация, или преодоление противоречия между необходимостью «быть как все» и стремлением индивида к персонализации;

3) интеграция, сопровождающаяся вхождением в сообщество; индивид полностью принимает групповые нормы поведения и предложенную ему социальную роль, группа включает индивида в свою среду.

С позиций возрастной периодизации эти этапы А.В. Петровский соотносит с периодами детства (адаптация), отрочества (индивидуализация) и юности (интеграция) (цит. по: [28]).

Понятие дезадаптация является противоположным понятию адаптация. Дезадаптация у подростков в этот период характеризуется деструктивным, агрессивным поведением, трудностями в учебе, конфликтами и непониманием с одноклассниками и учителями. Поиск подростком своего места в обществе связан с развитием самосознания и постепенным овладением нормами и правилами социальной жизни. В этот период ведущей является просоциальная деятельность, определяемая потребностью подростка занять определенное место в жизни общества. Процесс адаптации, происходящий с учетом возрастных особенностей подросткового возраста, где именно подросток становится новым человеком, начинающим принимать нормы социального поведения в обществе как его взрослый член общества. Таким образом, адаптация для него это принятие ряда норм, обязанностей и прав. При этом не стоит забывать, что подростковый возраст – это период эмоциональной дестабилизации, поэтому вопросы социально-психологической адаптации являются в этом возрасте особенно важными.

К функциям социально-психологической адаптации относятся:

– достижение оптимального равновесия в динамической системе «личность – социальная среда»;

– максимальное проявление и развитие творческих возможностей и способностей личности, повышение ее социальной активности, регулирование общения и взаимоотношений;

– формирование эмоционально-комфортных позиций личности;

– самореализация личности, самопознание и самокоррекция;

– повышение стабильности и сплоченности социальной среды;

– повышение эффективности деятельности как адаптирующейся личности, так и социальной среды, коллектива;

– сохранение психического здоровья [29].

Трудности социализации подростка современные отечественные авторы (Е.П. Авдеевская, С.А. Баклушинский) связывают с тем, что «сегодня социальные изменения происходят намного быстрее способности ребенка адаптироваться, когда едва полученный опыт оказывается неприемлемым в социальной практике. При этом усвоенные нормы не только не помогают ориентироваться, а, напротив, в первую очередь подвергаются пересмотру. Агентами социализации для под-

ростка являются члены семьи и сверстники. При этом подростки, которые в качестве значимых лиц указывают членов семьи, в большей степени склонны воспринимать социальную действительность как стабильную и устойчивую, чем их сверстники, для которых семья является менее значимой» [30, с. 57] .

В этот период социальной ситуацией развития становится освоение подростком области взаимоотношений людей и именно за рамками семейного круга. Интересы подростка при этом очень подвержены влиянию социального окружения, особенно сверстника и значимого взрослого. Тенденция к взрослости постепенно проявляется и в семейном поведении подростка, через изменение характера и проявлений эмоциональной привязанности к родителям. На смену авторитету родительской власти приходит, как правило, авторитет личности родителей и зависит он зачастую от уровня социальной или профессиональной компетенции мамы или папы. Вместе с тем, стремление подростков быстрее стать взрослым, повышенное внимание к своим желаниям и правам, при этом отсутствие социального, жизненного опыта приводят к разногласиям с взрослыми, порождает конфликтные ситуации.

По мнению отечественных психологов, таких как Д. Эльконин [5], Т. Драгунова [17], ведущей деятельностью в этот период является установление интимно-личностных отношений между подростками, или так называемая деятельность общения. Достижение успеха в этом предполагает включение механизмов социально-психологической адаптации через преодоление эгоцентризма и понимания желаний, психических состояний, мотивации поведения.

Важным аспектом подростковой социально-психологической адаптации является некоторая неопределенность жизненной позиции и отсутствие жизненного опыта, о чем писал К. Левин. У подростков, в особенности младших, при переходе из младшей в старшую школу и смене характера учебной деятельности нет своей устойчивой профессиональной среды, ни опыта межличностных взаимоотношений, связывающих его со сверстниками.

О.И. Зотова и И.К. Кряжева [23] рассматривают формирование социально-психологической адаптации как процесс взаимодействия личности и социальной среды: адаптация происходит тогда, когда социальная среда способствует реализации потребностей и стремлений личности, служит раскрытию ее индивидуальности.

По этому социально-психологическую адаптацию подростков имеет смысл рассматривать во взаимосвязи проблем по всем уровням: от семейно-бытового, до морального и социального. Подростки не спешат устанавливать доверительные отношения, что вовсе не говорит об отсутствии у них потребности устанавливать глубокие интимно-личностные контакты, таким образом, эта потребность не может быть удовлетворена.

Таким образом, как ранее отмечалось, отечественные психологи в большей мере рассматривают социально-психологическую адаптацию как процесс воздействия социума на личность. Проходя возрастной кризис, подросток в ходе социально-психологической адаптации претерпевает личностные изменения, встраиваясь в измененную среду, будь то общение со сверстниками, бытовые и семейные вопросы дома или учебный процесс в образовательных учреждениях.

Западноевропейские исследователи чаще всего сводят процесс социально-психологической адаптации к тому, чтобы позволить индивиду оптимально пройти путь социального приспособления. Т. Парсон [31], исследуя взаимодействие индивидов в обществе, указывал, что поведение основывается на системе взаимных ожиданий, а также нормах и ценностях. Предложенная Т. Парсоном мо-

дель включает в себя три переменные: активность-пассивность, отношение индивида к нормам и отчуждение-подчинение. По его мнению, согласованность норм поведения обеспечивается благодаря усвоению социокультурных идей, идеалов и ценностей.

Необходимо также осветить взгляд социального психолога К. Левина на подростковую социализацию [Цит. по 8]. Он считал основанной проблемой социализации подростка отсутствие позиции маргинальности, описывая это состояние как «свой среди чужих, чужой среди своих». По его мнению, подросток находится в ситуации социального перехода от позиции ребенка ко многим жизненно важным аспектам взрослого поведения. Расплывчивость новых задач социализации во взрослой жизни как раз и создает зачастую негативные подростковые реакции. Такие реакции, как группирование, эмансипация, секс-реакции и хобби-реакции, хорошо описаны А.Е. Личко [7]. Этим же феноменом может быть объяснена тяга к экстремальности и конфиденциальности подростка во взрослом мире. Именно маргинальность побуждает подростков создавать особые субкультуры, отстраняясь от доминирующего мира взрослых, где главным средством разрешения этой проблемы становится противопоставление и негативизм.

Таким образом, исходя из описанных подходов к социально-психологической адаптации младших подростков, мы выявили, что она является закономерным процессом, позволяющим подростку пройти свой путь социального приспособления, имеющий свои отличительные особенности, определяемые содержанием данного переходного периода. Рассматривая психосоциальную теорию юношеского развития, написанную Р. Хэвигхерстом (Цит. по: [32]) совершенно закономерно выделяют восемь главных задач развития, соответствующих целям адаптации подростка по следующим направлениям:

1) Принятие своей внешности и умение эффективно владеть телом. Дело в том, что в этот период тело подростка стремительно меняется, переходя от детских черт и пропорций к взрослым, касается это и мальчиков и девочек. Этот факт может доставлять немало неудобств, начиная от того, что подростку самому приходится адаптироваться к изменениям, заканчивая его реакций на оценочные суждения, возникшие вследствие восприятия его внешности сверстниками.

2) Формирование новых и более зрелых отношений со сверстниками обоего пола. Детская дружба между представителями одного пола сменяется гетеросексуальной дружбой, происходит научение навыкам общения в группе.

3) Принятие мужской и женской психосексуальной роли. Психосоциальные роли определяются той культурой, в которой развивается подросток. Исходя из норм этой культуры, подростком определяются нормы и правила поведения для мужчин и женщин, соотношение себя с этими ролями, ощущение себя в них.

4) Достижение эмоциональной независимости от родителей и других взрослых. Подростку предстоит научиться понимать себя и взрослых, улаживать конфликты и искать компромиссы, во взаимодействии с другими людьми.

5) Подготовка к трудовой деятельности, которая могла бы обеспечить экономическую независимость. В этой сфере подростку предстоит определиться со своими ожиданиями от жизни, со своей социальной ролью и профессиональной ориентацией.

6) Подготовка к вступлению в брак и к семейной жизни. Здесь происходит формирование системы социально-психологических установок личности, определяющей эмоционально-психологическое отношение к ценностям брака.

7) Появление желания нести социальную ответственность и развитие соответствующего поведения. Происходит усвоение идеологии и ценностей общества, поиск собственного места в жизни.

8) Обретение системы ценностей и этических принципов, которыми можно руководствоваться в жизни, формирование собственной идеологии и системы ценностей. Под этой задачей понимается принятие и применение в повседневной жизни осмысленной системы ценностей, норм и идеалов.

Все указанные задачи являются актуальными для подростков, и каждая из них является в полной мере важной в процессе социально-психологической адаптации.

Таким образом, успешную социально-психологическую адаптацию младших подростков можно охарактеризовать наличием следующих показателей:

- восприятие текущих проблем как временных и поддающихся изменению;
 - активным поиском новых социальных ролей;
 - ориентированность на большое число поверхностных контактов в групповом общении, сочетающееся с избирательностью глубокого интимно-личностного общения;
 - стремление к социальной эффективности;
 - сформированность адекватной системы самооценки и личностных ценностей [33, 34].
- В общем, об успешной социально-психологической адаптации можно говорить в случае, когда подросток освоил различные способы взаимодействия с социальной средой, что предоставляет ему возможность успешного удовлетворения своих потребностей, не причиняя вреда себе и окружающим. Успешная социально-психологическая адаптация в данный возрастной период является основой формирования гармонично развитой личности. Решающее значение в этом имеет целенаправленное воздействие на ребенка со стороны взрослых в процессе воспитания и обучения на той или иной стадии его развития и социализации. В целом можно утверждать, что цель проведенного теоретического исследования достигнута, а полученные результаты являются основанием для дальнейшей эмпирической и практической работы в этой области.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ:

1. Выготский Л.С. Педология подростка // Собр. соч.: В 6 т., М., 1984.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные труды / под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001., 352 с.
3. Кон И.С., Психология ранней юности: Кн. Для учителя., М.: Просвещение, 1989., 255 с.
4. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. М.: Педагогика, 1989., 208 с.
5. Эльконин Д.Б. Детская психология: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ред., сост. Б.Д. Эльконин., М.: Издательский центр «Академия», 2004., 384 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т., М., 1989.
7. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков: патохарактерологический диагностический опросник для подростков (ПДО), СПб.: Речь, 2013., 251 с.

8. Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания. Учебное пособие для школьных психологов и педагогов / Под ред. Д.И. Фельдштейна, М.: Институт практической психологии, 1997., 256 с.
9. Hall G.S. Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education., Vol. 2. New York: Appleton, 1904.
10. Шпрангер Э. «Психология юношеского возраста», 1924 г.
11. Карабанова О. А. Возрастная психология. Конспект лекций. – 2005. – с.82.
12. Эриксон Э. Юность: кризис идентичности. М., 1996.
13. Фрейд З. Хрестоматия: монография / З. Фрейд; пер. с нем. А.М. Боковой, Москва: Когито-Центр, 2016., Т. 1. Основные понятия, теории и методы психоанализа., 636 с.
14. Фрейд А. «Психология Я и защитные механизмы»: Пер. с англ., М.: Педагогика, 1993., 144 с.
15. Райс Ф., Долджин К. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб.: Питер, 2010., 816 с.
16. Давыдов В.В., Эльконин Д.Б., Фельдштейн Д.И. Возрастные особенности учащихся и их учет в организации учебно-воспитательного процесса. М., 1975., 245 с.
17. Давыдов В.В., Драгунова Т.В., Ительсон Л.Б. и др. Возрастная и педагогическая психология: Учебник для студентов / под. ред А.В. Петровского, М.: Просвещение, 1979., 288с.
18. Прихожан А.М., Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика., М.: Московский – психологосоциальный институт, Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000., 304 с.
19. Авдучевская Е.П., Баклушинский С.А. Особенности социализации подростков в условиях быстрых социальных изменений. Труды по социологии образования, М., 1995, т.3, вып. 4, С.56–59.
20. Возрастные особенности учащихся и их учет в организации учебно-воспитательного процесса / Под ред. В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, Д.И. Фельдштейна, М., 1975., 245 с.
21. Бодалев А.А. (ред.). В мире подростка. М., Медицина, 1982., 296 с.
22. Выготский Л.С. Педология подростка // Собр. соч.: В 6 т., М., 1984.
23. Кряжева И.К. Социально-психологические факторы адаптированности: Дис. канд. психол. наук., М., 1980., 24 с.
24. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные труды / под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001., 352 с.
25. Гелясина Е.В. Психологические и педагогические детерминанты организации образовательного процесса в подростковой школе // Народная Асвета. 2019, № 12.
26. Селье Г. На уровне целого организма., М.: Наука, 1972.
27. Адаптация организма подростков к учебной нагрузке. Под. ред. Д.В. Колесова, М.: Педагогика, 1987., 150 с.
28. Краткий психологический словарь / Сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского, М.: Политиздат, 1985.
29. Балабанова Н.В. Образовательная среда школы и проблемы социализации личности: Монография. Краснодар: КубГУ, 2002., 104 с.

30. Авдеевская Е.П., Баклушинский С.А. Особенности социализации подростков в условиях быстрых социальных изменений. Труды по социологии образования, М., 1995, т.3, вып. 4, С.56–59.
31. Немов Р.С. Психология: учебник в 3 книгах / Р.С. Немов., 5-е изд. Москва: Владос, 2013. Книга 1. Общие основы психологии, 688 с.
32. Марасанов Г.И. Социальная компетентность: психологические условия развития в юношеском возрасте: монография / Г.И. Марасанов, Н.А. Рототаева, М., 2003., 172 с.
33. Социально-педагогическая диагностика и сопровождение социализации несовершеннолетних: учебное пособие/ С.А. Беличева, А.Б. Белинская., Ростов н/Д: Феникс, 2013., 380 с.
34. Овчинникова С. В. Адаптация пятиклассников / С.В. Овчинникова., 2012 [Электронный ресурс].

REFERENCES

1. Vygotsky L. S. Pedology of a teenager. Collected works: In 6 vols., Moscow, 1984. (In Russ.)
2. Bozhovich L. I. Problems of personality formation: Selected works, ed. by D. I. Feldstein. Moscow: MPSI, Voronezh: NPO MODEK, 2001, 352 p. (In Russ.)
3. Kon I. S. Psychology of early adolescence: KN. For teachers, Moscow: Prosveshchenie, 1989, 255 p. (In Russ.)
4. Feldstein D. I. Psychology of personality development in ontogenesis. Moscow: Pedagogy, 1989, 208 p. (In Russ.)
5. Elkonin D. B. Child psychology: Textbook. Manual for students. higher. studies'. ed., comp. B. D. Elkonin, Moscow: publishing center "Academy", 2004, 384 p. (In Russ.)
6. Rubinstein S. L. Fundamentals of General psychology: In 2 vols., Moscow, 1989. (In Russ.)
7. Lichko A. E. Psychopathies and character accentuations in adolescents: pathoharacterological diagnostic questionnaire for adolescents (PDO), St. Petersburg: Rech, 2013, 251 p. (In Russ.)
8. Lishin O. V. Pedagogical psychology of education. Textbook for school psychologists and teachers, ed. by D. I. Feldstein, Moscow: Institute of practical psychology, 1997, 256 p. (In Russ.)
9. Hall G.S. Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education., Vol. 2. New York: Appleton, 1904.
10. Spranger E. "Psychology of youth", 1924 (In Russ.)
11. Karabanova O. A. Age psychology. Lecture notes. 2005. P. 82. (In Russ.)
12. Erikson E. Youth: identity crisis, Moscow, 1996. (In Russ.)
13. Freud Z. Reader: monograph]. Z. Freud; transl. from it. A. M. Bokovikova., Moscow: Cogito-Center, 2016., Vol. 1. Basic concepts, theories and methods of psychoanalysis., 636 p. (In Russ.)
14. Freud A. "Psychology of the Self and protective mechanisms": TRANS. from English, Moscow: Pedagogy, 1993, 144 p. (In Russ.)
15. Rice F., Dolgin K. Psychology of adolescence and adolescence. Saint Petersburg: Piter, 2010, 816 p. (In Russ.)

16. Davydov V. V., Elkonin D. B., Feldstein D. I. Age characteristics of students and their accounting in the organization of the educational process. Moscow, 1975, 245 p. (In Russ.)
17. Davydov V. V., Dragunova T. V., Itelson L. B., etc. Age and educational psychology: Textbook for students, pod. ed. by A.V. Petrovsky, Moscow: Prosveshchenie, 1979., 288 p. (In Russ.)
18. Prikhozhan a.m., Anxiety in children and adolescents: psychological nature and age dynamics., Moscow: Moscow – psychosocial Institute, Voronezh: MODEK publishing house, 2000, 304 p. (In Russ.)
19. Avduevsky E. P., Bakushinskii S. A. features of socialization of teenagers in conditions of rapid social change. Proceedings on the sociology of education, Moscow, 1995, vol. 3, issue 4, Pp. 56-59. (In Russ.)
20. Age features of students and their accounting in the organization of educational process, ed. V. V. Davydov, D. B. Elkonin, D. I. Feldstein, Moscow, 1975., 245 p. (In Russ.)
21. Bodalev A. A. (ed.). In the world of a teenager. Moscow , Medicine, 1982., 296 p. (In Russ.)
22. Vygotsky L. S. Pedology of a teenager. Collected works: In 6 vols., Moscow, 1984. (In Russ.)
23. Kryazheva I. K. Socio-psychological factors of adaptation: Dis. kand. the course of studies. Sciences., Moscow, 1980., 24 p(In Russ.)
24. Bozhovich L. I. Problems of personality formation: Selected works, ed. by D. I. Feldstein. Moscow: MPSI, Voronezh: NPO MODEK, 2001, 352 p. (In Russ.)
25. Gelyasina E. V. Psychological and pedagogical determinants of the organization of the educational process in a teenage school. Narodnaya Asveta. 2019, № 12. (In Russ.)
26. Selye G. At the level of the whole organism., Moscow: Nauka, 1972. (In Russ.)
27. adaptation of the adolescent body to the learning load. Ed. by D. V. Kolesov, Moscow: Pedagogika, 1987, 150 p. (In Russ.)
28. Short psychological dictionary. Comp. L. A. Karpenko. Under the General editorship of A.V. Petrovsky, M. G. Yaroshevsky, Moscow: Politizdat, 1985. (In Russ.)
29. Balabanova N. V. Educational environment of the school and problems of socialization of the individual: Monograph. Krasnodar: Kubgu, 2002, 104 p. (In Russ.)
30. Avduevsky E. P., Bakushinskii S. A. features of socialization of teenagers in conditions of rapid social change. Proceedings on the sociology of education, Moscow, 1995, vol. 3, issue 4, Pp. 56-59. (In Russ.)
31. Nemov R. S. Psychology: textbook in 3 books. R. S. Nemov., 5th ed. Moscow: Vldos, 2013. Book 1. General principles of psychology, 688 p. (In Russ.)
32. Marasanov G. I. Social competence: psychological conditions of development in youth: monograph. G. I. Marasanov, N. A. Rototaeva, Moscow, 2003, 172 p. (In Russ.)
33. Social and pedagogical diagnostics and support of socialization of minors: textbook. S. A. Belicheva, A. B. Belinskaya., Rostov n/D: Phoenix, 2013., 380 p. (In Russ.)
34. Ovchinnikova S. V. Adaptation of fifth-graders S. V. Ovchinnikova., 2012 [Electronic resource]. (In Russ.)

Информация об авторе: Скрынникова Нина Валерьевна, студентка магистратуры, кафедра педагогики и психологии, факультет педагогики психологии и коммуникативистики, Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
e-mail: ninascr@rambler.ru

Игнатович Владлен Константинович, доцент кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии, факультет педагогики психологии и коммуникативистики, Кубанский государственный университет,
г. Краснодар, Россия
ORCID <http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
e-mail: vign62@mail.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author: Skrynnikova Nina Valerievna, Master's student, Department of Pedagogy and Psychology, Faculty of Pedagogy of Psychology and Communication Studies, Kuban State University
Krasnodar, Russia
e-mail: ninascr@rambler.ru

Ignatovich Vladlen K., Cand. ped Sciences, Assoc. Kuban State University,
Krasnodar, Russia
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
e-mail: vign62@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript.

Поступила в редакцию / Received: 02.06.2020
Поступила после рецензирования и доработки / Revised: 18.06.2020
Принята к публикации / Accepted: 27.06.2020

ЭЛЕКТРОННЫЙ НАУЧНЫЙ РЕЦЕНЗИРУЕМЫЙ ЖУРНАЛ

Педагогика: история, перспективы.

2020 Том 3 № 3 (май - июнь)

29.06.2020