

# Педагогика: история, перспективы

Научный РЕЦЕНЗИРУЕМЫЙ ЖУРНАЛ Том 3 № 6 2020

---

**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*

## **Филологические науки**

- *Русская литература*
  - *Теория литературы. Текстология*
  - *Германские языки*
  - *Теория языка*
  - *Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание*
-

**Главный редактор**

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

**Научный редактор**

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

**Ответственный редактор за выпуск**

Файн Т.А. - кандидат педагогических наук, доцент, заведующая отделом педагогического менеджмента, «Институт повышения квалификации педагогических работников» (ОГАОУ ДПО «ИПКПР») г. Биробиджан, Еврейская автономная область, Россия

**Редактор англоязычных текстов**

Мотрий Н. - преподаватель английского языка ГБПОУ КК КАСТ.

---

**Адрес**

редакции 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: dro18@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: <https://orcid.org/0000-0001-8804-1525>

г. Краснодар, Россия

**Научный редактор**

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

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

г. Краснодар, Россия

---

**Бедерханова Вера Петровна**, профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования, Кубанский государственный университет (КубГУ) Член-корреспондент Академии Акмеологических наук

г. Краснодар, Россия

**Бессонова Ольга Леонидовна**, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой английской филологии, Донецкий национальный университет; г. Донецк, Украина; профессор кафедры англистики и американистики Университета Св. Кирилла и Мефодия в Трнаве

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5171-9790>

Трнава, Словакия.

**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: <https://orcid.org/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**, доцент, доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики, Ростовский государственный экономический университет (РИНХ),

Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4866-1222>

г. Таганрог, Россия

**Варечкова Любица**, доктор философии, Институт менеджмента Университета Св. Кирилла и Мефодия в Трнаве, Словакия

**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: <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>  
г. Краснодар, Россия

**Кудрявцев Владимир Товиевич**, доктор психологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9283-6272>  
г. Москва, Россия

**Левицкий Андрей Эдуардович**, доктор филологических наук, зам. декана по науке факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова, профессор кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации  
г. Москва, Россия

**Мамбеталина Алия Сактагановна**, кандидат психологических наук, доцент, Евразийский национальный университет (ЕНУ) им. Л. Гумилёва  
ORCID ID: <https://orcid.org/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: <https://orcid.org/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"  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2748-1425>  
Краснодар, Россия

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

**Пименова Марина Владимировна**, доктор филологических наук, профессор, ректор ЧОУ ВО Институт иностранных языков, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5918-974X>  
Санкт-Петербург, Россия

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

**Поорова Эдита**, доктор (теория обучения английского языка и педагогика высшего учебного заведения), зам. декана факультета социальных наук по междуна-родным связям Университета Св. Кирилла и Мефодия в г. Трнаве  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9877-1118>  
г. Трнава Словакия

**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

**Сухомлинова Марина Валерьяновна**, профессор, кандидат педагогических наук, доктор социологических наук, Международный языковой бизнес-сервис ESZETT,  
член Российского профессорского собрания, член Общества социологов России  
г. Аннандейл, шт. Вирджиния, США  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6214-1587>

**Слободчиков Илья Михайлович**, профессор, доктор психологических наук, 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: <https://orcid.org/0000-0001-7976-7527>  
г. Москва, Россия

**Файн Татьяна Анатольевна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая отделом педагогического менеджмента, Областное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт повышения квалификации педагогических работников» (ОГАОУ ДПО «ИПКПР»), Заслуженный работник образования ЕАО. Почётный работник общего образования РФ, член-корреспондент Международной Академии педагогического образования (МАНПО); действительный член Российской академии социальных наук (РАСН). руководитель общественной организации «Педагогическая Ассоциация Еврейской автономной области»  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1549-3931>  
г. Биробиджан, Еврейская автономная область, 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 : <https://orcid.org/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: <https://orcid.org/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-Петербурге, Россия

## Editorial Council

### Chief Editor

**Kirill A. Litvinov**, Candidate of Pedagogical Sciences, Director of the Krasnodar Multidisciplinary Institute of Continuing Education

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8804-1525>

Krasnodar, Russia

### Scientific Editor

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

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

Krasnodar, Russia

---

**Vera P. Bederkhanova**, Professor, doctor of pedagogical Sciences, Professor of the Department of social work, psychology and pedagogy of higher education, Kuban state University (KubSU). Corresponding member of the Academy of Acmeological Sciences

Krasnodar, Russia

**Olga L. Byessonova**, Doctor of Philology, Professor, Head of English Philology Department, Donetsk National University, Donetsk, Ukraine; Professor of the British and American Studies Department, University of Ss. Cyril and Methodius in Trnava,

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5171-9790>

Trnava, Slovakia

**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: <http://orcid.org/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: <http://orcid.org/0000-0003-4866-1222>

Taganrog, Russia

**Lubica Vareckova**, Doctor of Philosophy, Institute of Management, Saint Cyril and Methodius University in Trnava,

Trnava, Slovakia

**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: <http://orcid.org/0000-0003-0479-6117>  
Krasnodar, Russia

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

**Andrei E. Levitsky**, Doctor of philological Sciences, Professor, Deputy Dean of the faculty of foreign languages for scientific work, Professor, Department of linguistics, translation and intercultural communication of the faculty of foreign languages and regional studies Moscow state University named after M. V. Lomonosov  
Moscow, Russia

**Aliya S. Mambetalina**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Social Studies Department of ENU. L. Gumilyov,  
ORCID ID: <http://orcid.org/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: <http://orcid.org/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  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2748-1425>  
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.  
Moscow, Russia

**Marina V. Pimenova**, Doctor of Philology, Professor, Rector of the Institute of Foreign languages,  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-5918-974X>  
Saint Petersburg,

**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

**Marina V. Sukhomlinova**, Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Doctor of Sociological Sciences. International Language Business Service "ESZETT".  
The Member of the Professor's Assembly and the Member of the Sociologists' Society in Russia.  
Annandale, Virginia, USA

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

**Gukshat K. Urazalieva**, Candidate of Philosophy, Associate Professor, Russian state University for the Humanities

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7976-7527>

Moscow, Russia

**Tatyana A. Fayn**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogical Management, Regional state Autonomous educational institution of additional professional education "Institute of advanced training of pedagogical workers "(OGAOU DPO "IPKPR"), Honored worker of education of the Jewish Autonomous region. Honorary worker of General education of the Russian Federation. Corresponding member of Non-Commercial Partnership "International Teacher's Training Academy of Science" (MANPO); full member of the Russian Academy of social Sciences (RASS). head of the public organization "Pedagogical Association of the Jewish Autonomous region»

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1549-3931>

Birobidzhan, Jewish Autonomous region, 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: <http://orcid.org/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: <http://orcid.org/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>
<p>Бондарев П.Б., Курочкина В.Е. г. Краснодар, Россия</p> <p>Особенности социально-педагогического взаимодействия учреждений общего и дополнительного образования с семьёй как субъектом проектирования индивидуальной образовательной траектории детей</p>	<p>P.B. Bondarev, V.E. Kurochkina Krasnodar, Russia</p> <p>Features of social and pedagogical interaction of institutions of general and non-formal education of children with the family as a subject of designing the individual educational trajectory of children</p>
<p>Бугакова М. В., Игнатович В.К. Игнатович С.С., Курочкина В.Е. г. Краснодар, Россия</p> <p>Семья в ситуации выбора индивидуальной образовательной траектории ребенка</p>	<p>M.V. Bugakova, V.K. Ignatovich S.S.Ignatovich, V.E. Kurochkina Krasnodar, Russia</p> <p>Family in the situation of choosing an individual educational trajectory of the child</p>
<i>Теория и методика профессионального образования</i>	<i>Theory and methodology of professional education</i>
<p>Гузева Н. Ю. г. Биробиджан, Россия</p> <p>Школьное филологическое образование: традиции и инновации в организации домашней работы</p>	<p>N.Guseva Birobidzhan, Russia</p> <p>The school philological education: traditions and innovations in the organization of homework</p>
<p>Ксенофонтова А.Н. г. Оренбург, Россия</p> <p>Речевая деятельность – основа профессионально-педагогического общения</p>	<p>A.N.Ksenofontova Orenburg, Russia</p> <p>Speech activity is the basis of professional and pedagogical communication</p>
<p>Михайлова А.Г., Косцова М.В., Гришина А.В., Чунихина Л.В., Быстрыков В.А.</p> <p>Вожатская практика как фактор конкурентоспособности студентов вузов психолого-педагогического профиля (на примере МДЦ “Артек”)</p>	<p>A.G.Mikhaylova, M.V.Kostsova, A.V. Grishina, L.V.Chunikhina, V.A.Bystryukov</p> <p>Squad leader practice as a factor of university students competitiveness of psychological and pedagogical profile (on the example of the ICC “Artek”)</p>
<i>Теория, методика и организация социально-культурной деятельности</i>	<i>Theory, methodology and organization of socio-cultural activities</i>
<p>Захарова О.В. г. Биробиджан, Россия</p> <p>Формирование опыта патриотической деятельности подростков в российском движении школьников</p>	<p>O.V.Zakharova Birobidzhan, Russia</p> <p>Forming of experience of adolescents' patriotic activities in the Russian movement of school children</p>

Лакреева А.В., Левина Н.А. г. Краснодар, Россия	A.V.Lakkeeva, N.A.Levina Krasnodar, Russia
Особенности применения метода био- графии в духовно-нравственном воспи- тании школьников	96 Features of applying the method of biog- raphy in the spiritual and moral education of schoolchildren

***Медиация в профессии******Mediation in the profession***

Попов П.П., г. Балашиха Московская обл.	P.P.Popov Balashikha, Moscow region
Игнатович А.В. г. Москва, Россия	106 Arina V. Ignatovich Moscow, Russia
Формирование у сторон конфликта навыков позитивной коммуникации	Formation of positive communication skills among the parties to the conflict

***Психологические науки******Psychological Sciences***

Голованов В.П. г. Москва, Россия	V.P.Golovanov Moscow, Russia
Психолого-педагогическая поддержка и коррекция развития личности детей с агрессивным поведением	123 Psychological and educational support and correction of the personal development of children with aggressive behavior

***Редакторские статьи******Editorial Article***

Памяти педагога, учёного, друга	130 In Memory of a Teacher, Scientist, Friend
---------------------------------	---

*Теория и методика обучения и воспитания  
Methods of training and education*

**Научная статья**

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-6-11-18

УДК 37.018.26

**Петр Борисович Бондарев**

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4075-7983>

e-mail: [pbondarev@rambler.ru](mailto:pbondarev@rambler.ru)

**Валентина Евгеньевна Курочкина**

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

[kve7@rambler.ru](mailto:kve7@rambler.ru)

**ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ  
УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
С СЕМЬЁЙ КАК СУБЪЕКТОМ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ДЕТЕЙ**

**Аннотация.** В документах, отражающих современную федеральную политику в сфере образования, одной из задач определено благополучие семьи и доверие к семье как социальному институту. В статье социальный институт семьи рассмотрен в аспекте социальной ситуации развития ребёнка. Партнёрство семьи с системами общего и дополнительного образования представлено как эффективная практика социально-педагогического взаимодействия, ориентированная на социальное и психическое развитие детей. Выявлены особенности социально-педагогического взаимодействия учреждений общего и дополнительного образования с семьёй как субъектом проектирования индивидуальной образовательной траектории детей. Показано, что в современных условиях наметилась линия отчуждения между семьёй и школой. Школа реализует следующие основные направления работы с родителями: повышение их психолого-педагогических знаний; вовлечение в учебно-воспитательный процесс школы; привлечение к общественному управлению образовательным учреждением. Семья проявляет себя как социальный партнёр учреждения дополнительного образования, деятельность которого предполагает направленность на соответствие интересам, склонностям, способностям детей. Реализация социально-педагогического партнёрства основывается на установлении связей между семьёй и образовательной средой, в создании которой она активно участвует. Взаимодействие дополнительного образования с семьёй создаёт условия для мотивированного участия детей в реализации своих образовательных маршрутов. Отмечается повышение значимости та-

ких образовательных практик, которые могут включить семью в педагогическую деятельность в качестве равноправного субъекта, наряду с детьми.

**Ключевые слова:** дети, семья, индивидуальная образовательная траектория, школа, учреждение дополнительного образования, социально-педагогическое взаимодействие

**Для цитирования:** Бондарев П.Б., Курочкина В.Е. Особенности социально-педагогического взаимодействия учреждений общего и дополнительного образования с семьёй как субъектом проектирования индивидуальной образовательной траектории детей. *Педагогика: история, перспективы*. 2020. Том. 3. № 6. С. 11-18  
DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-6-11-18

## Original article

**Petr B. Bondarev**

Kuban State University, Krasnodar, Russia  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4075-7983>  
e-mail: [pbondarev@rambler.ru](mailto:pbondarev@rambler.ru)

**Valentina E. Kurochkina**

Kuban state University, Krasnodar, Russia  
e-mail: [kve7@rambler.ru](mailto:kve7@rambler.ru)

### **FEATURES OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL INTERACTION OF INSTITUTIONS OF GENERAL AND NON-FORMAL EDUCATION OF CHILDREN WITH THE FAMILY AS A SUBJECT OF DESIGNING THE INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY OF CHILDREN**

**Summary.** In the documents reflecting the modern Russian Federal policy in the field of education, one of the main tasks is defined as the well-being of the family and the formation of trust in the family as a social institution. In the article, the social institution of the family is considered as a leading factor in the aspect of managing the social situation of a child's development. The partnership of the family with the systems of General and non-formal education of children is presented as an effective practice of social and pedagogical interaction, focused on the social and mental development of children. The features of social and pedagogical interaction of institutions of General and non-formal education of children with the family as a subject of designing an individual educational trajectory are revealed. It is shown that in the modern conditions of modernization of Russian education, there is a tendency of alienation between the family and the school. The school implements the main directions of work with parents, which reflect its leadership and guiding role in this process: increase of their psychological and pedagogical knowledge; involvement in the educational process of the school; involvement in public administration of an educational institution. The family manifests itself as a social partner of the institution of non-formal education of children, whose activities assume a focus on matching the interests, inclinations, abilities of children. The implementation of social and pedagogical partnership is based on the establishment of links between the family and the educational environment, in the creation of which it actively participates.

The interaction of n-education with the family creates conditions for the motivated participation of children in the implementation of their educational routes. There is an increase in the importance of such educational practices, which can include the family in various types of pedagogical activities as an equal subject, along with children.

**Keywords:** children, family, individual educational trajectory, school, institution of non-formal education of children, social and pedagogical interaction

**For citation:** Bondarev P.B., Kurochkina V.E. Features of social and pedagogical interaction of institutions of general and non-formal education of children with the family as a subject of designing the individual educational trajectory of children. Pedagogy: history, prospects. 2020. Vol. 3. No. 6. P. 11-18.

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-6-11-18 (In Russ.)

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

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

В современной национальной социально-образовательной политике Российской Федерации семья занимает одно из ключевых мест в решении вопросов образования. Так, статьи 38 и 43 Конституции РФ, статьи 17, 18, 19, 52 Закона РФ «Об образовании в РФ» (2012), Семейный кодекс РФ (2007–2011), Концепция государственной политики в отношении молодой семьи (2007), Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина РФ (2009), определяют значение и ответственность семьи в образовании детей и обосновывают необходимость социального партнёрства системы образования и семьи в построении путей развития подрастающего поколения. В этих документах уважение и доверие к семье как социальному институту признается одним из принципов обновления системы образования, благополучие семьи становится одной из задач социальной политики государства. На необходимость социально-педагогического взаимодействия институтов образования с семьёй указывают и такие нормативные документы, как ФГОС общего образования и Концепция развития дополнительного образования детей. Семья призвана принимать активное участие в проектировании индивидуальной образовательной траектории детей как в системе общего, так и дополнительного образования.

Семья и системы общего и дополнительного образования выступают как необходимые институты воспитания, обучения и социализации детей. Их функции различаются, но оптимальное развитие детей происходит только при их взаимодействии. В семье обеспечивается формирование мотивов, происходит ориентация детей на ценности самореализации и индивидуализации. Автор культурно-исторической концепции в психологии Л.С. Выготский отмечал важнейшую роль,

которую семья играет в социальной ситуации развития ребёнка [1]. Какой аспект развития ребёнка мы бы ни взяли, основное влияние на его успешную реализацию оказывает именно семья.

При этом взаимодействие с семьёй в учреждениях общего и дополнительного образования имеет общие и особенные черты, выявление и описание которых является задачей настоящей статьи. На партнёрский характер любого социально-педагогического взаимодействия указывает в своём исследовании Т.П. Симакова, предполагая у него наличие «характеристик самостоятельности, ответственности, активности» [2, с.54]. Реализация социально-педагогического партнёрства основывается на установлении связей между семьёй и образовательной средой, в создании которой она активно участвует. Семья представляет интересы детей в образовательном процессе и проявляет свою активность в постановке целей, индивидуальной образовательной траектории детей. Важным признаком успешности взаимодействия является повышение эффективности образовательной деятельности, отмечаемое всеми заинтересованными субъектами.

Традиционная массовая школа внешне расположена к взаимодействию с семьёй: родители участвуют в формировании и функционировании управляющих советов школ, они часто привлекаются для обсуждения программ развития школы и основных образовательных программ, иногда финансовые средства родителей привлекаются для развития материально-технической базы общеобразовательных учреждений. О важности интеграции усилий школы и семьи в образовательном процессе говорил В.А. Сухомлинский, считавший, что «без постоянного духовного обогащения взрослых и детей невозможна сама семья, как первичная ячейка общества, невозможна школа, как важнейшее учебно-воспитательное учреждение, и невозможен моральный прогресс общества» [3, с. 90].

Семья как социальный партнёр школы формируется путём осуществления родителями критического осмысления собственного опыта школьного обучения и социализации. У родителей школа востребует их субъектность, прежде всего в те моменты, когда решается проблема выбора будущего ребёнка: выбор предпрофиля или профиля обучения, принятие решения, продолжать ли обучение в средней школе или уйти в учреждение среднего профессионального образования, и, наконец, определение траектории получения высшего образования для выпускников школы.

Однако современная школа обладает незначительными возможностями для того, чтобы идти навстречу образовательным запросам семьи, основными ориентирами осуществления образовательной деятельности для неё выступают требования ФГОС и муниципальный образовательный заказ, на которые семья влиять не может. Наметилась линия отчуждения между семьёй и школой. Социально-педагогическое взаимодействие школы и семьи в современных условиях организуется образовательным учреждением с позиций управления семейным воспитанием. Учителя, как правило, принимают на себя роль педагогических наставников для родителей учащихся. Учителя общаются с родителями в основном в рамках своих организационных и информационных компетенций, сохраняя общий курс на педагогическое руководство. Отсюда – основные направления работы школы с родителями: повышение уровня их психолого-педагогических знаний; вовлечение родителей в учебно-воспитательный процесс школы; привлечение родителей к общественному управлению образовательным учреждением. В целом семья работниками общеобразовательных организаций привычно рассматривается как «слабое звено» в системе воспитания. Таким образом, участие семьи в образовательном процессе, организуемом школой, чаще всего сводится к

решению формальных задач и сиюминутных проблем дисциплинарного типа. Активная субъектная позиция семьи в образовательном диалоге со школой практически не формируется.

С другой стороны, в Концепции развития дополнительного образования детей взаимодействие с семьёй рассматривается как механизм развития дополнительного образования, а также как способ повышения мотивации к проектированию индивидуальной образовательной траектории детей и её реализации в учреждениях системы ДОД. Миссия системы дополнительного образования детей определена через «обеспечение прав человека на развитие и свободный выбор различных видов деятельности, в которых происходит личностное и профессиональное самоопределение детей и подростков» [4]. К характерным признакам системы дополнительного образования детей относятся её добровольность для детей и семей в соответствии с их выбором, осуществлённым по интересам, склонностям, способностям; вариативность и гибкость освоения дополнительных образовательных программ; создание индивидуальных творческих продуктов; осуществление проб [5]. Часто образовательные задачи решаются в разновозрастной среде. В таких условиях влияние семьи на образовательный процесс дополнительного образования сильно возрастает в сравнении со школой.

Семья проявляет себя как социальный партнёр учреждения дополнительного образования в случае, если у родителей сформировано положительное отношение к системе дополнительного образования и реализуемым в учреждении образовательным программам; если у них возникает желание принимать участие в совместной образовательной и творческой деятельности; имеется заинтересованность в качестве и результатах дополнительного образования детей; имеется готовность осуществлять диалоговое взаимодействие с собственными детьми и с педагогами дополнительного образования.

Перед учреждениями дополнительного образования детей стоит задача привлечения и удержания детей к занятиям в творческих объединениях, секциях и кружках, которые строятся на основе добровольности. Поэтому главной целью взаимодействия УДОД с семьёй является создание условий для мотивированного участия детей в реализации своих образовательных маршрутов. Эта цель предполагает реализацию следующих организационно-педагогических принципов взаимодействия с семьёй: 1) безусловное позитивное отношение к семье и детям как субъектам образовательного процесса; 2) создание безопасной и психологически комфортной для ребёнка образовательной среды, открытость этой среды для родителей; 3) учёт при организации образовательного процесса этнокультурного и социального своеобразия укладов жизни в разных типах семейных отношений; 4) реализация позиции сотрудничества с семьёй в проектировании индивидуальной образовательной траектории детей. Семья для УДОД выступает как незаменимый участник образовательных отношений, выстраивание сотрудничества с которым определяет востребованность предлагаемых дополнительных образовательных услуг.

Семья выступает для детей как первичная социальная ячейка, осуществляющая их социализацию, через обеспечение интериоризации детьми опыта действий в различных социальных структурах. Семья влияет на доверие или недоверие детей к той либо иной информации, выступает естественной средой для поиска культурных аналогов и образцов поведения. Не случайно великий русский писатель Л.Н. Толстой единственным действенным методом воспитания считал

личный пример, причём наибольшей силой обладает нравственный пример родителей. Можно говорить о том, что именно в семье закладываются конструкты индивидуализации детей и обсуждаются приемлемые способы проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории.

Вместе с тем, затянувшийся социально-экономический и культурный кризис, падение доходов населения России в последние несколько лет вызывают кризис семьи как социального института, проявляющийся в росте бедности, сокращении времени общения родителей и детей, упрощения содержания их совместных дел и занятий, снижение уровня доверия в семье, нарушения эмпатии. Такое положение семьи негативно отражается на психическом развитии детей, создаёт препятствия для успешной социальной адаптации. Неблагоприятная обстановка в семье в сочетании с педагогической запущенностью определяют риски девиантного и делинквентного поведения детей, проявления у них агрессивности, жестокости, лживости и т.п.

Таким образом, положение современной российской семьи с одной стороны зависит от нормализации всех социально-экономических и культурных условий её существования, а с другой – от осуществления психолого-педагогической поддержки в рамках социально-педагогического взаимодействия с учреждениями общего и дополнительного образования. Образовательные организации разных типов, даже учитывая их реальные сложности, могут наладить неформальный контакт с родителями, ориентированный на осуществление конкретной помощи. Эта поддержка не может быть ограничена простым информированием о правилах воспитания и развития детей, но должна реализовываться через создание оптимальной педагогической среды для каждого ребёнка, при участии и с помощью семьи и образовательных систем общего и дополнительного образования. Отношения социально-педагогического партнёрства предполагают равноправие сторон, их взаимное расположение и доверие друг к другу. Актуализируется значимость таких образовательных практик, которые могут включить семью в педагогическую деятельность в качестве равноправного субъекта, наряду с детьми. Посредством, таким образом, организованного образовательного процесса родители, наконец, получают возможность управлять будущим своих детей и своим собственным.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.
2. Симакова Т.П. Субъектная позиция семьи в открытом образовательном пространстве. Томск: Изд-во ЦНТИ, 2011. 236 с.
3. Сухомлинский В.А. Павлышевская средняя школа: обобщение опыта учебно-воспитательной работы в сельской средней школе. М.: Просвещение, 1979. 393 с.
4. Концепция развития дополнительного образования детей [Электронный ресурс] : утв. распоряжением Правительства РФ от 4 сентября 2014 г., N 1726-р. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
5. Гребенникова В.М., Игнатович В.К., Игнатович С.С., Чолакян К.Д. К вопросу о современных практиках социально-педагогической поддержки семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка // Педагогика: вчера, сегодня, завтра. 2019. Т. 2. № 3. С. 7-19.

## REFERENCES

1. Vygotsky L. S. Pedagogical psychology. under the editorship of V. V. Davydov. M.: Pedagogika-Press, 1996. 536 p
2. Simakova T. P. the Subjective position of the family in the open educational space. Tomsk: publishing house of scientific and technical information center, 2011. 236 PP.
3. Sukhomlinsky V. A. Pavlyshevskaya secondary school: generalization of the experience of educational work in rural secondary school. Moscow: Prosveshchenie, 1979. 393 p.
4. The Concept of development of additional education of children [Electronic resource]: approved by the order of the Government of the Russian Federation of September 4, 2014, N 1726-R. Access from help.- legal system "ConsultantPlus".
5. Grebennikova V.M., Ignatovich V.K., Ignatovich S.S., Cholakyan K.D. On the question of modern practices of socio pedagogical support of the family as a subject of designing the individual educational trajectory of the child. Pedagogy yesterday, today, tomorrow. 2019. Vol. 2. no. 3. PP. 07-19. (In Russ.) <http://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/56>

**Информация об авторах:** Бондарев Петр Борисович - кандидат философских наук, доцент кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования, факультет психологии и управления, эксперт АНО ДПО Институт проблем образовательной политики «Эврика»,

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4075-7983>

e-mail: [pbondarev@rambler.ru](mailto:pbondarev@rambler.ru)

Автор, ответственный за переписку.

Курочкина Валентина Евгеньевна - кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, факультет педагогики психологии и коммуникативистики, Кубанский государственный университет,

г. Краснодар, Россия

e-mail: [kve7@rambler.ru](mailto:kve7@rambler.ru)

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

**Information about the authors:** Petr B. Bondarev - PhD in Philosophy, Associate Professor of the Department of Social Work, Psychology and Pedagogy of Higher Education, Faculty of Psychology and Management, Kuban State University, expert of ANO DPO Institute for Educational Policy Problems "Evrika",

Kuban State University

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4075-7983>

e-mail: [pbondarev@rambler.ru](mailto:pbondarev@rambler.ru)

Corresponding author

Valentina E. Kurochkina - PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of General and Social Psychology, Faculty of Pedagogy of Psychology and Communication Studies,

Kuban State University,

e-mail: [kve7@rambler.ru](mailto:kve7@rambler.ru)

The authors have read and approveds the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 27.11.2020

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 21.12.2020

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.12.2020

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов./ The authors declare no conflicts of interests

*Теория и методика обучения и воспитания*  
*Methods of training and education*

**Научная статья**

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-6-19-30

УДК 37.018.26

**Бугакова Марина Викторовна**

МБОУ СОШ № 58

Краснодар, Россия

bugakova-mv@mail.ru

**Владлен Константинович Игнатович**

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

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

e-mail: vign62@mail.ru

**Игнатович Светлана Сергеевна**

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

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

e-mail: ssign67@mail.ru

**Валентина Евгеньевна Курочкина**

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

kve7@rambler.ru

**СЕМЬЯ В СИТУАЦИИ ВЫБОРА ИНДИВИДУАЛЬНОЙ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ РЕБЕНКА**

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования ситуации становления внутришкольной системы социально-педагогической поддержки семьи, ориентированной на создание условий эффективного выстраивания индивидуальной образовательной траектории учащихся. Охарактеризованы два основных показателя этой ситуации: мотивационная готовность учащихся к продуктивному участию родителей в образовательном процессе и готовность родителей к реализации определенной воспитательнообразовательной стратегии, служащей ценностно-смысловой основой выбора образовательной траектории ребенка. Охарактеризованы альтернативные стратегии – субъект-объектная и субъект-субъектная. Описаны и проинтерпретированы результаты проведенного опроса учащихся и их родителей. Сделан вывод о том, что ситуация становления внутришкольной системы социально-педагогической поддержки семьи характеризу-

ется высоким уровнем неопределенности, что обуславливает необходимость диалога семьи и школы, направленного на взаимное познание и соразвитие.

**Ключевые слова:** семья; социально-педагогическая поддержка; проектирование индивидуальной образовательной траектории

**Для цитирования:** Бугакова М.В., Игнатович В.К., Игнатович С.С. Курочкина В.Е. Семья в ситуации выбора индивидуальной образовательной траектории ребенка. Педагогика: история, перспективы. 2020. Том. 3. № 6. С. 19-00  
DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-6-19-30

## Original article

### **Bugakova Marina Viktorovna**

Secondary School No. 58  
Krasnodar, Russia  
bugakova-mv@mail.ru

### **Vladlen K. Ignatovich**

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

### **Svetlana S. Ignatovich**

Kuban State University  
ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-0479-6117>  
e-mail: ssign67@mail.ru  
Corresponding author

### **Valentina E. Kurochkina**

Kuban State University  
e-mail: kve7@rambler.ru

## **FAMILY IN THE SITUATION OF CHOOSING AN INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY OF THE CHILD**

**Annotation:** The article presents the results of a study of the situation of the formation of intra-school system of socio-pedagogical family support, focused on creating conditions for effective building individual educational trajectory of students. Two main indicators of this situation are characterized: the motivational readiness of students for productive participation of parents in the educational process and the readiness of parents to implement a certain educational strategy that serves as a value-semantic basis for choosing the child's educational trajectory. Alternative strategies – subject-object and subject-subject-are characterized. The results of the survey of students and their parents are described and interpreted. It is concluded that the situation of the formation of the intra-school system of social and pedagogical support for the family is characterized by a

high level of uncertainty, which necessitates a dialogue between the family and the school, aimed at mutual knowledge and co-development.

**Keywords:** family; social and pedagogical support; designing an individual educational trajectory

**For citation:** Bugakova M.V., Ignatovich V.K., Ignatovich S.S., Kurochkina V.E. Family in the situation of choosing an individual educational trajectory of the child. *Pedagogy: history, prospects*. 2020. Vol. 3. No. 6. P. 19-30.

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-6-19-30 (In Russ.)

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

**Acknowledgement:** *The article was prepared with the financial support of the Russian Foundation for basic research (project No. 19-013-00163 A "Methodology and technology of social and pedagogical support of the family as a subject of designing an individual educational trajectory of a child").*

Становление семьи в новом для нее качестве субъекта образования – это факт современной действительности, отмеченный во многочисленных исследованиях (М.И. Болотова, П.Б. Бондарев, М.Е. Гошин, В.В. Коробкова, Т.А. Мерцалова, А.Д. Насибуллина, Сабитова Г.В. Санникова А.И. и др.). Субъектность современной семьи проявляется не только в готовности продуктивно взаимодействовать со школой и другими образовательными институтами, но, в первую очередь, в определении целей образования и собственной включенности в образовательный процесс. В более широком смысле речь может идти о стремлении семьи освоить новую для себя позицию субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка. Отметим сразу, что такие проявления субъектности в большей степени соответствуют условиям неформальных образовательных сред, в которых интересы и образовательные потребности ребенка первичны по отношению к содержанию изучаемого учебного материала. Именно такие образовательные среды в наибольшей степени благоприятствуют сохранению психического здоровья ребенка, социализация которого осуществляется в ситуациях с высоким уровнем стрессогенности [1]. В этой связи вопросы взаимодействия с семьями учащихся, реализуемого в процессе их социально-педагогической поддержки, часто относят к компетенции учреждений дополнительного образования [2; 3]. Однако можно предположить, что создание таких неформальных образовательных сред возможно и в условиях общеобразовательных школ, реализующих программы дополнительного образования в соответствии с индивидуальными образовательными потребностями, интересами и склонностями учащихся.

Одна из центральных проблем, возникающих при разработке концепций и моделей социально-педагогической поддержки семьи как субъекта проектирова-

ния индивидуальной образовательной траектории ребенка, связана с ценностно-смысловым самоопределением семьи в выборе стратегических ориентиров в решении вопросов построения этой траектории. Как отмечает А.Г. Асмолов, главным вопросом проектирования образовательных систем на современном этапе социокультурного развития становится вопрос «во имя чего» нужно ребенку получить образование [4]. От того, какие установки и стереотипы понимания собственных детей представлены в сознании родителей, во многом зависят выбираемые ими целевые ориентиры проектирования их индивидуальных образовательных траекторий во взаимодействии с внешними образовательными институтами. Поэтому весьма актуальными становятся способы и средства диагностики этих установок и стереотипов как стартовых условий проектирования моделей социально-педагогической поддержки семьи.

Цель проведенного нами исследования состояла в изучении ситуации становления внутришкольной системы социально-педагогической поддержки семьи, ориентированной на создание условий эффективного выстраивания индивидуальной образовательной траектории учащихся с использованием ресурсов неформального образования. К показателям этой ситуации были отнесены, с одной стороны, мотивационная готовность учащихся к осуществлению совместной творческой деятельности с родителями в создаваемых на базе школы объединений дополнительного образования, с другой стороны, готовность родителей к реализации в отношении своих детей разного возраста определенной воспитательно-образовательной стратегии.

Для достижения поставленной цели был проведен опрос учащихся и их родителей. Были использованы анкеты смешанного типа. Анкета учащихся содержала три основных вопроса, направленных на выявление наиболее привлекательных для них сторон школьной жизни, их потребности в творческих занятиях и их отношения к возможному участию в образовательном процессе родителей. Анкета родителей содержала вопросы, касающиеся их общего отношения к школе, но среди них были два вопроса, направленных на выявление их предрасположенности к выбору определенной воспитательно-образовательной стратегии. В первом случае вопрос касался проблем воспитания и образования детей, которые являются наиболее актуальными для отвечавших родителей. Во втором случае им было предложено выразить (в баллах) свое отношение к ряду высказываний, касающихся целей, ценностей и норм взаимоотношения детей и родителей.

Мы исходили из того, что семейные воспитательно-образовательные стратегии могут базироваться на двух альтернативных подходах. Первый из них базируется на субъект-объектных воздействиях родителей на ребенка. Можно выделить следующие характерные признаки данной стратегии: «утилитарное» отношение к детям как к средствам воспроизводства ценностей и запрограммированного взрослыми образа жизни; ориентация на адаптивные модели социализации ребенка, основанные на трансляции жизненного опыта в виде готовых знаний, представлений, правил и норм поведения; готовность к использованию принудительных методов воспитания, базирующихся на минимизации уровня самостоятельности ребенка. Альтернативная стратегия реализуется в широком спектре субъект-субъектных взаимодействий детей и родителей и отличается следующими характеристиками: «культурное» отношение к ребенку как к субъекту жизни, имеющему внутреннюю тенденцию к творческой самореализации; ориентация на неадаптивные стратегии социализации, основанные на совместном с ребенком

решении проблем становления его индивидуальности; готовность к сотрудничеству с детьми, в процессе которого происходит сораствление взрослого и ребенка.

Проведенное исследование позволило получить следующие результаты.

Установлено, что преобладающим мотивом посещения школы учащихся всех возрастов выступает общение с друзьями (72,5 % в начальной, 90 % в основной и полной средней школе). Собственно познавательные мотивы занимают второе место, однако степень их выраженности снижается по мере взросления детей: в начальной школе они выражены у 53,6 % учащихся, в основной школе – у 48,4 %, в полной средней школе – у 42,2 % опрошенных. Все прочие мотивы выражены в меньшей степени, хотя их спектр весьма широк: возможность подготовиться ко взрослой жизни и выбрать будущую профессию (30,4 % в начальной, 28,6 % в основной и 15,6 % в полной средней школе); общение с учителями (30 %, 17,6 % и 22,2 % соответственно); занятия интересным делом во внеурочное время (24,6 %, 20,9 % и 22,2 % соответственно); возможность чувствовать себя уверенным и самостоятельным (11,6 %, 15,4 % и 11,1 % соответственно); возможность самовыражаться и выступать перед другими людьми (14,5 %, 6,6 % и 8,9 % соответственно). Об отсутствии мотивации участия в школьной жизни заявили 11,6 % учащихся начальной, 15,4 % основной и 31,1 % полной средней школы.

Весьма широк спектр вызывающих интерес у учащихся видов внеурочной деятельности. С разной степенью выраженности он включает в себя стремление «делать что-то своими руками», сценическое и танцевальное искусство, решение интересных творческих задач, проведение научных исследований, съемку анимационных и видеофильмов и т.д. При этом наиболее востребованными видами деятельности выступают «деланье своими руками», туризм и создание мультфильмов – в начальной школе (48,6 %, 42,9 % и 34,3 %), (на последующих ступенях обучения интерес к этим видам деятельности до некоторой степени ослабевает); занятия спортом – на всех ступенях обучения (47,1 %, 48,4 % и 50 % соответственно); подготовка и проведение праздников – особенно в начальной (25 %) и полной средней (20 %) школе.

Проявленное учащимися отношение к возможному участию в образовательном процессе школы их родителей показывает, что единства мнений по этому вопросу нет. Основные разногласия возникают по таким оппозициям, как «потребность в помощи – потребность в самостоятельности», «родительская оценка – родительский контроль» и «открытость – замкнутость детско-родительских отношений». Так, 63,8 % учащихся начальной, 50,5 % основной и 77,8 % полной средней школы заявляют, что участие родителей в образовательном процессе «помогает мне лучше учиться и справляться с трудностями». В то же время 37,2 % младших школьников, 11 % подростков и 22,2 % старшеклассников считают, что присутствие родителей «стесняет и мешает чувствовать себя самостоятельным». Объясняют свое желание видеть родителей в школе тем, что «оценка моих успехов со стороны родителей для меня очень важна» 31,9 % учащихся начальной, 41,8 % основной и 42,2 % полной средней школы. Но еще 20,3 % младших школьников, 27,5 % подростков и 22,2 % опрошенных старшеклассников утверждают, что не хотят, чтобы родители контролировали их во время занятий. О том, что участие родителей в школьной жизни «помогает мне улучшить отношение с ними», заявляют 27,6 % учащихся начальной, 28,6 % основной и 8,9 % полной средней школы. При этом 20,3 % младших школьников, 17,6 % подростков и 11,1 % старшеклассников утверждают, что «если мои родители будут вмешиваться в мою школьную

жизни, они могут узнать обо мне то, о чем я не хочу им сообщать». Затруднились определить свою позицию по данному вопросу 8,7 % младших школьников, 12,1 % подростков и 31,1 % старшекласников.

Далее мы перейдем к рассмотрению результатов опроса родителей. Как было сказано, его целью выступало выявление предпосылок ориентации семьи на определенный тип воспитательно-образовательной стратегии. Первый вопрос был связан с выделением приоритетных проблем современной семьи, связанных с воспитанием и образованием детей. Респондентам были предложены варианты ответов, которые по своей сути говорят об их приверженности той или иной стратегии. Так, субъект-объектной («охранительной») стратегии в большей степени отвечают проблемы, связанные с защитой детей от вредоносных влияний «улицы», Интернет-зависимости, а также враждебной идеологии, наносящей урон сохранению собственных культурных традиций. При доминировании субъект-субъектной («развивающей») стратегии родителей, в первую очередь, могут волновать проблемы развития у детей самостоятельности и ответственности, обеспечения доступности для них качественного образования, а также проблемы, непосредственно относящиеся к становлению гармоничных, субъект-субъектных отношений с ребенком (выбор правильных ориентиров воспитания детей в сложных современных условиях жизни, нахождение взаимопонимания с детьми).

Распределение полученных ответов респондентов на этот вопрос показано на рис. 1 («Общее» – общее количество респондентов, выбравших данный ответ, «МШ» – ответы родителей, воспитывающих детей младшего школьного возраста, «П» – подросткового возраста и «С» – старшего школьного возраста).

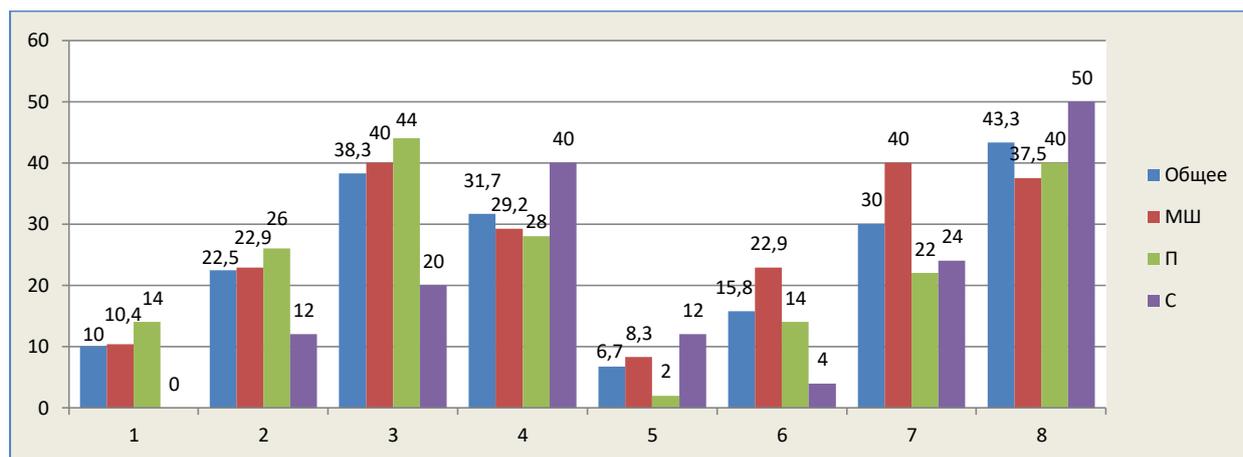


Рис. 1. Ответы родителей на вопрос анкеты «Какие проблемы, связанные с воспитанием Ваших детей, наиболее актуальны сегодня для Вашей семьи?» (%)

Figure 1. Parents' answers to the questionnaire question "What problems related to the upbringing of your children are most relevant for your family today?" (%)

*Примечание:*

1. Нахождение взаимопонимания с детьми и построение гармоничных детско-родительских отношений.

2. Защита детей от вредных влияний «улицы» и агрессивной информационной среды.

3. Преодоление Интернет-зависимости детей.

4. Доступность для детей современного, качественно образования, которое поможет им достичь социального успеха.

5. Воспитание патриотизма и сохранение культурных традиций в условиях засилья чуждой идеологии.

6. Выбор правильных ориентиров воспитания детей в сложных современных условиях жизни.

7. Развитие у детей самостоятельности и ответственности.

8. Никаких особых проблем у нашей семьи нет.

Нетрудно заметить, что родителей, принявших участие в опросе, не объединяет какая-либо одна из указанных стратегий. Более того, 43,3 % респондентов заявили о том, что у них нет никаких проблем, связанных с воспитанием и образованием детей. В наибольшей степени это характерно для семей, в которых воспитываются дети старшего школьного возраста. В остальных случаях самой значимой проблемой выступает преодоление интернет-зависимости детей разного возраста (38,3 %), своего пика она достигает в семьях, воспитывающих подростков (44 %). Однако следующей по значимости проблемой становится обеспечение для детей доступности качественного образования, приводящего их к социальной успешности (31,7 %). Наиболее остро эта проблема начинает осознаваться, когда дети достигают старшего школьного возраста (40 %).

Приблизительно в той же степени волнует родителей проблема развития самостоятельности и ответственности детей (30 %), больше всего это характеризует семьи, в которых растут дети младшего школьного возраста (40 %). По степени выраженности эти две проблемы, внимание к которым свидетельствует о преобладании субъект-субъектной («развивающей») стратегии, превосходят опасения по поводу вредного влияния «улицы» и агрессивной информационной среды (22 %) и засилья «чуждой идеологии» (6,7 %), говорящие об «охранительной» стратегии. В то же время всего лишь 10 % опрошенных родителей выделяют как значимую проблему нахождения взаимопонимания с детьми и построения гармоничных детско-родительских отношений. Характерно то, что данная проблема вообще не отмечена родителями, воспитывающими старшеклассников, хотя в современных условиях «разрыв» между субъектным опытом ребенка этого возраста и его родителей может быть очень значительным и выступать источником взаимного непонимания.

Отмеченная противоречивость ситуации выбора современной семьей адекватной воспитательно-образовательной стратегии в отношении своих детей разного возраста проявляется и при анализе оценок, выражающих согласие / несогласие родителей с предложенными высказываниями. Варианты этих высказываний также соответствовали разным стратегиям. Так, субъект-субъектной стратегии «отвечали» высказывания:

– будущее наших детей принадлежит только им самим, родители не вправе навязывать им свою волю при принятии жизненно важных решений;

– дети с самого раннего возраста могут быть в чем-то умнее и опытнее своих родителей;

– если дети в чем-то перечат своим родителям, это повод, чтобы сесть за «стол переговоров» и разобраться, в чем они друг друга не понимают;

– добиться уважения от собственного ребенка – это задача, которую родители должны решить в процессе его воспитания.

Противоположной стратегии были сопоставлены высказывания:

- родители должны хорошо воспитывать своих детей, прежде всего, для того чтобы в старости они им помогли и заботились о них;
- для того, чтобы ребенку было хорошо, когда он вырастет, он с самого детства должен учиться жизни у своих родителей;
- главная задача родителей – добиться того, чтобы дети их всегда слушались, тогда все остальное пойдет хорошо;
- дети должны безоговорочно уважать своих родителей и других старших членов семьи уже потому, что они старшие.

Полученные результаты опроса представлены на рис. 2 (условные обозначения те же, что и в предыдущем случае).

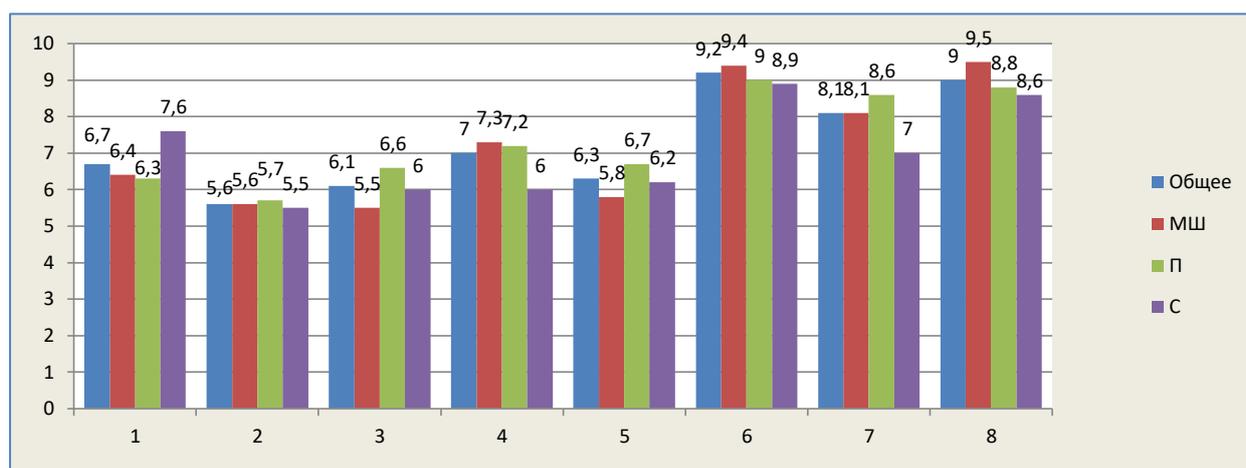


Рис. 2 Распределение ответов на вопрос: «Выразите свое согласие / несогласие со следующими высказываниями» (показан средний балл)

Figure 2 Distribution of answers to the question: "Express your agreement / disagreement with the following statements" (the average score is shown)

Примечание:

1. Родители должны хорошо воспитывать своих детей, прежде всего, для того чтобы в старости они им помогли и заботились о них
2. Будущее наших детей принадлежит только им самим, родители не вправе навязывать им свою волю при принятии жизненно важных решений
3. Для того, чтобы ребенку было хорошо, когда он вырастет, он с самого детства должен учиться жить у своих родителей
4. Дети с самого раннего возраста могут быть в чем-то умнее и опытнее своих родителей
5. Главная задача родителей – добиться того, чтобы дети их всегда слушались, тогда все остальное пойдет хорошо
6. Если дети в чем-то перечат своим родителям, это повод, чтобы сесть за «стол переговоров» и разобраться, в чем они друг друга не понимают
7. Дети должны безоговорочно уважать своих родителей и других старших членов семьи уже потому, что они старшие
8. Добиться уважения от собственного ребенка – это задача, которую родители должны решить в процессе его воспитания

Нетрудно заметить, что и здесь единство мнений опрошенных родителей

не просматривается сколь-нибудь отчетливо, поскольку высказывания, относящиеся к противоположным воспитательно-образовательным стратегиям, оценены респондентами на практически одинаковом уровне согласия. Это обстоятельство может говорить, с одной стороны, о поляризации мнений опрошенных родителей, их разделенности на два «противоположных лагеря», с другой стороны, о низком уровне дифференцированности в их сознании противоположных взглядов на цели, ценности и нормы воспитания ребенка в семье. Так, наиболее высокую оценку (9,2 и 9,0 баллов соответственно) получили высказывания №№ 6 и 8, относящиеся к субъект-субъектной стратегии. При этом доля родителей, полагающих, что будущее наших детей принадлежит только им самим, родители не вправе навязывать им свою волю при принятии жизненно важных решений, значительно меньше, средний балл по этой позиции составляет 5,6. Весьма высоко оценено родителями высказывание № 7 о том, что дети должны безоговорочно уважать своих родителей и других старших членов семьи уже потому, что они старшие (средний балл 8,1). В остальном же баллы, набираемые противоположными по своей стратегической принадлежности высказываниями, приблизительно одинаковы.

Переходя к интерпретации полученных данных, можно отметить следующее.

Мотивация учащихся всех возрастов в первую очередь затрагивает сферу межличностного общения. Собственно познавательная мотивация, хотя и носит достаточно выраженный характер, все же уступает мотивации общения. Кроме того, отчетливо наблюдается тенденция ее понижения к старшему школьному возрасту. В то же время в разной степени выраженности представлены и другие мотивы учащихся, связанные с подготовкой к выбору будущей профессии, творческими занятиями, обретением самостоятельности. Уже само по себе существование этих мотивов говорит о потенциальных возможностях преобразования образовательной среды школы и ее ориентации на удовлетворение различных индивидуальных потребностей учащихся. В то же время невысокий уровень выраженности этих мотивов свидетельствует о далеко не полной удовлетворенности учащихся событиями школьной жизни и о том, что существующих сегодня условий развития различных видов творческой деятельности учащихся по интересам недостаточно. В частности, мало удовлетворяется характерная для проживаемого возраста потребность учащихся в самовыражении, их желание быть услышанными другими людьми.

Диапазон интересующих учащихся видов творческой деятельности весьма широк, но, по всей видимости, в их сознании мало представлена возможная связь повседневной школьной жизни, в которой преобладают компоненты формального образования, в первую очередь, уроки, и творческих занятий, требующих организации неформальной образовательной среды. Именно здесь нам видится главная ниша, которая может быть заполнена участием семьи в образовательном процессе. Стремление учащихся осваивать специфические виды творческой деятельности, мало связанные с обычными учебными предметами, рассматривается как важная предпосылка становления разнообразных культурных практик на основе сотрудничества детей и взрослых.

Не менее важной предпосылкой для этого выступает позитивное отношение большинства учащихся к возможности участия их родителей в образовательном процессе. Однако необходимо учитывать, что на это отношение сильно влияет то, в чем именно может состоять это участие, и как при этом будут строиться

отношения детей и взрослых. Наиболее перспективными здесь являются отношения, основанные на поддержке проявлений собственной активности учащихся и неформальном оценивании их творческих достижений.

Наиболее проблемной выглядит ситуация, связанная с выбором родителями устойчивой воспитательно-образовательной стратегии, на основе которой могут быть выделены ценностно-смысловые основания при проектировании индивидуальных образовательных траекторий детей в семье и во взаимодействии с внешними образовательными институтами. В сознании значительной части родителей одновременно сосуществуют две альтернативные стратегии, в результате чего ситуация определения ребенком своей собственной позиции характеризуется высоким уровнем неопределенности. С одной стороны, родители заинтересованы в развитии самостоятельности и ответственности своих детей, получении ими качественного образования и, в целом, налаживании с ними гармоничных отношений. С другой стороны родители стремятся оградить своих детей от внешних влияний (включая Интернет, который в этом случае не ассоциируется у них с образовательным ресурсом) и передать им свой собственный опыт как базу для построения собственной жизненной карьеры. Можно предположить, что эта противоречивая ситуация отражает дисбаланс осознаваемых и неосознаваемых мотивов, лежащих в основании детско-родительских отношений. Мотивы, характерные для субъект-субъектной стратегии связаны с эксплицитными представлениями о целях и ценностях семейного воспитания, присущих современному обществу. Они усвоены определенной частью родителей как современные и «правильные» представления, однако не выступают подлинными регуляторами в общении с детьми. В конкретных же ситуациях, требующих принятия ответственных родительских решений, преобладают имплицитные представления о ребенке как об объекте трансляции родителями собственного жизненного опыта и контроля его усвоения.

В целом, можно заключить, что ситуация становления внутришкольной системы социально-педагогической поддержки семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка в настоящее время характеризуется высокой степенью неопределенности. Поэтому взаимодействие семьи и внешних образовательных институтов должно носить характер диалога, направленного на поиск нового содержания и способов этого взаимодействия, на взаимное познание и соразвитие в целостном культурно-образовательном пространстве.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Мамбеталина А.С. Дополнительное образование как важнейшая подсистема непрерывного образования // Педагогика: вчера, сегодня, завтра. 2018. Т. 1. № 2. С. 35–38. URL: <http://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/41>
2. Болотова М.И., Насибуллина А.Д. Основные направления социально-педагогической поддержки семьи в учреждении дополнительного образования детей // Здоровье семьи - 21 век: электронное периодическое издание. 2010. № 4. URL: [http://www.fh-21.perm.ru/download/5\\_1.pdf](http://www.fh-21.perm.ru/download/5_1.pdf). (Дата обращения 26.07.2019).
3. Гребенникова В.М., Игнатович В.К., Игнатович С.С., Чолакян К.Д. К вопросу о современных практиках социально-педагогической поддержки семьи как

субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка // Педагогика: вчера, сегодня, завтра. 2019. Т. 2. № 3. С. 7–19. URL:<http://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/56>

4. Асмолов А.Г. Гонки за будущим: образование как индустрия возможностей // Учительская газета. № 35(10688) от 29 августа 2017 г. URL: <http://www.firo.ru/> (Дата обращения 20.09.2017).

## REFERENCES

1. Mambetalina Alia S. Supplementary education as the most important subsystem of continuous education. Pedagogy yesterday, today, tomorrow. 2019. Vol. 1. no. 2. PP. 35-38. (In Russ.,). URL: <http://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/41>
2. Bolotova, M. I., A. Nasibullina D. The Main directions of socio-pedagogical family support in establishment of additional education of children // family Health - the 21 century: e-periodical. 2010. № 4. URL:[http://www.fh-21.perm.ru/download/5\\_1.pdf](http://www.fh-21.perm.ru/download/5_1.pdf). (Accessed 26.07.2019).
3. Grebennikova V.M., Ignatovich V.K. , Ignatovich S.S., Cholakyan K.D. On the question of modern practices of socio-pedagogical support of the family as a subject of designing the individual educational trajectory of the child. Pedagogy yesterday, today, tomorrow. 2019. Vol. 2. no. 3. PP. 7-19. (In Russ.,). URL:<http://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/56>
4. Asmolov A. G. Races for the future: education as an industry of opportunities. Uchitelskaya gazeta. No. 35(10688) of August 29, 2017 URL. <http://www.firo.ru/> (Accessed 20.09.2017).

**Информация об авторах:** Бугакова Марина Викторовна [bugakova-mv@mail.ru](mailto:bugakova-mv@mail.ru)  
магистр педагогики, директор МБОУ СОШ № 58, Краснодар, Россия

Игнатович Владлен Константинович - доцент, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии, факультет педагогики психологии и коммуникативистики, научный руководитель ЦДО «Хоста» г. Сочи, эксперт АНО ДПО Институт проблем образовательной политики «Эврика»,  
Кубанский государственный университет  
г. Краснодар, Россия  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>,  
e-mail: [vign62@mail.ru](mailto:vign62@mail.ru)

Игнатович Светлана Сергеевна - доцент, канд. пед. наук, Кубанский государственный университет  
г. Краснодар, Россия  
ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-0479-6117>  
e-mail: [ssign67@mail.ru](mailto:ssign67@mail.ru)  
Автор, ответственный за переписку.

Курочкина Валентина Евгеньевна - кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, факультет педагогики психологии и коммуникативистики, Кубанский государственный университет,  
г. Краснодар, Россия  
e-mail: [kve7@rambler.ru](mailto:kve7@rambler.ru)

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

**Information about the authors:** Bugakova Marina Viktorovna - Master of Pedagogy, Director of Secondary School No. 2458

Vladlen K. Ignatovich- Cand. ped Sciences, Assoc. of the Kuban State University, expert of ANO DPO Institute for Educational Policy Problems "Evrika",  
Krasnodar, Russia  
Kuban State University  
ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>  
e-mail: vign62@mail.ru

Svetlana S. Ignatovich - Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences.  
Kuban State University  
ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-0479-6117>  
e-mail: ssign67@mail.ru  
Corresponding author

Valentina E. Kurochkina - PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of General and Social Psychology, Faculty of Pedagogy of Psychology and Communication Studies,  
Kuban State University  
e-mail: kve7@rambler.ru

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 15.11.2020  
Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 21.12.2020  
Принята к публикации / Accepted for publication: 27.12.2020

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов./ The authors declare no conflicts of interests

*Теория и методика профессионального образования*  
*Theory and methodology of professional education*

---

**Научная статья**

УДК 372.881.1

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-6-31-41

**Наталья Юрьевна Гузева**

Областное государственное автономное образовательное учреждение  
дополнительного профессионального образования «Институт повышения  
квалификации педагогических работников» (ОГАОУ ДПО «ИПКПР»)

Еврейская автономная область,

г. Биробиджан, Россия

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0007-0896>

e-mail: nilsona@mail.ru

**ШКОЛЬНОЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ  
В ОРГАНИЗАЦИИ ДОМАШНЕЙ РАБОТЫ**

**Аннотация:** В статье осуществлена актуализация домашней работы обучающихся как формы самостоятельного познания, традиционные и инновационные методы которой активно используются в практике школьного филологического образования. Автором проведён краткий историко-педагогический анализ методических и педагогических мнений классиков и современных исследователей о домашних заданиях как обязательного элемента домашней работы. Автор в историко-педагогическом контексте раскрывает некоторые методические нормативно-правовые акты о домашней работе, домашних заданиях. На основе авторской научно-методической деятельности показываются особенности домашних заданий, разработанных и апробированных в образовательных организациях Еврейской автономной области. Национально-региональное содержание при этом выступает основой представленных форм домашней работы, которые способствуют не только реализации образовательной функции педагогического процесса в целом и филологического образования в том числе, но и формируют социально-культурологические и этнокультурные ценности обучающихся сферы образования полиэтничной Еврейской автономной области. Автор подчёркивает необходимость современного научного переосмысления взглядов на домашнюю работу, в том числе с учётом особенностей и возможностей электронного обучения и IT-технологий в сфере образования. Приводимые дидактико-педагогические выводы и методические примеры предполагают возможность и необходимость дальнейших исследований о функциях, смыслах, технологиях, дидактико-педагогических эффектах домашних заданий и домашней работы, в том числе и в предметно-методическом преломлении.

**Ключевые слова:** домашняя работа; домашнее задание; формы работы; методы работы; национально-региональный компонент; оценивание работы; критерии оценивания.

**Для цитирования:** Гузева Н.Ю. Школьное филологическое образование: традиции и инновации в организации домашней работы. Педагогика: история, перспективы. 2020. Том. 3. №6. с.31-41  
DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-6-31-41

## Original article

**Natalia Guseva**

Regional state Autonomous educational institution of additional professional education  
"Institute for advanced training of teachers" (OGAOU DPO "IPKPR")  
Jewish Autonomous region, Birobidzhan, Russia  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0007-0896>  
e-mail: nilsona@mail.ru

### THE SCHOOL PHILOLOGICAL EDUCATION: TRADITIONS AND INNOVATIONS IN THE ORGANIZATION OF HOMEWORK

**Abstract:** the article actualizes students' homework as a form of independent learning, traditional and innovative methods of which are actively used in the practice of school philological education. The author provides a brief historical and pedagogical analysis of methodological and pedagogical opinions of classical and modern researchers about homework as a mandatory element of homework. The author in the historical and pedagogical context reveals some methodological regulations on homework, homework assignments. Based on an original scientific and methodological work, the author shows the features of homework assignments developed and tested in educational organizations of the Jewish Autonomous Oblast. National and regional content in this is the basis of the presented forms of domestic work, which contribute not only to the realization of educational functions of teaching process in general and literary education in particular, but also form the socio-cultural and ethno-cultural values of students in multiethnic Jewish Autonomous Oblast. The author emphasizes the need for a modern scientific rethinking of views on homework, including taking into account the features and capabilities of e-learning and IT technologies in the field of education. The author's didactic and pedagogical conclusions and methodological examples suggest the possibility and need for further research on the functions, meanings, technologies, didactic and pedagogical effects of homework and homework, including in the subject-methodical refraction.

**Keywords:** homework; homework; forms of work; methods of work; national-regional component; assessment of work; evaluation criteria.

**For citation:** Guzeva N. Yu. School philological education: traditions and innovations in the organization of home work. *Pedagogy: history, prospects*. 2020. Vol. 3. No. 6. p. 31-41  
DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-6-31-41

В условиях модернизации современного российского образования особое значение приобретает русский язык, который выступает основой нравственно-духовных скреп общества и государства, в том числе и на уровне общего образования.

Школьное филологическое образование невозможно представить без домашнего задания. Домашняя работа понимается как форма самостоятельной работы обучающихся, которая организуется учителем с целью закрепления и углубления знаний, полученных на уроке, а также для подготовки к восприятию нового учебного материала, а иногда и для самостоятельного решения посильной познавательной задачи.

Домашняя учебная работа, в отличие от работы, осуществляемой в образовательной организации, в классе, выполняется обучающимся в ситуации диалога с самим собой, в уединении, поэтому она сопряжена с его интеллектуально-личностным и духовным развитием. Самостоятельное выполнение заданий вне класса, очерчивающее рамки домашней учебной работы, способствует развитию индивидуальных способностей и творческих дарований [1].

Неоднократно отмечено в источниках, что являясь частью учебного процесса, домашнее задание в практике работы школы, наряду с положительным эффектом, вызывали и вызывают такие негативные явления, как перегрузку учащихся, неосознанное заучивание материала и прочие негативные влияния. Домашнее задание на протяжении XIX – XX веков нередко было предметом педагогических дискуссий.

Так, Л.Н. Толстой, считая, что домашнее задание – это испорченный вечер ученика, отменил их в своей Яснополянской школе. К.Д. Ушинский доказывал целесообразность применения домашних заданий лишь после специальной подготовки школьников к их выполнению. Во многих учебных заведениях велась работа по совершенствованию домашних заданий, преодолению перегрузки учащихся.

О важности формирования умения работать самостоятельно в процессе выполнения домашней учебной работы писал К.Д. Ушинский: «Должно постоянно помнить, что следует передавать ученику не только те или иные познания, но и развивать в нем желание и способность самостоятельно, без учителя, приобретать новые знания» [2].

На наш взгляд, новаторской для того времени стала идея К.Д. Ушинского о том, что домашние задания можно задавать только после специальной подготовки школьников к их выполнению, поэтому он отрицал их задание в начальной школе. Педагог обратил внимание на важные требования к домашнему заданию: посильность и объем [2]. Необходимо подчеркнуть, что данное положение К.Д. Ушинского о посильности и объёме домашних заданий для обучающихся, остаётся чрезвычайно актуальным и в настоящее время.

Нормативно-методическое обеспечение домашнего задания как элемента учебного процесса начало активно разрабатываться в 30–40 годы XX века. В связи с обширными исследованиями в области домашних заданий в 30–40-е годы назрела необходимость закрепить основные выводы по этому вопросу в официальных документах, что и было практически осуществлено (1927 г. было опубликовано методическое письмо Цутранпроса «Организация заданий на дом для учащихся семилетки») [3].

До сих пор интересно и значимо, что в 50–60-х годах XX века меняется адресат внедряемых официальных документов. Ранее документы разрабатывались

для руководителей образовательных учреждений и учителей-практиков. Новшеством стало, то, что в этот период адресатом методических рекомендаций становится ученик и его родители. В 1949 году вышли в свет «Памятка для учащихся 5–7 классов» и «Памятка для родителей», разработанные Институтом теории и истории педагогики Академии педагогических наук РСФСР.

Настоящие рекомендации включали три раздела:

1. «Правильная организация своих занятий», где подробно описывается «уголок для приготовления уроков», место домашней работы в расписании дня школьника, порядок подготовки домашних уроков от сложных к простым [4, с. 4].
2. «Приготовление устных уроков». В разделе дается подробный инструктаж по приготовлению устных уроков, где выделяются ключевые умения учащихся, направленные на формирование навыков самостоятельной работы с учебно-научными текстами.
3. В разделе «Приготовление письменных уроков» обращалось внимание на выполнение обязательной работы над ошибками, утверждалась необходимость повторения теоретического материала перед выполнением письменного задания, была рекомендована предварительная работа на черновике [4].

В настоящее время школьная практика переполнена вопросами и дискуссиями об объеме домашних заданий. Данная проблема не нова, ведь уже в 50–60-е гг. XX в. ученые уже обсуждали вопрос перегрузки учащихся домашними заданиями. В тот период был создан документ, который в какой-то степени регулировал дозированность домашних заданий. Речь идет о приказе Министерства просвещения РСФСР «Об устранении перегрузки учащихся домашними заданиями» (12.12.1951 г. № 1093), в котором были описаны недостатки, приводящие к перегрузке учащихся. К ним относятся произвольное расширение объема учебного материала за счет привлечения не предусмотренных государственными программами сведений, нерациональное использование урочного времени, невыполнение требований к формулированию домашнего задания. На наш взгляд, практика современной школы нуждается в нормативном акте, который будет направлен на решение проблемы дозированной и перезагруженности школьников.

Реалии современной школы требуют проведения развернутого инструктажа к каждому виду заданий. На первых этапах, при репродуктивных заданиях, учитель на уроке обращает внимание учащихся на приемы выполнения работы, анализирует их, корректирует и рекомендует использовать дома. Если домашнее задание отличается от работы, выполняемой в классе, учитель на отдельном примере разбирает способы его выполнения, инструкция может быть дана в устной или письменной форме. Для учащихся старшего возраста, обладающих опытом самостоятельной работы, рекомендуется общий инструктаж перед изучением каждой темы с указанием возможных вариантов работы, анализом трудностей учебного материала, характеристикой обязательной и дополнительной литературы, определением границ минимума и максимума работы над темой.

Становятся аксиоматичными положения о том, что каждая домашняя работа должна быть проверена. Безусловно, что главная цель проверки заключается в том, «чтобы установить, что приобрели учащиеся в процессе выполнения домашних заданий, насколько систематичны, осознанны и прочны их знания и навыки, в

какой мере они владеют навыками самостоятельной работы, как они связывают теорию с практикой» [3].

М.А. Данилов подчеркивает роль учителя в процессе организации домашней работы, который должен определить ее характер и объем, учитывая индивидуально-возрастные особенности учащихся, своеобразие их мышления и интересов [5].

Внимание к домашней работе уделяли и зарубежные ученые, и школьные практики. Некоторые из них ставили под сомнение практику ежедневного назначения домашнего задания не только для всего класса, но и для отдельного индивида. По мнению Дэниз Поуп, домашняя работа должна перестать быть стандартной повсеместной повинностью и стать специальным бонусом. Кроме того, домашняя работа должна иметь конкретную цель и понятную ученику выгоду, она должна способствовать обучению и развитию, должна быть разработана исходя из способностей каждого ученика (быть индивидуальной)» [6], – пишет Д. Поуп.

Организация TSC (Teaching Schools Council), которая сотрудничает с правительством и школами Англии также поднимала вопрос о выгоде домашнего задания для ученика. В исследованиях говорилось, что «если школа задает домашнюю работу, она должна объяснить и ученикам, и вам, родителям, для чего она ее задает» [6]. Их исследование установило, что домашние задания эффективны для обучения лишь тогда, когда точно известно, как именно ребенку поможет его выполнение. Teaching Schools Council выдвинула также одно из требований к домашнему заданию - применение на практике.

Данный критерий созвучен с требованиями к так называемым практико-ориентированным заданиям, которые используются в школьной практике РФ.

По мнению И.В. Усковой, обязательными в домашнем задании являются «критерии» оценивания и вариативность работ» [7].

Вариативность домашних заданий творческого характера рассматривается многими исследователями, в том числе их изучением занималась О.И. Долгая. Педагог считает, что одним из «важных качеств, необходимых современному человеку, является креативность мышления, которую родители могут формировать у детей в процессе домашней работы» [8]. Собственную точку зрения исследователь аргументирует примерами из зарубежной практики.

Так, Мартина Микшова (Словакия) предлагает использовать креативное мышление в совместных играх (родителей и детей), в которых нужно что-то писать и рисовать. Например, можно писать слова, начинающиеся с одной и той же буквы в течение определенного периода времени, можно писать только существительные или только глаголы. Или рисовать как можно больше занятий, связанных с определенным сезоном; можно назвать конкретную страну и нарисовать животных, которые в ней живут, типичные блюда этой страны и многое другое [8].

Ярослава Коничкова (Словакия) [8] предлагает использовать домашнее задание, которое помогает детям не только повторять, но и мотивирует их к творчеству в условиях дистанционного обучения. Например, учитель отправляет ученикам несколько цитат или пословиц. Каждый ученик выбирает цитату или пословицу, выражающую идею, с которой ученик соглашается, или выбирает цитату, которая определенным образом характеризует его личность. Ученик должен объ-

яснить эту цитату или пословицу, написать, что он думает по этому поводу (связный устный или письменный рассказ).

На наш взгляд, вариативность домашних заданий безгранична. Фрагментарно представим ряд домашних заданий, апробированных в региональной системе образования, на уроках русского языка, русского родного языка. После проведенного урока развития речи школьникам можно предложить «ассоциации», видеомы, которые помогут обучающимся создать диафильм «Детство, опаленное войной». Диафильм – метод [9], способствующий развитию речи обучающихся, творческому мышлению, логике, серия словесных (или графических) рисунков, содержание и порядок которых соответствует последовательности событий в произведении, каждый рисунок сопровождается титрами (подписями). Работа может включать фотоматериалы. Для подготовки диафильмов были использованы произведения И. Бронфмана «От взрыва бомб мутился разум...», дневник Анны Франк «Убежище», У. Орлева «Беги, мальчик, беги».

Эвристические беседы о русском языке, языках малых народов, существовании письменности и ее истории также могут быть использованы в школьном филологическом образовании. Можно предложить обучающимся доказать, что «...бережно относиться к родной речи, родному языку - это гражданский долг каждого из нас, ибо в слове отражаются национальная история и культура, духовный талант и сила народа...» (по Ю.И. Ороховацкому). Монологический ответ, подготовленный дома, должен включать не менее трех аргументов из жизни, литературного опыта.

Разнообразные методики коммуникации и техники развития речи нашли свое применение в современном медиапространстве. Эффективным, на наш взгляд, кажется метод «Вопрос дня». Данный метод, который также поддерживает диалоговую технологию, активно применяется в СМИ (подробнее можно познакомиться на сайте Культура.РФ) и может использоваться в контексте уроков русского родного языка. Каждый желающий может задать лингвистический вопрос. Домашний ответ строится на основе личного опыта, лексикографических источников. Например, «Как появились выражения «приказала долго жить»; «сыграть в долгий ящик»; «ехать чигирями»? Следующий урок учитель начинает с лингвистической задачи, основанной на вопросе дня.

Русская культура – это деятельность, поведение и мышление русского человека или русского общества, которая осуществляется на основе ценностей, норм, мировоззрения и менталитета. Элементы русской культуры познаются обучающимися посредством методики «Маршрут идеального путешествия». Школьникам предлагается домашнее задание, суть которого составить маршрут путешествия, подготовить описание на основе фотоматериалов, личного опыта. После презентации маршрута можно написать отзыв о путешествии, используя ключевые слова, отражающие русскую культуру [10], [11].

Домашнее задание может быть организовано также на основе погружения в культуру русского быта:

1. составить «Меню традиционного русского семейного обеда»;
2. подготовить «Рецепт старинной каши (иного русского блюда)»;
3. поговорить с родными и записать старинные блюда, которые готовили бабушки, прабабушки.

Современные электронные хрестоматии, в отличие от печатных, дают возможность быстро и легко найти нужный материал с помощью встроенной систе-

мы поиска; обладают многофункциональностью за счет интерактивности и включения мультимедиа компонентов.

Региональную практику дополняет «Рабочая тетрадь по литературному краеведению» [12], которая предназначена для учащихся и учителя и может быть использована на уроках русского языка, русского родного языка. Рабочая тетрадь поможет учащимся

- познать красоту устного народного творчества, познакомиться с традициями и культурой народов Дальнего Востока;
- приоткрыть тайны дальневосточной природы;
- окунуться в мир прекрасного и удивительного, мир красоты и добра, созданный молодыми поэтами и писателями Еврейской автономии и Хабаровского края;
- анализировать произведения поэтов и писателей.

Задания рабочей тетради разнообразны: анализ текстового материала, работа с лексикой конкретного текста, иллюстрирование (словесное и графическое); работа, направленная на усвоение ряда литературоведческих понятий; составление характеристики – описания героев (по ключевым словам), материалы для самостоятельного чтения и др.

Типология заданий рабочей тетради поливариантна:

1) **задания на воспроизведение (использование) терминов и понятий** литературоведческого характера: «К какому из предложенных типов речи вы отнесете стихотворение «Знаю я лесные тропки»? Школьникам необходимо осуществить выбор вариантов: а) описание; б) повествование; в) рассуждение.

2) **задание на чтение текста** (чтение с остановками, чтение с пометами на полях, чтение по ролям и пр.).

3) **задания для самостоятельной работы.** Обучающимся предлагается ответить на вопрос: «Как бы вы поступили, узнав, что горит лес?» и составить алгоритм действий в конкретной ситуации по схеме:

Шаг 1 \_\_\_\_\_

Шаг 2 \_\_\_\_\_

Шаг 3 \_\_\_\_\_

4) **задания на моделирование текстов.**

Например, школьникам предлагается следующее задание: «Подумайте и составьте воззвание к людям (вашим одноклассникам, друзьям, родственникам), смысл которого – бережное отношение к природе».

5) **задания на воспроизведение, поиск биографического материала.**

Основу работы составляют ответы на вопросы: «Какие факты из биографии писателя тебе запомнились? Чем запомнился тебе писатель (писательница)?». Расширяет блок заданий данного типа заполнение таблицы «Знаю. Узнал» по определенным позициям: новое об авторе, новое о произведении и др.;

6) **задания – характеристика героев** (полная или частичная), проведенная на основе прочитанного текста либо самостоятельно (на основе приема антиципаций).

7) **задания ассоциативного характера.**

Школьникам предлагается задание - вопрос «Какие ассоциации вызывает у вас это произведение?» Выразите это словами или с помощью красок.

8) **задания игрового характера** («Паутинка», «Диафильмы», «Лото». Данный вид работы выполняется обязательно на основе текстового материала

одного или нескольких произведений, научно-публицистических статей и справочных материалов. «Топонимическое лото» используется учителями — филологами при изучении собственных имен существительных. Обучающимся предлагается карта с топонимическими единицами ЕАО:

– Сталинск

– Амурзет

– Озерное

– Дубовое

– Ржахово

– Дежневка

– Сом

– Ручейки

– Алешкино

– Бобриха

– Березовая

– Большой Ин

– Будукан

– Аносиха

– Гнилое

– Необходимо распределить топообъекты на группы, закрывая их названия соответствующими фишками: «горы», «населенные пункты», «реки, озера».

#### 9) задания иллюстративного характера

Представьте, что вы выпускаете книгу стихов В. Морозова. К стихотворениям создайте картинку-презентацию, подберите к ней соответствующую цитату.

10) **задания на основе текстового материала** (поиск ключевых слов; проследите развитие событий стихотворения. Например, на основе произведения «Лесной пожар В. Шульжика) выделение частей текста, их озаглавливание и др.

Краеведческий материал как национально-региональный компонент в системе школьного филологического образования расширит образовательные представления школьников. ЕАО - поликультурный регион, причем и в прошлом, и в настоящее время. Ранее на территории ЕАО проживали различные племена (ульчи, гольды и пр.). Домашнее задание может быть направлено на ознакомление с нанайскими пословицами, подбор синонимичных русских пословиц (Бай абавахи санговаси - анмай ачаичи пачила гоамбори. Не говори того, чего не было – по губам получишь).

Палитра домашних заданий разнообразна. Школьникам можно предложить следующий вид работы:

1. Внимательно прочитай отрывок из биографии поэтессы Ани Синяковой. Какие факты из нее близки тебе, пятикласснику?

В народных сказках одни Иваны-царевичи да Елены прекрасные. Быстро надоедают. «Рита в стране Бякусов» получилась в то время, когда у меня в голове выдумывались разные приключения. Как-то я пришла домой из ЦДТ, села и написала в тетради первую главу. Потом стала брать в школу. Когда я ее написала, у меня ребята стали просить почитать ее. Некоторые даже купить хотели, а я не давала.

Обе сказки у меня не оконченные. Когда-нибудь окончу.

Сейчас мне 10 лет. 2001 год у меня самый плодотворный. Сочиняются разные стихи: и лирика, и смешные стихи, и хорошие, и плохие, большие, и малень-

кие. Много «политических» стихов. Когда я отношу их в газету, там все хохочут. У папы на работе меня называют поэтом. Друзья мои тоже пишут стихи. Еще я занимаюсь гимнастикой в ЦДТ, играю на баяне, хожу в изостудию (там же). Может, я буду художником, может геологом, учителем или музыкантом, но при всем при этом буду писать стихи. Я хочу стать поэтом.

2. Как ты думаешь, какие краски можно использовать, чтобы нарисовать страну Бякусов? Аргументируй свой ответ.

Представленные варианты домашних заданий могут стать основой школьного проекта, индивидуального (либо группового) исследования, привлекут школьников к литературному творчеству, в том числе региональных авторов, а также способствуют формированию универсальных учебных действий обучающихся.

Необходимой и результативной технологией для современного образования выступает исследовательский подход в обучении, который ставит школьников в позицию творческого участника процесса познания, а не пассивного потребителя готовой информации. Опережающие домашние задания в предметной области при практической реализации исследовательского подхода в обучении способствуют не только осмыслению и пониманию изучаемого явления лингвистики и литературы, но и выступают средством активного восприятия изучаемого и условием применения знаний в практической деятельности [13].

Национально-региональное содержание при этом выступает основой представленных форм домашней работы, которые способствуют не только реализации образовательной функции педагогического процесса в целом и филологического образования в том числе, но и формируют социально-культурологические и этнокультурные ценности обучающихся сферы образования полиэтничной Еврейской автономной области. Считаю, что назрела необходимость современного научного переосмысления взглядов на домашнюю работу, в том числе с учётом особенностей и возможностей электронного обучения и IT-технологий в сфере образования. Представляется, что приводимые в статье дидактико-педагогические выводы и методические примеры предполагают возможность и необходимость дальнейших исследований о функциях, смыслах, технологиях, дидактико-педагогических эффектах домашних заданий и домашней работы, в том числе и в предметно-методическом преломлении.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Макаров, М. И. Теоретическое и методическое обеспечение домашней учебной работы школьников: материалы международной научно-практической конференции «Домашняя учебная работа школьников: пути совершенствования» (г. Москва, 19 ноября 2020 года) [Электронный ресурс] / под ред. И.М. Осмоловской, И.В. Усковой - сост. Н.В. Мунина. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», 2020. – 47-56с.
2. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений : в 11т. [Текст] / К.Д.Ушинский. – М. – Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1951.–Т. 6.– с. 500.
3. Организация заданий на дом для учащихся 7-летки. Методическое письмо Цутранпроса [Текст]. –М. : Транспечать НКПС, 1927. – 13 с.
4. Приготовление домашних уроков. Памятка для учащихся 5–7 классов [Текст]. – М., 1949. – 6 с. (АПН РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики).

5. Данилов М. А. Дидактика [Текст] : М. А. Данилов, Б. П. Есипов, Б. П. М. Н. Скаткин, под общ. Ред. Б. П. Есипова. – М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1957. – 58 С.
6. Поуп Д. Нужно ли домашнее задание в школе? – Электронный режим доступа - [yandex.ru/media/activityedu/nujno-li-domashnee-zadanie-v-shkole-mnenie-uchenyh-5c20facd3fb84400aaa396e2](https://yandex.ru/media/activityedu/nujno-li-domashnee-zadanie-v-shkole-mnenie-uchenyh-5c20facd3fb84400aaa396e2)
7. Ускова, И.В. Развитие дидактических представлений о домашней учебной работе школьников. – Электронный режим доступа / [cyberleninka.ru/article/n/razvitie-didakticheskikh-predstavleniy-o-domashney-uchebnoy-rabote-shkolnikov](https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-didakticheskikh-predstavleniy-o-domashney-uchebnoy-rabote-shkolnikov)
8. Долгая, О.И. Инновационные домашние задания: идеи зарубежных учителей. – материалы международной научно-практической конференции «Домашняя учебная работа школьников: пути совершенствования» (г. Москва, 19 ноября 2020 года) [Электронный ресурс] / Под ред. И.М. Осмоловской, И.В. Усковой; сост. Н.В. Мунина. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», 2020. – 53-54С.
9. Гузева Н.Ю. Современные педагогические технологии в лингвистическом образовании [Текст]: учебное пособие / Гузева Наталья Юрьевна. - Чехов : Центр образовательного и научного консалтинга, 2016. - 83 с.
10. Русский родной язык. 9 класс: сборник методических рекомендаций. – Биробиджан: ОГАОУ ДПО «ИПКПР», 2019.- 39с.
11. Русский родной язык: сборник методических рекомендаций. – Биробиджан: ОГАОУ ДПО «ИПКПР», 2019.- 47с
12. Каргополов, И. С. Домашнее задание / И. С. Каргополов. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2018. –37 (223). – С. 157-159. Электронный режим доступа: <https://moluch.ru/archive/223/52616/> .
13. Файн Т.А. Исследовательский подход в обучении – путь к сотворчеству: методические рекомендации. – Биробиджан, 2002. – 44 с.

## REFERENCES

1. Makarov, M. I. Theoretical and methodological support of home educational work of schoolchildren. : Materials of the International scientific and practical conference " HOME STUDY work of SCHOOLCHILDREN: WAYS of IMPROVEMENT" (Moscow, November 19, 2020) [Electronic resource]. ed. by I. M. Osmolovskaya, I. V. Uskova; comp.N. V. Munina. M.: Institute of education development strategy of the Russian Academy of education, 2020. 47-56p. (In Russ.)
2. Ushinsky, K. D. Collected works: in 11T. [Text]. K. D. Ushinsky. M.-L.: Publishing house of the APN RSFSR, 1951. Vol. 6. p. 500(In Russ.)
3. Organization of homework assignments for 7-year-old students. Methodological letter Sutrapada [Text]. M.: Transpechat nkps, 1927. 13 p. (In Russ.)
4. Preparing home lessons. Memo for students of grades 5-7 [Text]. M., 1949. 6 p. (APN RSFSR. Institute of theory and history of pedagogy). (In Russ.)
5. Danilov M. A. Didactics [Text]: M. A. Danilov, B. P. Esipov, B. P. M. N. Skatkin, under the General Ed. of B. P. Esipov. M.: Publishing house of the Academy of pedagogical Sciences, 1957. 58 P. (In Russ.)
6. Pope D. do I Need homework at school? – Electronic access mode – [yandex.ru/media/activityedu/nujno-li-domashnee-zadanie-v-shkole-mnenie-uchenyh-5c20facd3fb84400aaa396e2](https://yandex.ru/media/activityedu/nujno-li-domashnee-zadanie-v-shkole-mnenie-uchenyh-5c20facd3fb84400aaa396e2) (In Russ.)
7. Uskova, I. V. Development of didactic ideas about home school work. – Electronic

- access mode/cyberleninka.ru/article/n/razvitie-didakticheskikh-predstavleniy-odomashney-uchebnoy-rabote-shkolnikov(In Russ.)
8. Dolgaya, O. I. Innovative home assignments: ideas of foreign teachers. – пMaterials of the International scientific and practical conference " HOME SCHOOL WORK of SCHOOLCHILDREN: WAYS of IMPROVEMENT" (Moscow, November 19, 2020) [Electronic resource]. ed. by I. M. Osmolovskaya, I. V. Uskova; comp.N. V. Munina, Moscow: Institute of education development strategy of the Russian Academy of education, 2020. 53-54p. (In Russ.)
  9. Guzeva N. Yu. Modern pedagogical technologies in linguistic education [Text]: textbook. Guzeva Natalia Yuryevna. - Chekhov: Center for educational and scientific consulting, 2016. - 83 p. (In Russ.)
  10. Russian native language. Grade 9: collection of guidelines. Birobidzhan: OGAOU DPO "IPKPR", 2019. 39p. (In Russ.)
  11. Russian native language: collection of methodological recommendations. Birobidzhan: OGAOU DPO "of IPCPR", 2019. 47p (In Russ.)
  12. Kargopolov, I. S. Homework / I. S. Kargopolov. - Text: direct. Young scientist. — 2018. 37 (223). Pp. 157-159. Electronic access mode: <https://moluch.ru/archive/223/52616/>. (In Russ.)
  13. Fayn T. A. Research approach in training – the path to co-creation: methodical recommendation. Birobidzhan, 2002, 44 p. (In Russ.)

**Информация об авторе:** Гузева Наталья Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент Областного государственного автономного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Институт повышения квалификации педагогических работников» (ОГАОУ ДПО «ИПКПР»).

Еврейская автономная область,

г. Биробиджан, Россия

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0007-0896>

e-mail: [nilsona@mail.ru](mailto:nilsona@mail.ru)

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

**Information about the author:** Natalia Yurievna Guzeva-candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Regional state Autonomous educational institution of additional professional education "Institute for advanced training of teachers" (OGAOU DPO "IPKPR").

Jewish Autonomous region,

Birobidzhan, Russia

The author has read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 23.11.2020

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 12.12.2020

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.12.2020

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов./ The author declares no conflicts of interests.

*Теория и методика профессионального образования*  
*Theory and methodology of professional education*

---

**Научная статья**

УДК 378

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-6-42-55

**Алла Николаевна Ксенофонтова**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет»

(ФГБОУ ВО «ОГПУ»)

г. Оренбург, Россия

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7167-2897>

e-mail: [kafpvsh@mail.ru](mailto:kafpvsh@mail.ru)

**РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – ОСНОВА  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ**

**Аннотация:** В статье представлено теоретическое обоснование концептуальных позиций педагогической теории речевой деятельности, выступающей смыслообразующим ядром профессионально-педагогического общения. Проведенное исследование и опыт профессиональной деятельности позволили выделить в статье три типа педагога, представленных в контексте образовательного дискурса профессионально-педагогического общения (традиционный, современный, будущий). Представлена содержательно-логическая связь между данными типами образовательного дискурса и формами речевой деятельности (монолог, диалог, полилог). Доказано, что речевая деятельность в профессионально-педагогическом общении является основным инструментарием деятельности педагога, совершенствование и развитие которого зависит от уровня коммуникативной культуры. Статья раскрывает содержание речевого взаимодействия в профессионально-педагогическом общении в матрице речевого общения «педагог-ученик». Представленные группы речевых умений, уровни взаимодействия и речевые ситуации способствуют развитию речевой деятельности и достижению межсубъектного взаимодействия в образовательном процессе. Автором доказано, что содержание профессионально-педагогического общения зависит, прежде всего, от качественных характеристик речи: ясность, точность, выразительность, богатство, правильность, эмоциональность, образность, логичность. В статье описаны вербальные и невербальные аспекты профессионально-педагогического общения, на основе которых сделан вывод о структуре и содержании данного процесса: аксиологический, неологический, эргологический, деонтологический компоненты. Особое внимание автором уделено интегративной характеристике педагога – «ассертивность», представлена его сущностная характеристика. Распределены по группам стили профессионально-педагогического общения

(педагог-Сократ, руководитель групповой дискуссии, педагог-мастер, педагог-генерал, педагог-менеджер, педагог-тренер, педагог-гид). На основе анализа личного научного и профессионального опыта в статье определено, что полемический диалог выступает одним из наиболее эффективных способов организации профессионально-педагогического общения. В результате исследования предложены варианты успешных практик профессионально-педагогического общения (убеждающего, экспрессивного и суггестивного).

**Ключевые слова:** речевая деятельность, речевое общение, речевое взаимодействие, коммуникативная культура, профессионально-педагогическое общение, профессиональная коммуникация, речевые умения, полемический диалог

**Для цитирования:** Ксенофонтова А.Н. Речевая деятельность – основа профессионально-педагогического общения. Педагогика: история, перспективы. 2020. Том 3 № 6. с. 42-55  
DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-6-42-55

## Original article

**Ksenofontova Alla Nikolaevna**

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education  
"Orenburg State Pedagogical University" (FGBOU VO "OGPU")

Orenburg, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7167-2897>

e-mail: kafpvsh@mail.ru

### **SPEECH ACTIVITY IS THE BASIS OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL COMMUNICATION**

**Abstract:** The article presents a theoretical substantiation of the conceptual positions of the pedagogical theory of speech activity, which is the semantic core of professional pedagogical communication. The conducted research and the experience of professional activity made it possible to distinguish in the article three types of a teacher, presented in the context of the educational discourse of professional and pedagogical communication (traditional, modern, future). The content-logical connection between these types of educational discourse and forms of speech activity (monologue, dialogue, polylogue) is presented. It has been proved that speech activity in professional pedagogical communication is the main toolkit of a teacher's activity, the improvement and development of which depends on the level of communicative culture. The article reveals the content of speech interaction in professional pedagogical communication in the matrix of speech communication "teacher-student". The presented groups of speech skills, levels of interaction and speech situations contribute to the development of speech activity and the achievement of intersubjective interaction in the educational process. The author has proved that the content of professional-pedagogical communication depends, first of all, on the qualitative characteristics of speech: clarity, accuracy, expressiveness, wealth, correctness, emotionality, imagery, consistency. The article describes the verbal and non-verbal aspects of professional-pedagogical communication, on the basis of which a

conclusion is made about the structure and content of this process: axiological, neological, ergological, deontological components. The author pays special attention to the integrative characteristic of the teacher - "assertiveness", presents his essential characteristics. Styles of professional and pedagogical communication are divided into groups (teacher-Socrates, head of group discussion, teacher-master, teacher-general, teacher-manager, teacher-trainer, teacher-guide). Based on the analysis of personal scientific and professional experience, the article determines that polemic dialogue is one of the most effective ways of organizing professional and pedagogical communication. As a result of the research, variants of successful practices of professional-pedagogical communication (persuasive, expressive and suggestive) were proposed.

**Keywords:** speech activity, speech communication, speech interaction, communicative culture, professional pedagogical communication, professional communication, speech skills, polemical dialogue

**For citation:** Ksenofontova A.N. Speech activity is the basis of professional and pedagogical communication. Pedagogy: history, prospects. 2020. Volume№ 3. No. 6. Pp 42-55 DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-6-42-55 (In Russ.)

Коммуникативное пространство профессионально-педагогического сообщества в отечественной системе образования на сегодняшний день подвержено изменениям в соответствии с социокультурными и государственными тенденциями модернизации педагогической науки и образовательной практики. Современное открытое сетевое общество «потребителей информации» актуализирует необходимость решения вопросов доступности и вариативности коммуникации и общения, взаимодействия и интеракции в удобном и пространстве и формате. Особо значимым аспектом активизации эффективных коммуникативных процессов в образовании выступает профессионально-педагогическое общение.

Педагогическая профессия обуславливает потребность в непрерывном общении субъектов образования. Речевая деятельность педагога – это основной инструмент педагогической деятельности. Речевой образ педагога (коммуникативный портрет) строится исходя из образовательного дискурса, представляющего собой образцы, средства, атрибутику, образующую целостное представление педагога. Образовательный дискурс педагога подвержен традиционным укладам и государственной политике страны. Условно можно разделить образовательный дискурс на традиционный, современный и перспективный (будущий).

Педагог *традиционного* образовательного дискурса представляется в академическом классическом стиле, авторитарным, строгим. Основной атрибутикой педагога выступают мел, указка, книги, плакаты на стенах. Эмоционально сдержанная речевая деятельность педагога включает в себя языковые средства воздействующего типа, воспитательный компонент профессионально-педагогической деятельности преобладает над дидактическим. Педагог реализует репродуктивный тип взаимодействия с учеником, транслирует готовые знания, делает акцент на аудиальной подаче учебной информации. В данном образовательном дискурсе профессионально-педагогическое общение представлено *монологической формой* речевой деятельности: педагог излагает материал, делает

выводы, обобщает коллективные беседы, результаты проведенных студентами опытов и наблюдений.

Педагог *современного* образовательного дискурса более раскрепощенный, демократичный, свободный в поведении (в рамках педагогической культуры). Основной атрибутикой выступают информационные технологии: смарт-доска, компьютер или ноутбук, лазерная указка, интерактивная доска, проектор и другое мультимедийное оборудование. Современный педагог при построении речевой деятельности акцентирует внимание на визуальном сопровождении: раздаточные материалы, презентации, видео и фото сопровождение речи. В профессионально-педагогической деятельности применяет активные методы обучения, разнообразие дидактических материалов, инновационные формы взаимодействия с обучающимся. Основной формой речевой деятельности у педагога современного образовательного дискурса выступает *диалог*: педагог задает вопросы, комментирует ответы, дополняет, раздвигая границы ответа, расширяя круг познания.

Педагог *будущего* кардинально отличается от традиционного и современного образовательного дискурса, поскольку происходящие в образовательной системе изменения носят прогрессивный и динамичный характер. Актуализация цифровизации в России предопределила необходимость в организации и построении новой образовательной среды, развитии новых ключевых качеств педагога, смену образа педагога и обучающегося в условиях трехмерного виртуального образовательного пространства. Педагог будущего – это искусственный интеллект, роботизация, объективность, виртуальная реальность. Погружение образовательной системы в цифровую среду приводит к кардинальной смене образа педагога и ученика, стиля взаимодействия, условий образования и результатов учебной деятельности. Речевая деятельность педагога в профессионально-педагогическом общении организуется в форме *полилога* (общение нескольких участников).

Речевая деятельность в образовательном дискурсе выступает связующим звеном во взаимодействии с обучающимся, поскольку за счет речевого общения происходит организация совместной деятельности в учебном процессе. Речевая деятельность – это особая специфическая человеческая деятельность, которая выступает определенной формой отношений человека к миру, в которой выражено целенаправленное изменение, преобразование его в интересах людей.

Педагог отбирает содержание учебного материала, управляет процессом обучения, корректирует деятельность обучающихся (индивидуально и коллективно), используя определенные языковые средства. Речевая деятельность во всех трех типах образовательного дискурса выступает основным средством воздействия на обучающегося. Педагог строит свою речевую деятельность через целеполагание, организацию действий, доведение деятельности до конечного результата. При этом он раскрывает обучающимся цель речевой деятельности, предоставляет ученикам возможность овладения речевыми умениями, поддерживает и сопровождает благоприятное протекание речевой деятельности обучающихся.

Качеством, характеризующим успешность профессионально-педагогического общения, выступает коммуникативная культура педагога, развитие и совершенствование которой базируется на концептуальных основаниях становления языковой личности. Коммуникативная культура рассматривается через совокупность культуuroобразующих компонентов. Первым среди них является *эмоциональная культура*, или культура чувств, представляющая собой адекват-

ватное реагирование на окружающую действительность. Второй компонент коммуникативной культуры – это *культура мышления*, представляющая в виде специфических форм познавательной деятельности, направленной на восприятие и порождение текстов, соответствующих замыслу и достоверно отражающих действительность. Законы построения речевых произведений, средства и формы их предъявления, способы извлечения информации и т.п., издавна разрабатывавшиеся в рамках риторики, логики, не должны оставаться за пределами содержания школьного и вузовского образования. Третий компонент коммуникативной культуры – *культура речи*, являющаяся объектом изучения языкознания, предметом вузовского и частично школьного обучения.

В педагогической *теории речевой деятельности* сформированы три группы речевых умений, которые взаимообусловлены с уровнями взаимодействия в системе «педагог – ученик» (табл.1). Исследовательский уровень взаимодействия «педагог – ученик» (межсубъектное взаимодействие) является наиболее эффективным и сложным при реализации познавательных задач и организации высокого уровня речевого общения [1].

Таблица 1 – Матрица речевого общения «педагог – ученик»

Table 1 - matrix of speech communication "teacher-student"

<b>Группы речевых умений</b>	<b>Система взаимодействия</b>	<b>Речевая ситуация</b>
Речевые умения «восприятия»	<i>Репродуктивный уровень взаимодействия</i> Система воздействий субъекта (педагога) на объект (обучающегося), где ученик выступает в роли объектов, воспринимающих информацию и выполняющих роль деятельностных исполнителей	Ситуации, способствующие пониманию содержания учебного материала и адекватного восприятия информации
Речевые умения «выражения»	<i>Частично-поисковый уровень взаимодействия</i> Система воздействия субъекта на объект, где позицию субъекта занимает ученик, а педагог находится в положении объекта его наблюдений, анализа его действий, подражая способу мышления, внешним проявлениям и т.д. При этом педагог не утрачивает своих функций.	Ситуации, связанные с эмоциональным восприятием и обогащением экспрессивных сторон речевой деятельности
Речевые умения «воздействия»	<i>Исследовательский уровень взаимодействия</i> Система взаимодействия, в которой происходит «синхронизация внутреннего мира общающихся сторон» при сохранении своеобразия решений каждой из них.	Ситуации, способствующие обогащению словарного запаса, выражению собственной точки зрения, аргументации, доказательной практики.

*Источник:* составлено автором научной статьи.

*Source:* compiled by the author of the scientific article.

Речевая деятельность в педагогическом процессе, с нашей точки зрения, представляет собою совокупность процессов ее восприятия, выражения и воздействия, обеспечивающих познание и общение, способствующих выражению отношений, участвующих в становлении школьника как ее субъекта и определяющих позицию участников деятельности; в более широком смысле речевая деятельность - это форма жизнедеятельности человека, проникающая в его образ жизни, поведение и в любую деятельность.

Речевые умения «*восприятия*» - это действия по наблюдению за логикой изложения собеседника, соотнесению услышанного с приобретением знаний, осмыслению речевых форм, связыванию конкретных фактов с выводами.

Речевые умения «*выражения*» - это действия логического и системного изложения содержания, точности выражения - адекватности слова и мысли, ясности изложения, способствующих пониманию речи собеседника, правильности произношения, речевой выразительности (образности, эмоциональности).

Речевые умения «*воздействия*» - это действия, связанные с воздействующей функцией речи, складываются из ряда таких умений-приемов, как умение размышлять вслух, задавать вопросы, возражать, утверждать свою точку зрения, выражать свое отношение, доказывать и т.д.

Для профессионально-педагогического общения наиболее значимыми выступают речевые умения «*воздействия*», поскольку с помощью них происходит процесс целенаправленного воздействия на личность обучающегося с целью его изменения. При этом, речевые умения педагога обладают определенной характеристикой, которая раскрывает мастерство профессионально-педагогического общения [2]. Наиболее значимыми качествами педагогической речевой деятельности выступают: *ясность, точность, выразительность, богатство словарного запаса, правильность, эмоциональность, образность, логичность содержания.*

Содержательность речевой деятельности педагога в профессионально-педагогическом общении зависит, прежде всего, от общественной, научной или художественной ценности информации, ее содержания, а также от способности педагога к речевому общению [3, 4]. Понятность речевой деятельности педагога зависит, во-первых, от ее смыслового содержания, во-вторых, от ее языковых особенностей и, в-третьих, от отношения между ее сложностью, с одной стороны, и уровнем развития, знаний и интересов участников речевого общения, с другой. Наиболее понятна та речевая деятельность, которая по содержанию близка интересам и жизненным потребностям всех участников речевого общения. Значимым аспектом профессионально-педагогического общения выступает выразительность речевой деятельности педагога. Она определяется тем, насколько языковая форма речи соответствует ее содержанию, насколько речь обращена к участникам речевого общения и насколько учтены условия (среда речевого общения). Соответствие языковой формы речи ее смысловому содержанию означает нахождение правильных интонаций, правильного членения потока речи на периоды, периодов на фразы, фраз на синтагмы, означает также поиски и нахождение нужных слов, синтаксических структур и стилистических особенностей речи. Всеми этими языковыми признаками и отличается устная речь педагога [5, 6]. Обращенность речи к участникам речевого общения достигается тем, что педагог отдает себе отчет в том, в какой обстановке он говорит, с какой задачей, к кому направлена его речь, каково его собственное положение или отношение к участникам, наконец, что же собственно он сообщает.

Профессионально-педагогическое общение, как и любой вид общения в целом, состоит из вербальной и невербальной формы. *Вербальная форма* профессионально-педагогического общения включает в себя три составляющих: профессиональная речь (общение посредством предметных терминов в форме монолога или диалога), письменное общение (передача речевой информации в тетрадях, дневниках, журналах (от руки), создание учебного материала на компьютере, образовательное взаимодействие по электронной почте и в мессенджерах) и внутреннее (внутренний диалог, формирование мыслей, планирование занятия, проговаривание учебной информации). *Невербальная форма* профессионально-педагогического общения представлена, прежде всего, жестами, мимикой и позами педагога во время проведения занятия или выступления перед коллегами. Кроме того, важными аспектами невербального общения являются: визуальное восприятие (внешний вид, пол, возраст, выражение лица – первое впечатление на аудиторию или собеседника), акустическое невербальное восприятие (оценка голоса: ритм, тембр, громкость, яркость, паузы, слова-паразиты), подвижность (оживление восприятия).

Профессионально-педагогическое общение включает в себя четыре составляющих, раскрывающих его сущность с позиции педагога – мастера речевого высказывания.

*Аксиологический компонент* предполагает устойчивую мотивацию педагога к речевому общению, совершенствованию речевой деятельности, развитию речевых умений у обучающихся, организации дискуссий, бесед, дебатов на занятиях. Ценностное отношение педагога к речи в данном компоненте предполагает сформированность ценностных установок в форме профессионально значимых ценностей педагогического общения: Общение, Речь, Человек, Язык. Исходя из основ педагогической аксиологии, следует понимать взаимосвязь профессиональной мотивации педагога и ценностного отношения к общению: чем выше профессиональный мотив, тем устойчивее и осознаннее ценностный мир профессионально-педагогического общения.

*Неологический компонент* профессионально-педагогического общения предполагает наличие определённого комплекса знаний в области лингвистики, филологии, культуры речи, психологии, ораторского мастерства, искусства публичных выступлений. Стержневым знанием профессионально-педагогического общения выступают предметные знания, показывающие уровень владения учебным материалом, профессиональное мастерство педагога, профессиональный кругозор. Профессиональные знания включают в себя педагогические (образовательные, воспитательные и дидактические) знания: принципы обучения и воспитания, функции, способы организации образовательного процесса. Общий кругозор педагога также является неотъемлемой частью успешного профессионально-педагогического общения: начитанность, владение междисциплинарной информацией, связь теории с практикой и др.

*Эргологический компонент* профессионально-педагогического общения предполагает организацию взаимодействия педагога с участниками образовательного процесса (учениками, родителями, коллегами, партнерами). Речевая деятельность в данном компоненте реализует принцип постепенного усложнения языковых средств, на основе которого происходит изменение характера речевой деятельности, а вместе с тем меняется позиция объекта на позицию субъекта (активного деятеля).

*Деонтологический компонент* профессионально-педагогического общения связан с базовыми качествами педагога: профессиональный долг, педагогическая мораль, профессионально-педагогическая культура. Значимой для речевой деятельности характеристикой данного компонента выступает



характеристикой данного компонента выступает ассертивность педагога (рис.1), которая позволяет конструировать речевые высказывания уверенно. Для ассертивного педагога характерны такие черты, как эмоциональность и экспрессивность речи, противостояние и атака в речевом общении, использование местоимения «Я», принятие похвалы, импровизация.

Рисунок 1 – ассертивность педагога  
Figure 1-teacher's assertiveness

Источник: составлено автором научной статьи.  
Source: compiled by the author of the scientific article.

Речь педагога, обладающего ассертивностью, строится на основе фраз:

Я.....

Я могу.....

Я могу...../ не могу...

Я думаю.....

Я думаю...../ не думаю.....

Я считаю.....

Я считаю...../ не считаю.....

При ответе на вопросы типа «Каково ваше самое значительное профессиональное достижение?» или «Что вам больше всего в себе нравится как в профессионале?» ассертивным педагогом используются «Я-высказывания». Преобладание качеств ассертивности позволяет распределить стили профессионально-педагогического общения на группы:

1. Педагог-Сократ – организатор споров, дискуссий, провокатор диалога, отстаивает свои позиции и учит отстаивать их обучающихся.

2. Руководитель групповой дискуссии – стремится к достижению согласия и сотрудничества, в дискуссии важным считает достижение консенсуса.

3. Педагог-мастер – образец для подражания не только в профессиональном, но в жизненном аспекте.

4. Педагог-генерал – требовательный, авторитарный, добивается послушания обучающихся и дисциплины на занятиях.

5. Педагог-менеджер – нацелен на достижения эффективности любой деятельности в учебной аудитории, поощряет инициативу и самостоятельность.

6. Педагог-тренер – создает атмосферу кооперации, считает, что каждый обучающийся индивидуален, стремится вдохновить групповые усилия, нацеливает на победу успех.

7. Педагог-гид – лаконичный, точный, сдержанный, обладающий энциклопедическим мышлением, технически безупречный, готов ответить на любые вопросы.

Организация профессионально-педагогического общения педагога возможна при помощи определенных способов, активизирующих речевую деятельность [7]. В практике речевого взаимодействия существует множество технологий, методов и приемов, способствующих эффективности речевого общения. Одной из наиболее перспективных и результативных выступает «*полемический диалог*». Схематично структура полемического диалога выглядит так (рис. 2):



Рисунок 2 - Структура полемического диалога

Figure 2 - structure of the polemical dialogue

*Источник:* составлено автором научной статьи.

*Source:* compiled by the author of the scientific article.

Назначение полемического диалога состоит в следующем:

- поиск истины;
- опровержение мнения оппонента;
- доказательство правомерности своей точки зрения;
- достижение компромисса;
- достижение соглашения путем переубеждения оппонента;
- выбор и защита доминирующей точки зрения; предложение способа решения проблемы.

В реальном процессе ведения полемического диалога для быстреего достижения победы в споре доказательство – рационально-логическая часть убеждающей речи – дополняется различными психологическими компонентами убеждения, которые оказывают воздействие на чувства и эмоции оппонента [8]. Этим и обусловлено использование в полемике более широкого спектра средств убеждения, чем в других видах спора, – кроме средств, дополняющих аргументацию, нередко применяются разного рода коммуникативные манипуляции. Следовательно, участник полемического диалога должен не только обладать высокой культурой мышления, знать основные правила ведения спора, учитывать особен-

ности психологии общения, но и умело использовать их в процессе построения доказательства или опровержения, то есть владеть тактическими приемами доказательного рассуждения и убеждения и вовремя разоблачать ухищрения своего оппонента.

Рассматривая структуру полемического диалога, следует остановиться на таком ее компоненте как тема или предмет обсуждения. Как показывает анализ, тема в полемическом диалоге удерживается одна на всем его протяжении [9]. Однако она может распадаться на несколько подтем или вопросов. Из этого следует то, что полемический диалог может разворачиваться как в рамках какой-то узкой темы (вопроса), так и в рамках достаточно широкой темы, которая, в свою очередь, распадается на несколько подтем (вопросов). Предметом обсуждения в полемическом диалоге также может стать проблема.

Среди участников полемического диалога, как правило, выделяют несколько основных ролей: ведущего, лидера, контрлидера и участника. Считаю необходимым остановиться более подробно на характеристике каждой из них.

*Роль ведущего* предполагает, что это место займет человек, пользующийся авторитетом в той области, которая является предметом обсуждения в ходе полемического диалога. В его задачи входит составление плана проведения полемического диалога, выступление с приветственной речью и разъяснение участникам целей и задач совместной мыслительной деятельности, а также предоставление слова выступающим и стимулирование речевой активности участников вопросами, наблюдение за соблюдением регламента, недопущение отклонения участников от темы и нарушения ими правил и норм поведения. При этом ведущему необходимо всегда оставаться объективным. Его речь должна характеризоваться точностью приводимых фактов и формулировок. К функциям ведущего также относится подведение итогов совместной деятельности, то есть заключительное слово. В образовательной практике, на занятии роль лидера может занимать педагог, а в дальнейшем обучающиеся с высоким уровнем языковой и речевой компетенции.

*Роль лидера* предполагает выступление в начале полемического диалога. Ему первому предоставляется слово. Лидер формулирует сущность обсуждаемой проблемы (темы), выделяет ее главные аспекты и предлагает пути решения. Лидер занимает определенную позицию по обсуждаемому вопросу и в его задачи входит убедить участников полемического диалога в правильности своей точки зрения. Его выступление отличается логичностью и последовательностью построения. *Контрлидер* в свою очередь занимает противоположную позицию по отношению к лидеру и противостоит ему в своих суждениях. Необходимо также заметить, что в полемическом диалоге может быть не один, а несколько лидеров и контрлидеров.

*Роль участника* полемического диалога предполагает участие в совместной мыслительной деятельности. Участник следит за ходом полемического диалога и обдумывает свою реплику так, чтобы она была уместна (отвечала нормам и правилам полемического общения), обоснована и доступна для понимания другими участниками полемического диалога. Схематично это можно представить следующим образом (рис. 3):

### Коммуникативные роли участников полемического диалога

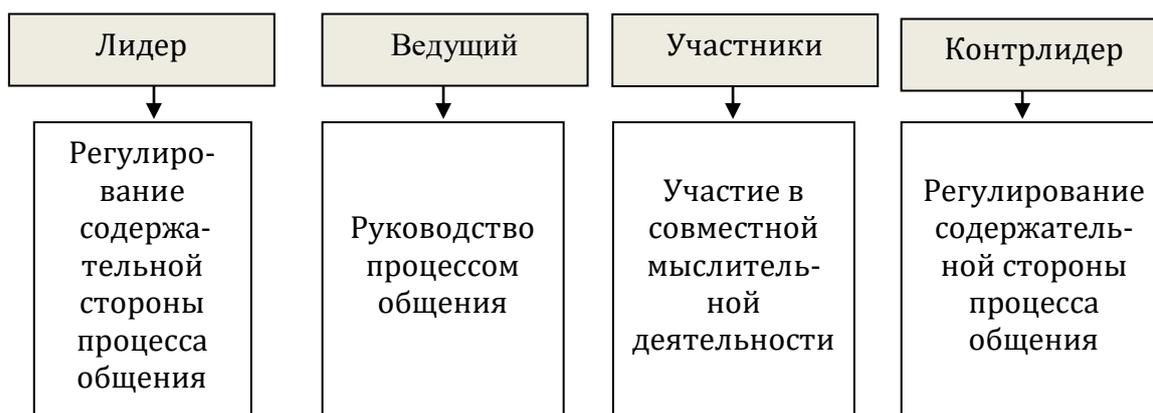


Рисунок 3 – Классификация коммуникативных ролей участников полемического диалога

Figure 3 – Classification of the communicative roles of participants in a polemical dialogue

*Источник: составлено автором научной статьи.*

*Source: compiled by the author of the scientific article.*

Необходимо также отметить, что, так как профессионально-педагогическое общение носит дискуссионный характер, существует, как правило, две или несколько точек зрения по обсуждаемому вопросу. Тогда сторонников одной точки зрения можно отнести к числу оппонентов (это те участники, которые выражают наиболее распространенные и общепризнанные взгляды, поддерживаемые авторитетными участниками), а сторонников других точек зрения – к числу контроппонентов.

Полемический диалог, лежащий в основе профессионально-педагогического общения, выступает фактором типологического разделения общения педагога:

#### **1. Убеждающее профессионально-педагогическое общение**

*Цель:* вызвать у партнера определенные чувства и сформировать ценностные ориентации и установки; убедить в правомерности стратегий взаимодействия; сделать своим единомышленником.

*Условия организации коммуникации:* опора на восприимчивость партнера, его личностную мотивацию и интеллектуально-эмоциональную культуру.

*Коммуникативные формы:* убеждающая, призывающая к действию речь, пресс-конференция, дискуссия, спор. Переговоры, напутствие, комплимент, беседа, презентация, «круглые столы».

*Коммуникативные средства и технологии:* аргументация, демонстрация и доказательство; разъяснение и сравнительный анализ; факты, цифры и примеры, показывающие преимущества; опора на эмоциональный настрой партнера и включение его кинестетического канала с помощью вербальных и невербальных ключей доступа; учет контраргументов партнера; психологические приемы присоединения, формирование аттракции, создание атмосферы доверия.

*Ожидаемый результат:* привлечение партнера на свою позицию, изменение личностных установок, взглядов, убеждений, переориентация целей.

## **2. Экспрессивное профессионально-педагогическое общение**

*Цель:* сформировать у партнера психоэмоциональный настрой, передать чувства, переживания, побудить к необходимому действию.

*Условия организации коммуникации:* опора на эмоциональную сферу партнера, использование художественно-эстетических средств воздействия на все сенсорные каналы партнера.

*Коммуникативные формы:* речи по специальному поводу, презентации; беседы и собрания; митинги; рассказы о ситуации, о человеке; брифинги; мозговой штурм, синектика, демонстрации видео-, кинофрагментов; анализ возможных последствий; лозунги и призывы.

*Коммуникативные средства и технологии:* аудио-, видео- и художественные средства; краткость речевых конструкций; эмоционально окрашенная, обаятельная лексика; актерское мастерство: улыбка, голос, взгляд; яркость жестикования, мимики; демонстрация конгруэнтности; опора на актуальные потребности слушателей; искренность демонстрируемых чувств.

*Ожидаемый результат:* изменение настроения партнера, провоцирование необходимых чувств (сострадания, сопереживания), вовлечение в конкретные акции и действия.

## **3. Суггестивное профессионально-педагогическое общение**

*Цель:* оказать внушающее воздействие на партнера для изменения мотивации, ценностных ориентаций и установок, поведения и отношения.

*Условия организации коммуникации:* внушаемость партнера, его недостаточная информированность, недостаточная критичность ума, слабый уровень контрсуггестии, высокий авторитет суггестора (осуществляющего внушение), создание атмосферы доверительности.

*Коммуникативные формы:* беседы, митинги, пресс-конференции, брифинги, дебаты, реклама, собрания, консультации, тренинг.

*Коммуникативные средства и технологии:* разъяснение внушаемых установок; управление эмоциональным напряжением; внушение через приемы: идентификация, ссылки на авторитет, персонификация; психологическое присоединение.

*Ожидаемый результат:* изменение поведения партнера, смена установок, ценностных ориентаций.

Перечисленные виды коммуникации позволяют определить специфику, грамотно использовать жанр, коммуникативные средства и технологии, получить планируемый результат, более эффективно подготовиться к той или иной коммуникативной деятельности, разработать сценарии вербального и невербального поведения в конкретной ситуации делового общения и учесть особенности делового партнера [10].

Таким образом, теория речевой деятельности особое внимание уделяет вопросам профессионально-педагогического общения, которое служит одним из важнейших показателей духовного богатства педагога, культуры его мышления, является средством формирования творческой личности и рассматривает в качестве содержательной основы и процессуального компонента речевой деятельности. В профессиональной деятельности педагога возникает множество ситуаций,

требующих использования различных стилей языка и речи (деловое, межличностное и другие виды общения). В связи с этим мы выделяем, как одно из условий роста педагогического мастерства, овладение педагогом стилями речевого взаимодействия, кодом переключения речевой информации в зависимости от целей и задач, содержания речевого общения и специфики аудитории.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Рахимова, Н.Х. Значение теории речевой деятельности / Н.Х. Рахимова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 1 (105). – С. 748– 750
2. Синаторов, А.Л. Культура речевой деятельности педагога / А.Л. Синаторов, О.Н. Андреева, Н.А. Степанова. — Текст : непосредственный // Теория и практика образования в современном мире : материалы X Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2018 г.). – Чита : Издательство Молодой ученый, 2018. – С. 110-112
3. Лунева Л.П. Совершенствование профессионально-речевой культуры преподавателя: автореф. дисс. ... док.пед. наук. Самара, 2004. 541 с
4. Горбунова Н.В. Формирование речевой культуры будущих воспитателей дошкольных образовательных организаций // Проблемы современного педагогического образования. Ялта, 2017. С. 103 – 110.
5. Руденко Ю. А. Профессионально-речевая деятельность будущих воспитателей как категория лингводидактики // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № 6 (июнь). – С. 221–225.
6. Кузнецова В.В. Коммуникативно-речевая культура учителя и педагогическая этика // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – №6 – 1.
7. Колмогорова И.В. Культурологический подход к формированию педагогической культуры учителя //Известия Уральского государственного университета. – 2008. – №60. – С.163-167.
8. Сидоров Е.В. Порядок текста: монография. М.: Изд-во РГСУ, 2011. 208 с.
9. Боронин А.А., Сологубов А.М. Полиреальность и речевое общение // Вопросы психолингвистики. 2010. № 2 (12). С. 151-158.
10. Ксенофонтова, А.Н. Педагогическая теория речевой деятельности [Электронный ресурс] / А.Н. Ксенофонтова .— М. : Аспект Пресс, 2010. – 327 с. – ISBN 978-5-7567-0378-03. – Режим доступа: <https://rucont.ru/efd/304372>

### REFERENCES

1. Rakhimova, N.Kh. The value of the theory of speech activity. N. Kh. Rakhimov. - Text: direct. Young scientist. 2016. No. 1 (105). P. 748-750
2. Sinatorov, A.L. Culture of speech activity of the teacher. A. L. Sinatorov, O. N. Andreeva, N. A. Stepanova. – Text: direct .Theory and practice of education in the modern world: materials of the X Intern. scientific. conf. (Chita, April 2018). Chita: Young Scientist Publishing House, 2018. P. 110 – 112.
3. Luneva L.P. Improvement of the teacher's professional speech culture: author. diss. ... doc. ped.sciences. Samara, 2004. 541 p.
4. Gorbunova N.V. Formation of speech culture of future teachers of preschool educational organizations. Problems of modern pedagogical education. Yalta, 2017.P. 103-110.
5. Rudenko Yu. A. Professional speech activity of future educators as a category of

- linguodidactics. Scientific-methodical electronic journal "Concept". 2015. No. 6 (June). P. 221–225.
6. Kuznetsova V.V. Communicative speech culture of the teacher and pedagogical ethics ?Modern problems of science and education. 2009. No. 6 – 1.
  7. Kolmogorova I.V. A cultural approach to the formation of a teacher's pedagogical culture. Izvestia of the Ural State University. 2008. No. 60. P. 163 – 167.
  8. Sidorov E.V. Text order: monograph. Moscow: Publishing house of the Russian State Social University, 2011. 208 p.
  9. Boronin A.A., Sologubov A.M. Polyreality and speech communication. Questions of psycholinguistics. 2010. No. 2 (12). P. 151-158.
  10. Ksenofontova, A.N. Pedagogical theory of speech activity [Electronic resource] A.N. Ksenofontova . М.: Aspect Press, 2010 . 327 p. ISBN 978-5-7567-0378-03. Access mode: <https://rucont.ru/efd/304372>

**Информация об авторе:** Ксенофонтова Алла Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики высшей школы ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО «ОГПУ»).

г. Оренбург, Россия

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7167-2897>

E-mail: [kafpvsh@mail.ru](mailto:kafpvsh@mail.ru)

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

**Information about the author:** Ksenofontova Alla Nikolaevna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy of Higher Education of the Orenburg State Pedagogical University (FSBEI HE "OGPU").

Orenburg, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7167-2897>

E-mail: [kafpvsh@mail.ru](mailto:kafpvsh@mail.ru)

The author has read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 26.11.2020  
Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision:  
18.11.2020

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.12.2020

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов./The author declares no conflicts of interests.

*Теория и методика профессионального образования*  
*Theory and methodology of professional education*

---

**Научная статья**

УДК 378.184 /37.013.77

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-6-56-79

**МИХАЙЛОВА Алла Григорьевна**

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

Севастопольский государственный университет

г. Севастополь, Россия

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9419-543X>

steba1971@mail.ru

**КОСЦОВА Мария Викторовна**

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

г. Севастополь, Россия

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-1080-3053>

mashasev@mail.ru

**ГРИШИНА Анастасия Викторовна**

Севастопольский экономико-гуманитарный институт

филиал ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет

имени В. И. Вернадского»

г. Севастополь, Россия

**ЧУНИХИНА Лидия Владимировна**

Международный Детский Центр «Артек»,

г. Ялта, Россия

**БЫСТРЮКОВ Виктор Александрович**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»

г. Ялта, Россия

**ВОЖАТСКАЯ ПРАКТИКА КАК ФАКТОР КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ  
СТУДЕНТОВ ВУЗОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ  
(НА ПРИМЕРЕ МДЦ «АРТЕК»)**

**Аннотация: Введение:** в связи с изменяющимися социально-экономическими условиями ощущается потребность в профессионально успешных и мобильных специалистах. Создание условий для эффективного формирования умений и навыков профессиональной деятельности и развития личностных характеристик

студентов. Подавляющее большинство работодателей заинтересовано в кадрах, имеющих профессиональный практический опыт, конкурентоспособных на рынке труда. Поэтому **цель** данной работы – изучение и сравнение особенностей конкурентоспособности студентов психолого-педагогического направления, которые проходили производственную вожатскую практику в Международном детском центре «Артек». В соответствии с целью поставлены следующие задачи: проанализировать литературу по проблеме конкурентоспособности студентов; изучить аспекты профессионального самоопределения; сравнить профессионально важные качества студентов психолого-педагогического профиля; определить различия конкурентоспособности между студентами, проходящих и не проходящих вожатскую практику и разработать рекомендации студентам психолого-педагогического профиля с целью повышения их конкурентоспособности. Студенты, имеющие опыт вожатской практики, более конкурентоспособные в будущей профессии по сравнению со студентами, которые не проходят производственную практику в лагере.

**Материалы и методы:** для достижения цели использованы теоретические методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме конкурентоспособности. Методики исследования: диагностики коммуникативных и организаторских умений (авторы В.В. Синявский, В.А. Федорошин); методика изучения факторов привлекательности профессии (предложена В.А. Ядовым, модифицирована Н. В. Кузьминой, А.А. Реаном); методика изучения статусов профессиональной идентичности (А.А. Азбель, А.Г. Грецов). Использовались математические методы обработки данных: U-критерий независимых выборок денных Манна-Уитни и метод ранговой корреляции Спирмена с помощью программного обеспечения STATISTICA 6.0.

**Результаты исследования:** В результате анализа научно-методической литературы по проблеме конкурентоспособности студентов психолого-педагогического профиля было определено, что конкурентоспособность выражена в успешном осуществлении профессиональной деятельности, умении организационного творчества, проявлении инициативы и готовности к риску в условиях рыночных отношений. Конкурентоспособная личность обладает высоким уровнем профессиональных и личностных качеств с целью дальнейшей реализации себя в профессии.

В рамках исследования рассмотрено профессиональное самоопределение как самостоятельность выбора, область повседневного умелого руководства процессами психического развития. Для того, чтобы студент осознал себя как субъект деятельности, происходит ряд психических процессов, совокупность которых определяется как профессиональное самоопределение, самосознание и самооценка. Результатом осознания себя субъектом деятельности является профессионализм специалиста, имеющего профессионально-важные и личностные качества.

Организация учебными заведениями практико-ориентированного направления студентов дает возможность применить полученные знания и умения в реальных условиях. В детском лагере студенты психолого-педагогического профиля имеют возможность начать свою профессиональную деятельность и развивать качества, позволяющие побороть страхи и комплексы. Имея опыт вожатской деятельности, студенты получают возможность не только зарекомендовать себя как будущего профессионально специалиста, но и обрести новый круг общения.

На основе методик В.А. Ядова, Н.В. Кузьминой, А.А. Реана, А.А. Азбель, А.Г. Грецова, В.В. Синявского и В.А. Федорошина сделан вывод, что у студентов, имеющих опыт

вожатской практики, среди показателей факторов привлекательности профессии более значимый – «Работа с людьми» (100%) как основа деятельности, а у студентов без опыта работы вожатым – более значимо «Возможность достичь социального признания и уважения» (100%). По результатам диагностики профессиональной идентичности, студенты с опытом вожатской практики имеют тип «Сформированный» – 93%, а студенты, не проходившие практику в лагере – 80%. Также «Кризис выбора» более присущ для студентов без педагогического стажа (60%). Уровень коммуникативных (0,67) и организационных (0,75) возможностей выше у студентов, проходивших практику в лагере.

Для сравнения двух независимых выборок: группы А (студенты-вожатые), группа Б – студенты без вожатской практики, был использован U критерий Манна-Уитни. Получены значимые различия по следующим показателям: коммуникативные (Uэмп = 51) и организационные (Uэмп = 49,5) возможности, а также по критерию «Сформированная идентичность» (Uэмп = 71) при (Uкр=56-72). Выявлена одна отрицательная корреляционная связь между компонентами конкурентоспособности у студентов психолого-педагогического факультета: неопределенность профессиональной идентичности и организационными возможностями студентов (при  $r = -0,4$ ). Эта взаимосвязь показывает, что у студентов развиваются организаторские способности при условии сформированной профессиональной идентичности.

**Обсуждение и заключение:** образовательные организации заинтересованы в высоком уровне конкурентоспособности своих выпускников, поэтому для формирования необходимых навыков, университеты направляют студентов психолого-педагогического профиля на производственную практику в лагерь. Рассмотрев результаты на примере Международного детского центра «Артек», можно рекомендовать прохождение обязательной производственной практики студентов гуманитарно-педагогических направлений, поскольку данная деятельность способствует формированию всех необходимых качеств конкурентоспособного специалиста, а также позволяет развить не только профессионально важные качества, но и необходимые «мягкие навыки», которые становятся базовыми для будущей трудовой активности.

**Ключевые слова:** конкурентоспособность, студенты психолого-педагогического профиля, Международный детский центр «Артек», профессиональное самоопределение

**Для цитирования:** Михайлова А.Г., Косцова М.В., Гришина А.В., Чунихина Л.В., Быстрыков В.А. Вожатская практика как фактор конкурентоспособности студентов вузов психолого-педагогического профиля (на примере МДЦ «Артек»). Педагогика: история, перспективы. 2020. Том. 3. №6. с. 56-79  
DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-6-56-79

## Original article

**Alla G. MIKHAYLOVA**  
Sevastopol State University  
Sevastopol Russia

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9419-543X>

steba1971@mail.ru

**Mariya V. KOSTSOVA**

Sevastopol State University

Sevastopol Russia

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-1080-3053>

mashasev@mail.ru

**Anastasia V. GRISHINA**

Sevastopol Institute of Economics and Humanities

the branch of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education

“Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky”

Sevastopol, Russia

nast\_kostsova@mail.ru

**Lidiya V. CHUNIKHINA**

International Children Center “Artek”

Yalta, Russia

**Viktor A. BYSTRYUKOV**

Humanitarian and Pedagogical Academy (branch)

Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education

“Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky”

Yalta, Russia

**SQUAD LEADER PRACTICE AS A FACTOR OF UNIVERSITY STUDENTS  
COMPETITIVENESS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROFILE  
(ON THE EXAMPLE OF THE ICC “ARTEK”)**

**Abstract: Introduction:** the problem investigated in this article is important for the higher education system. Therefore, the purpose of this work is to study and compare the characteristics of future psychologists and pedagogues’ competitiveness, who had the practice at the International Children's Center “Artek”. The research object is students’ competitiveness undergoing counselor practice. Subject: Differences in competitiveness among students undergoing camp counseling practice and ones without that experience. In accordance with the goal, the following tasks are set:

1. To analyze the scientific and methodological literature on the problem of competitiveness of students of psychological and pedagogical profile.
2. To study the theoretical aspects of professional self-determination of students.
3. To identify and compare professionally important qualities of students of psychological and pedagogical profile, having and not having a camp counselor practice, which affects competitiveness.
4. Determine the differences in competitiveness between students undergoing and not undergoing a camp counseling practice.
5. To develop recommendations for students of psychological and pedagogical profile, in order to increase their competitiveness.

The hypothesis is that students who have experience as a camp counselor practice are more competitive in their future profession than students who do not practice in the

camp. They possess the following skills: communication and organizational skills, a high level of professional identity and attractiveness of the future profession

**Materials and methods:** to achieve the goal, theoretical research methods were used: analysis of psychological and pedagogical literature on the competitiveness problem. Research methods are the following: one of studying the attractiveness factors of a profession (proposed by V.A. Yadov, modified by N.V. Kuzmina, A.A. Rean); ones of studying the status of professional identity (A.A. Azbel, A.G. Gretsov); communicative and organizational inclinations (V.V. Sinyavsky, V.A. Fedoroshin). Mathematical methods of data processing were used: U-test of independent samples of Mann-Whitney data and Spearman's rank correlation method using the STATISTICA 6.0 software.

**Results:** As a result of the analysis of scientific and methodological literature on the problem of competitiveness of students of psychological and pedagogical profile, it was determined that competitiveness is expressed in the successful implementation of professional activity, the ability to organizational creativity, the manifestation of initiative, and willingness to take risks in the conditions of market relations. A competitive person has a high level of professional and personal qualities with the aim of further realizing oneself in the profession.

In the framework of the study, professional self-determination is considered as an independence of choice, an area of daily skillful management of mental development processes. In order for the student to become aware of himself/herself as an activity subject, a number of mental processes take place, the totality of which is defined as professional self-determination, self-awareness and self-esteem. The result of realizing oneself as an activity subject provides professionalism of a specialist who has professionally important and personal qualities.

The organization of a practice-oriented direction of students by educational institutions makes it possible to apply the acquired knowledge and skills in real conditions. In the conditions of the children's camp, students of a psychological and pedagogical profile have the opportunity to start their professional activities and develop not only professionally important qualities, but also qualities that allow them to overcome fears and complexes. Having experience as a camp counselor, students get the opportunity not only to establish themselves as a future professional specialist, but to find a new circle of friends as well.

To compare two independent samples: group A (camp counselors), group B – students without camp counselor practice, the Mann-Whitney U test was used. Significant differences were obtained for the following indicators: communicative ( $U_{emp} = 51$ ) and organizational ( $U_{emp} = 49.5$ ) capabilities, as well as according to the criterion "Formed identity" ( $U_{emp} = 71$ ) at ( $U_{cr} = 56-72$ ). One negative correlation was revealed between the components of competitiveness among students of Psychology and Education Faculty: the uncertainty of professional identity and organizational capabilities of students (at  $r = -0.4$ ).

This relationship shows that students develop organizational skills under the condition of a formed professional identity.

**Discussion and Conclusions:** higher educational institutions are interested in a high level of competitiveness of their students; therefore, in order to develop the necessary skills, they send students of a psychological and pedagogical profile to practice in camps for mastering camp counselor activities. Having considered the results on the example of the International Children's Center "Artek", it is possible to recommend the compulsory practice of students of humanitarian and pedagogical directions, since this activity contributes to the formation of all the necessary qualities of a competitive specialist, and al-

so allows to develop both professionally important qualities, and the necessary “soft skills”, which become the basis for future labor activity.

**Keywords:** competitiveness, students of psychological and pedagogical profile, International Children's Center “Artek”, professional self-determination.

**For citation:** Mikhaylova A.G., Kostsova M.V., Grishina A.V., Chunikhina L.V., Bystryukov V.A. Squad leader practice as a factor of university students competitiveness of psychological and pedagogical profile (on the example of the ICC “Artek”). Pedagogy: history, prospects. 2020. Vol. 3. No. 6. p. 56-79  
DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-6-56-79

**Благодарность:** Авторы выражают благодарность анонимным рецензентам.

**Acknowledgements:** We express our gratitude to anonymous reviewers.

### **Введение.**

Современная ситуация на рынке труда предъявляет повышенные требования к уровню развития профессиональной компетентности специалистов. Государство трудовой занятости не гарантирует, и специалисты вынуждены в поиске места работы сами проявлять активность. Подавляющее большинство работодателей заинтересовано в кадрах, имеющих профессиональный практический опыт и готовых к самостоятельной работе [24], при этом людей инициативных, умеющих общаться, исполнительных, а также способных к нововведениям, широко-профильных, готовых к постоянному самообучению. Данные условия предполагают возможность успешного трудоустройства для такой категории специалистов, которые наряду с профессионализмом владеют определенным комплексом социально-психологических компетенций и постоянно развивают свою личность с позиции её конкурентоспособности [25].

Актуальность данной темы обусловлена тем, что в связи с изменяющимися социально-экономическими условиями ощущается потребность в профессионально успешных и мобильных специалистах, владеющих коммуникативной готовностью, что выдвигает на первый план существенные изменения в системе подготовки будущих профессионалов [12]. Основная цель высшей школы – создание условий для «эффективного формирования умений и навыков профессиональной деятельности с учетом личностных особенностей (возрастных, психологических, когнитивных) и образовательных потребностей» [10, с. 110].

Перед современным вузом стоит задача – обеспечить не только усвоение будущим специалистом совокупности профессиональных знаний, овладение умениями и навыками, но и сформировать социально компетентное поведение студентов, умение предложить себя на рынке труда, развить способность оптимально, гибко решать возникающие проблемы, иметь устойчивую социально-психологическую адаптацию. «Необходимо дифференцировать ПАУТИНКА продуктивности адаптации, принимая во внимание как групповой, так и индивидуальный аспект» [12, с. 152].

**Цель** данной работы – изучение и сравнение особенностей конкурентоспособности студентов психолого-педагогического направления, которые проходили

производственную вожатскую практику в Международном детском центре «Артек». Объект исследования: конкурентоспособность студентов, проходящих вожатскую практику. Предмет: различия конкурентоспособности у студентов, проходящих вожатскую практику и не имеющих вожатского опыта. В соответствии с целью поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать научно-методическую литературу по проблеме конкурентоспособности студентов психолого-педагогического профиля.
1. Изучить теоретические аспекты профессионального самоопределения студентов.
2. Выявить и сравнить профессионально важные качества студентов психолого-педагогического профиля, проходивших и не проходивших вожатскую практику.
3. Определить различия конкурентоспособности между студентами, которые проходили и не проходили вожатскую практику.
4. Разработать рекомендации к профессиональной подготовке студентов психолого-педагогического профиля с целью повышения их конкурентоспособности.

Гипотеза заключается в том, что студенты, имеющие опыт вожатской практики, более конкурентоспособны в будущей профессии, нежели студенты, которые не проходят производственную практику в лагере. Они владеют следующими навыками: коммуникативными и организаторскими способностями и высоким уровнем профессиональной идентичности.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что полученные результаты дополняют теорию и методику профессионального образования об усовершенствовании профессиональной подготовки студентов психолого-педагогического направления. Практическая значимость данного исследования заключается в том, что предложены рекомендации, способствующие повышению конкурентоспособности специалистов рассматриваемого профиля. Новизна определяется тем, что на основе изучения и сравнения особенностей конкурентоспособности студентов психолого-педагогического направления, которые проходили производственную вожатскую практику в Международном детском центре «Артек», определены различия конкурентоспособности между студентами, проходящими и не проходящими практику.

### **Обзор литературы**

В отечественных исследованиях описывается психологический аспект содержания понятия конкурентоспособности личности и её компоненты: когнитивный, эмотивный, деятельностный; обосновываются критерии и уровни сформированности конкурентоспособности (Е.В. Евплова [4], С.Г. Светунькова [15] и др.); обсуждаются условия формирования конкурентоспособности личности (Н.В. Кузьмина, А.А. Реан [7], И.В. Бальнин, Н.Н. Нижнева, А.Г. Михайлова [24, 25], Ф.Р. Туктаров [18] и др.). Вопросы конкурентоспособности рассматривали зарубежные ученые: Ahmed S. Attia [23], Cadsby C. Bram, Maroš Servátka, Fei Song [26], Håkansson Charlotte, Nelke Margareta [27], A. Maslow [28], Mendoza Dexter, Holbrook Anna, Meltzer C. Carolyn [29], R. Voinescu, C. Moisoiu, R. Voinescu, C. Moisoiu [30].

Более подробно структурные составляющие конкурентоспособности личности обсуждаются в зарубежных исследованиях: самоактуализация (А. Маслоу [10]), стратегия выигрыша (М. Джеймс, Д. Джонгвард и др.); способность к самоутверждению и самообучению (Е. Мелибруда, К. Роджерс и др.); ассертивность как

самоутверждающее поведение (Р. Алберти, В. Каппони, М. Эммонс и др.); жизненная успешность (В.Ф. Биркенбиль), интернальность как фактор ответственного поведения (Дж. Роттер), смысловая ориентация, конгруэнтность (К. Роджерс, В. Франкл и др.).

Развитие конкурентоспособности студентов является одной из актуальных задач для современного высшего образования. Только сильная личность, готовая жить и работать в непрерывно меняющемся мире, способная смело разрабатывать собственные стратегии поведения, самостоятельно мыслить, осуществлять нравственный выбор, нести за него ответственность перед собой и обществом, в состоянии сделать свою жизнь и жизнь окружающих содержательной, интересной и счастливой [9, 17].

В психологии конкурентоспособность понимается, как способность предвидеть, обновляться и использовать все возможности для развития. Конкурентоспособность определяется и как взаимопонимание между партнерами и способность продвижения в разрешении проблем с использованием оптимальных средств для его достижения [2, 6, 19]. Психологической основой образовательных проектов и программ развития конкурентоспособной личности является принцип саморазвития, интегрирующий систему фундаментальных принципов развития личности, сформулированных в культурно-исторической теории происхождения и формирования психики и сознания Л.С. Выготского, психологической теории личности и деятельности Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна, теории развития личности Л.И. Божович.

В психологии профессиональное самоопределение рассматривается как новообразование в представлениях студентов о собственном профессиональном становлении и изменении осознанности и активности в отношении процесса выбора будущих вариантов профессионального труда (К.А. Абульханова-Славская, М.Р. Гинзбург, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.). В педагогической науке неоднократно предпринимались попытки выделения компонентов готовности личности к профессиональному самоопределению.

Профессиональное становление, как этап развития личности, рассматривается акмеологией, которая изучает закономерности и феномены становления человека до точки его зрелости и, в особенности, на достижении им наиболее высокого уровня на этапе развития [24]. Акмеологические аспекты изучали Б.Г. Ананьев, В.М. Бехтерев, Н.А. Рыбников, А.А. Деркач. Как считает В.Д. Шадриков, человек формирует индивидуальный способ активности на основе своих индивидуальных качеств, путем их преобразования, основываясь на мотивах деятельности, целях и условиях [20].

В свою очередь, А.А. Реан и Н.В. Кузьмина рассматривали профессионализм личности как качественную характеристику субъекта труда, отражающую повышенный уровень развития профессионально важных и личностных качеств [7].

Как правило, каждая профессия определяется особыми требованиями, которые делают его пригодным или непригодным к несению её функций. Согласно классификации профессий по предмету труда, разработанной Е.А. Климовым [6], специалисты психолого-педагогического профиля относятся к типу «человек-человек», связанного с воспитанием, обучением и общением.

Личностные и профессиональные качества вожака работающего с детьми (на примере МДЦ «Артек») рассматривали М.О. Карцева, Л.В. Чунихина [5], М.В. Петриченко, М.Ю. Кожухов, М.В. Косцова [13], А.В. Гришина [3], Д.Е. Попова [14]. К основным качествам педагога-психолога, обеспечивающие успешность выполнения профессиональной деятельности, ученые относят: коммуникативные и

вербальные умения, способность к самоконтролю и эрудированности, любознательность и уважение к другому человеку. Конкурентоспособность понимаем как способность максимального расширения собственных возможностей с целью реализации себя лично, профессионально, социально и нравственно.

**Материалы и методы:** для достижения поставленной цели проведен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме конкурентоспособности. Методиками исследования стали следующие: методика изучения факторов привлекательности профессии В.А. Ядова [21], Н. В. Кузьминой, А.А. Реана [7]; диагностики коммуникативных и организаторских склонностей В.В. Синявского, В.А. Федорошина [16]; методика изучения статусов профессиональной идентичности (А.А. Азбель, А.Г. Грецов [1]). Также применялись математические методы обработки данных: U-критерий независимых выборок денных Манна-Уитни и метод ранговой корреляции Спирмена с помощью программного обеспечения STATISTICA 6.0.

В качестве ведущего использовался сравнительный метод. Основные методы исследования включали: концептуальное моделирование и педагогический эксперимент в его констатирующем и формирующем вариантах. Из системы эмпирических методов для решения задач исследования применялось тестирование и метод экспертной оценки.

### **Результаты исследования**

Уровень конкурентоспособности зависит от степени соответствия требованиям профессиональной деятельности, работодателей, рынка труда и социально-экономических условий. Качества, обеспечивающие эту способность, позволяют специалисту претендовать на определенную должность, участвовать и побеждать в конкурентной борьбе и в дальнейшем обеспечивают стабильную востребованность.

Организация образовательными организациями практико-ориентированного направления студентов дает возможность применить свои знания и умения в реальных условиях. Детские лагеря дают возможность студентам психолого-педагогического профиля практиковать свою деятельность как будущие специалисты. Имея опыт вожатской практики, студенты могут не только зарекомендовать себя как профессионала, но и обрести новый круг общения, развивать «мягкие качества».

Эмпирическое исследование проводилось на базе Севастопольского государственного университета, Гуманитарно-педагогического института в марте 2020 г., а также на базе МДЦ «Артек» в период летней практики с июня 2019 г.

В исследовании принимали участие 30 студентов психолого-педагогического направления, из них 15 человек имели опыт вожатской деятельности на базе МДЦ «Артек» (группа А), включая 4 юношей и 11 девушек. Стаж работы студентов, имеющих практику в Артеке – 11 человек (от 2 до 6 смен) и 4 человека (стаж свыше 6 смен). Также участвовали 15 студентов 4 курса Гуманитарно-педагогического института, которые не проходили вожатскую практику (группа Б), из них 3 юношей и 12 девушек. Возраст испытуемых составлял от 19 лет до 21 года.

Эмпирическое исследование проводилось в несколько этапов, каждый из которых включал в себя решение определенных задач:

1. Этап – организация эмпирического исследования, включая подбор психодиагностических методики, а также времени, даты, места проведения экспери-

мента.

2. Этап – проведение психодиагностического обследования.
3. Этап – обработка и интерпретация полученных результатов с помощью методов описательной и математической статистики.
4. Разработка практических рекомендаций студентам для повышения их конкурентоспособности.

Результаты исследования факторов привлекательности профессии в двух группах по методике В.А. Ядова, Н.В. Кузьминой и А.А. Реан) отражены в таблице 1.

№	Факторы привлекательности	Коэффициент значимости	
		Группа А	Группа Б
1	Профессия одна из важнейших в обществе	0,2	0,2
2	Работа с людьми	1	0,7
3	Работа требует постоянного творчества	0,7	0,7
4	Работа не вызывает переутомления	-0,3	0,06
5	Большая зарплата	-0,6	0,2
6	Возможность самосовершенствования	0,8	0,8
7	Работа соответствует моим способностям	0,8	0,7
8	Работа соответствует моему характеру	0,7	0,6
9	Небольшой рабочий день	-0,3	-0,06
10	Отсутствие частого контакта с людьми	-0,8	-0,8
11	Возможность достичь социального уважения	0,6	1

Таблица 1. – Средние показатели факторов привлекательности профессии

Table 1. - Average indicators of factors of attractiveness of the profession

Исходя из полученных результатов, были вычислены средние коэффициенты значимости по каждому фактору (рисунок 1).

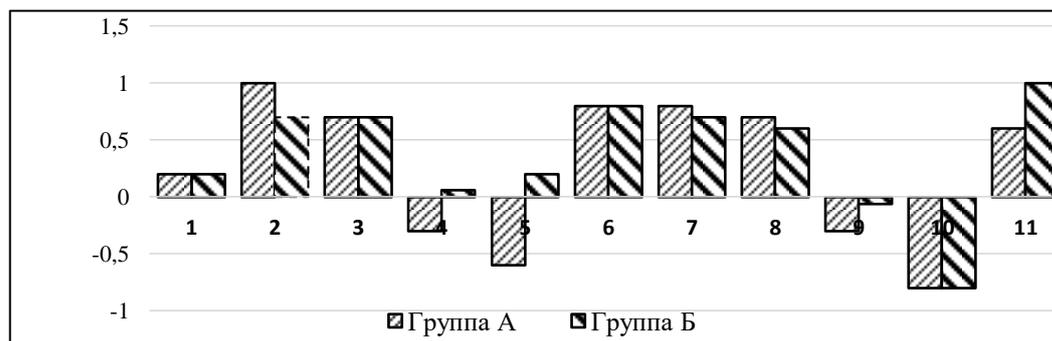


Рисунок 1. Средние показатели факторов привлекательности профессии по каждой выборке

Figure 1. Average indicators of occupational attractiveness factors for each sample

По результатам гистограммы можно сделать вывод, что по первому фактору «Профессия одна из важнейших в обществе» у студентов групп А и Б выбор коэффициента значимости одинаков (40% в каждой группе). Вторым фактором «Работа с людьми» был определен как значимый студентами, которые имеют опыт вожатской практики (100%). У студентов без опыта работы вожатым результат ниже (47%). По третьему фактору «Работа требует постоянного творчества» у респон-

дентов обеих групп результат оказался одинаков (87%). По четвертому фактору «Работа не вызывает переутомление» были следующие результаты: студенты, имеющие опыт вожатого, обозначили его незначимым (27% выборки); вторая группа студентов – 40%. У многих вожатых наблюдается переутомление, недосыпание, постоянное напряжение. Пятый фактор «Большая зарплата» в группе А – у 14% студентов, в группе Б – 40%. У студентов – вожатых фактор материальной заинтересованности менее выражен, нежели у студентов, которые не работали вожатыми.

Результаты по шестому фактору «Возможность самосовершенствоваться» у двух групп одинаковые (94% студентов из каждой группы), что говорит о значимости саморазвития и самосовершенствования в будущей профессиональной деятельности. По седьмому фактору «Работа соответствует моим способностям» у группы А – 94%, фактор значимый, у группы Б – значимый у 83% респондентов.

Восьмой фактор «Работа соответствует моему характеру» важен для студентов с опытом вожатской деятельности – 80%, без опыта практики – для 70% респондентов. Следовательно, более 80 % студентов изучаемой выборки видят перспективы будущей профессии. Профессиональная деятельность рассматривается ими как соответствующая характеру и способностям.

Показатель по девятому фактору «Небольшой рабочий день» оценили в группе А только 27% студентов, в группе Б – 47% определили данный фактор как незначимый, то есть, если работа интересная, то студенты готовы работать целый рабочий день.

По десятому фактору «Отсутствие частого контакта с людьми» у двух групп результат является одинаковым (14% студентов в каждой группе), который не является значимым, так как не характерен для психолого-педагогического профиля.

По одиннадцатому фактору «Возможность достичь социального признания» у студентов с опытом вожатской практики показатель коэффициента значимости ниже (70% респондентов), чем у студентов без опыта практики (100%).

Таким образом, анализ результатов показал, что для группы студентов с опытом вожатской практики более важен фактор «Работа с людьми», а для студентов без опыта работы вожатым более значимым был выявлен фактор «Возможность достичь социального признания и уважения».

На результаты диагностики существенно повлияла практика в лагере. Так как студенты имеют возможность применять знания и умения, а также разрабатывать профессиональные навыки будущей профессии на раннем этапе формирования себя как субъекта деятельности, целью студентов этой группы была работа, направленная исключительно на осуществление помощи людям. Нереализованный опыт работы в МДЦ «Артек» отразился на показателях группы студентов без опыта вожатской практики, поэтому они рассматривают будущую профессию исключительно со стороны выгоды, а также предположительно не «свяжут свою жизнь» с выбранной профессией.

Результаты методики изучения статусов профессиональной идентичности А.А. Азбель, А.Г. Грецов по показателям отражены на рисунке 2.

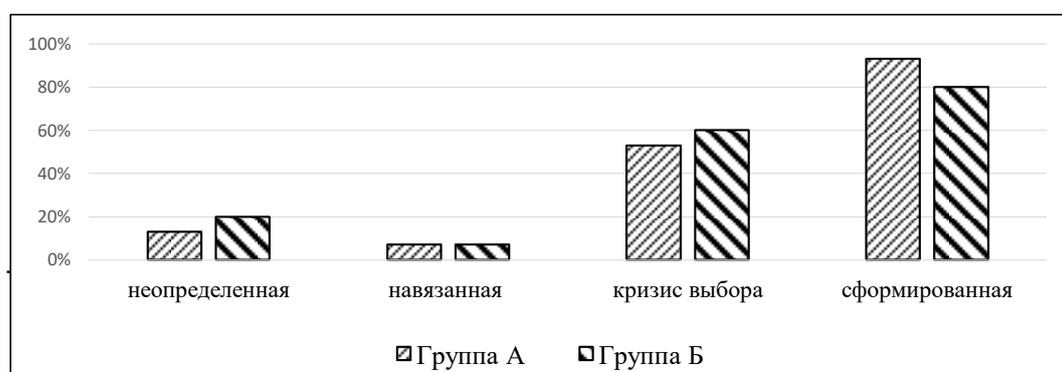


Рисунок 2. Типы профессиональной идентичности студентов двух групп (%)

Figure 2. Types of professional identity of students in two groups (%)

Показанные выше результаты по двум группам свидетельствует о том, что тип «Неопределенности» у студентов без опыта работы вожаком выше (20%) и определяется уровнем ниже среднего, чем у студентов с опытом практики (6%), это обозначает, что данный тип профессиональной идентичности статус не выражен.

Уровень типа «Навязанный» по группам студентов, имеющих опыт прохождения практики в лагере и без опыта одинаков (7%), говорит о том, что статус этого типа не выражен.

Результат показателя «Кризис выбора» профессиональной идентичности в группе студентов с опытом работы вожацкой практики (53%) и в группе студентов без работы в лагере (60%) соответствуют статусу выраженности ниже среднего. Студентам свойственен кризис выбора профессии и будущего трудоустройства. Тип «Сформированная» идентичность у студентов с опытом вожацкой практики – 93% и у студентов без опыта прохождения практики – 80%, статус идентичности профессии определяется ярко выраженным.

Как показывают данные (см. таблица 2), кризис выбора у первой группы студентов незначительно выше, чем у другой группы. Также статус сформированной идентичности профессии у студентов с опытом работы вожацкого превалирует над результатами группы без опыта практики. Показатели неопределенности и кризиса выбора дальнейшего пути уменьшаются у студентов с педагогическим стажем, что доказывает сформированное представление о будущей профессии и идентификация себя с ней. Результаты теста-опросника «Коммуникативные и организаторские склонности» представлены на рисунках 3, 4.

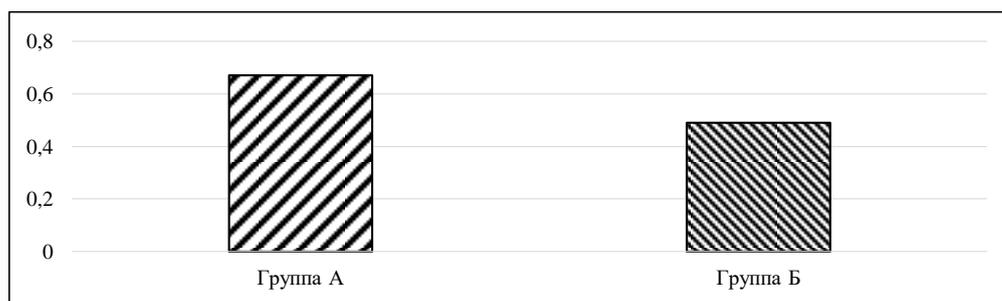


Рисунок 3. Средние показатели коэффициента коммуникативных способностей

Figure 3. Average indicators of the coefficient of communicative abilities

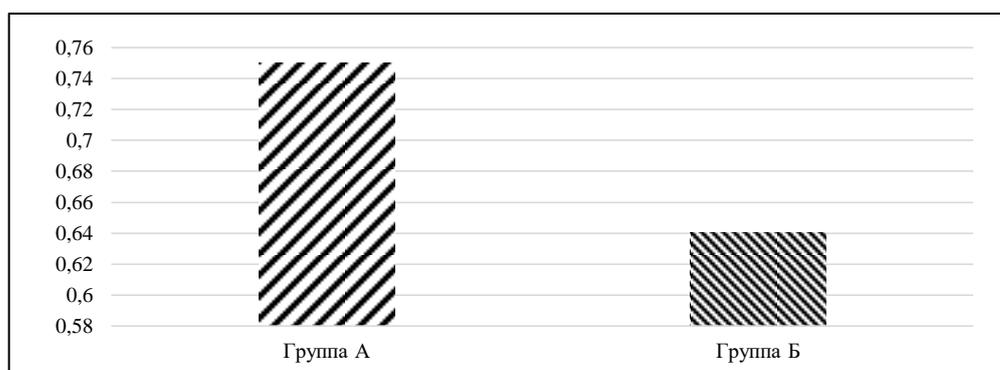


Рисунок 4. Средние показатели коэффициента организаторских способностей

Figure 4. Average indicators of the coefficient of organizational abilities

Таким образом, приведенные средние показатели доказывают, что у студентов с опытом работы вожатым уровень проявления коммуникативных способностей высокий (0,67), студентов без опыта вожатской практики – ниже среднего (0,49).

Исходя из гистограммы (Рисунок 4), организационные способности студентов с опытом работы вожатым (группа А) проявляются на очень высоком уровне (0,75), а в группе Б – средним уровнем склонностей (0,64).

Таким образом, можно предположить, что высокие результаты у студентов с опытом работы в МДЦ «Артек» являются продуктом вожатской практики.

Коммуникативные умения для работника лагеря являются неотъемлемым инструментом для взаимодействия с детьми, поэтому результат студентов с опытом работы вожатым преобладает над показателями студентов, не проходящих производственную вожатскую практику. Так как одной из основных задач вожатого является организация детского досуга, то организационный навык формируется в короткий срок и со временем только улучшает свою совершенность.

Таким образом, на основе проведенных методик, можно сделать вывод, что у студентов с опытом вожатской практики показатели факторов привлекательности профессии более значимо «Работа с людьми» (100%) как основа деятельности, а у студентов без опыта вожатым – более значимо «Возможность достичь социального признания и уважения» (100%).

По результатам профессиональной идентичности у студентов группы А тип «Сформированный» – 93%, группы Б – 80%; тип «Кризис выбора» профессии для студентов группы А – 60%, группы Б – 53%.

Уровень коммуникативных (0,67) и организаторских (0,75) склонностей выше у студентов, проходивших практику, а у студентов без опыта вожатской практики, коммуникативные склонности (0,49) на низком уровне, а организаторские склонности (0,64) на среднем уровне.

Для исследования конкурентоспособности студентов психолого-педагогического профиля была представлена гипотеза, которая заключается в том, что студенты, имеющие опыт вожатской практики, более конкурентоспособные в будущей профессии, нежели студенты, которые не проходят производственную практику в лагере, а именно обладают такими качествами, как: коммуникативные и организаторские способности, имеют высокий уровень профессио-

нальной идентичности и привлекательности профессии, нежели студенты, которые не проходят практику в лагере.

С помощью методики изучения факторов привлекательности профессии (В.А. Ядов, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан) определили значимые различия по U-критерию Манна-Уитни. На основе данных было сформировано эмпирическое значение критерия, где результат Uэмп равняется 51, при Uкр (25-34) – различия между выборками можно считать не существенными.

Анализ результатов показал, что значимых различий среди двух выборок студентов по факторам привлекательности профессии не выявлено. Однако студенты, имеющие опыт вожатской практики, гораздо больше склоняются к фактору «Работа с людьми», чем студенты без опыта, для которых значимым является фактор «Возможность достичь социального признания и уважения».

Для сравнения результатов по методике изучения статусов профессиональной идентичности (А.А. Азбель, А.Г. Грецов), также был выбран U-критерий Манна-Уитни для сравнения показателей по каждому типу профессиональной идентичности, где Uэмп равняется 89, при Uкр (56-72). Так как Uэмп (89) при Uкр (56-72) – различия в уровнях выборок можно считать не существенными.

Результаты расчета по U-критерию Манна-Уитни по типу профессиональной идентичности «Навязанный»: Uэмп=106, при Uкр (0,05)=72; Uкр (0,01)=56. Так как Uэмп (106) при Uкр (56-72) – различия между выборками можно считать не существенными.

По типу «Кризис выбора» по методике изучения статусов профессиональной идентичности: Uэмп=91, при Uкр (56-72). Различия по показателю «Кризис выбора» можно считать не существенными.

По типу «Сформированный»: Uэмп=71, при Uкр (56-72). Именно этот критерий становится знаковым для студентов – вожатых, так как сформированная профессиональная идентичность значимо различает студентов, которые в процессе получения высшего педагогического и психологического образования имеют практический опыт работы с детьми, коллегами и применяют свои теоретические знания на практике.

Таким образом, на основе полученных данных, можно сделать вывод о том, что по результатам методики профессиональной идентичности значимых различий между показателями были выявлены только по статусу профессиональной идентичности «Сформированный».

Для выявления различий по методике коммуникативные и организаторские склонности (В.В. Синявский, В.А. Федорошин) был выбран также U-критерий Манна-Уитни независимых выборок. Данные для расчета «Коммуникативных способностей» следующие: Uэмп=51, при Uкр (56-72), так как Uэмп (51) при Uкр (56-72) – различия в уровнях выборок можно считать существенными. Данные для расчета «Организаторских способностей»:

Uэмп=49,5 при критических значениях: Uкр (0,05)=72; Uкр (0,01)=56. Так как Uэмп (49,5) при Uкр (56-72) – различия в уровнях выборок можно считать существенными.

На основе результатов всех методик, рассчитанных по U-критерию, можно сделать вывод, что значимым различием между группой студентов с опытом работы вожатым (группа А) и группой студентов, не проходящих вожатскую практику (группа Б), выявлены по следующим показателям:

- коммуникативные способности;

- организаторские способности;
- статус сформированной профессиональной идентичности.

Таким образом, можно предположить, что именно вожатская практика формирует у студентов, прежде всего, организаторские и коммуникативные способности, а также профессиональную идентичность: осознание себя в профессии, идентификация с профессиональной группой и так далее.

Также на основе полученных результатов по показателям привлекательности профессии и остальным типам профессиональной идентичности значимых различий не выявлено.

Для изучения специфики конкурентоспособности у студентов психолого-педагогического профиля подготовки были использован метод ранговой корреляции Спирмена с помощью программного обеспечения STATISTICA 6.0.

Этот метод помогает определить корреляционные связи в изучаемом феномене конкурентоспособности. Результаты ранговой корреляции студентов психолого-педагогического профиля представлены в таблице 2 (НЕОПР – Неопределенность, НАВЯЗ – Навязанный, КРИЗ – Кризис выбора СФОРМИР – Сформированная идентичность, ОРГ – организационные способности, КОММУН – Коммуникативные способности).

Table 2. - Rank correlation of students ' competitiveness

Таблица 2. – Ранговая корреляция конкурентоспособности студентов

Correlations (new.sta)						
Marked correlations are significant at $p < ,05000$						
N=30 (Casewise deletion of missing data)						
	НЕОПР	НАВЯЗ	КРИЗ	СФОРМИР	ОРГ	КОММУН
НЕОПР	1	0,319671	-0,15524	-0,40857	<b><u>-0,40037</u></b>	0,031201
НАВЯЗ	0,319671	1	-0,17526	-0,42701	-0,30479	0,176608
КРИЗ	-0,15524	-0,17526	1	-0,51164	-0,00826	0,167919
СФОРМИР	-0,40857	-0,42701	-0,51164	1	0,141701	-0,03505
ОРГ	-0,40037	-0,30479	-0,00826	0,141701	1	0,038258
КОММУН	0,031201	0,176608	0,167919	-0,03505	0,038258	1

Как видно в таблице 4, была выявлена одна обратная корреляционная связь между компонентами конкурентоспособности у студентов психолого-педагогического факультета: неопределенность профессиональной идентичности и организационными способностями студентов (при  $r = -0,4$ ).

Эта взаимосвязь показывает, что у студентов развиваются организаторские способности при условии положительной профессиональной идентичности. Умения организовывать свою деятельность, планировать, расставлять приоритеты – более выражены у студентов со сформированной профессиональной идентичностью.

Поэтому вожатская практики, в рамках которой развиваются организаторские способности, обеспечивает формирование профессиональной идентичности у студентов.

Таким образом, представленная гипотеза подтверждена частично, так как значимые различия выявлены только по переменным: коммуникативные, организаторские способности и сформированная профессиональная идентичность, а отрицательная корреляционная взаимосвязь только по критерию организатор-

ские способности и неопределенная профессиональная идентичность. Для формирования у студентов психолого-педагогического профиля конкурентоспособности, необходимо учитывать все составляющие показатели ее структуры.

Ключевым и важным механизмом в подготовке к практической деятельности вожакого является «Школа педагогического работника». Цель данной школы – повышение уровня профессиональной и организационно-методической компетентности специалистов и подготовка к работе в условиях детского коллектива.

В рамках школы, студенты пройдут изучение психолого-педагогического опыта организации процесса в рамках МДЦ «Артек», приобретут необходимые профессиональные компетенции для работы с детьми, овладеют навыками управленческой деятельности, а также современными техниками организации коллективной и творческой деятельности.

**Обсуждение и заключения.** Исходя из эмпирического исследования, можно сделать следующие выводы: по фактору привлекательности профессии студенты, имеющие опыт вожатской практики, больше склоняются к фактору «Работа с людьми» (100%), чем студенты без опыта (47%), для которых значимым является фактор «Возможность достичь социального признания и уважения» (100%), а для студентов с опытом практики показатель ниже (70%). Показатель профессиональной идентичности «Кризис выбора» у группы студентов с опытом вожатской практики несущественно ниже (53%), чем у группы студентов без опыта работы в лагере (60%), поскольку студенты без практики чаще сталкиваются с затруднениями выбора дальнейшего развития.

Также статус «Сформированной» идентичности профессии у студентов с опытом работы вожакого выше (93%), чем в группе без опыта практики (80%), что говорит о большей осознанности и верности своего выбора.

Студенты, имеющие опыт вожатской практики, имеют более высокий уровень коммуникативных способностей, где показатель среднего коэффициента  $-0,67$ . Также по коэффициенту средних значений, очень высокий уровень организационных способностей (0,75), а коэффициент коммуникативных умений определяется как ниже среднего (0,49).

Для сравнения двух независимых выборок: группы А (студенты-вожатые), группа Б (студенты без вожатской практики), был использован U критерий Манна-Уитни: коммуникативные ( $U_{эмп} = 51$ ) и организационные ( $U_{эмп} = 49,5$ ) способности, критерий «Сформированная идентичность» ( $U_{эмп} = 71$ ) при ( $U_{кр} = 56-72$ ). Именно критерий сформированная профессиональная идентичность становится ключевым для студентов – вожатых и значимо различает их.

Таким образом, можно предположить, что именно производственная вожатская практика формирует у студентов организаторские и коммуникативные способности, профессиональную идентичность.

На основе эмпирического исследования были разработаны практические рекомендации, которые основываются на обязательном прохождении производственной вожатской практики не только всех студентов гуманитарно-педагогических вузов, но и других направлений, поскольку данная деятельность в комплексе формирует все необходимые качества для конкурентоспособного специалиста. Вожатская практика позволяет развить не только профессионально важные качества, но и необходимые «мягкие навыки», которые становятся базовыми для будущей трудовой деятельности.

**Перспективы дальнейших исследований.** Проведена характеристика по

следующим переменным: коммуникативные, организаторские способности и сформированная профессиональная идентичность. В дальнейшем будет интересно определить другие факторы конкурентоспособности у студентов психолого-педагогического профиля.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азбель А.А., Грецов А.Г. Выбираем профессию. Советы практического психолога./ Методика изучения статусов профессиональной идентичности. Издательство «Питер», 2009. URL: <https://pureportal.spbu.ru/en/publications> (дата обращения: 22.11.2020).
2. Гришина А.В., Косцова М.В. Развитие «познавательного» компонента эмоциональной направленности студентов вуза // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета – Издательство: Курский государственный университет. – № 1 (45). – 2018. – С. 241-246.
3. Гришина А.В., Сулейменов И.Э., Шевчук А.А. Критерии, показатели и типы эмоциональной направленности личности и образа – Я студента-психолога// Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития: сборник материалов Всероссийского симпозиума психологов с международным участием. – Рязань: Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, 2020. – С. 719-727.
4. Евплова Е.В. Этапы формирования конкурентоспособности будущего специалиста // Е.В. Евплова. Высшее образование в России. – 2011. – № 4. – С. 156-158.
5. Карцева М.О., Чунихина Л.В. Личностные и профессиональные качества вожатого работающего с детьми на примере «МДЦ Артек» // Осознание Культуры – залог обновления общества. Перспективы развития современного общества: материалы XX всеросс. науч.-практич.конф., Севастополь, 12-13 апреля 2019 г. / Севастоп. гос. ун-т; Сост. Головин В.В. – Севастополь: РИБЕСТ, 2019. – С. 191-197.
6. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений /Е.А.Климов. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 304 с.
7. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Проблемы повышения профессионализма педагогов <http://www.voppsy.ru/issues/1989/895/895185.htm> (дата обращения: 20.11.2020).
8. Маслоу А.Г. Новые рубежи человеческой природы / А.Г. Маслоу. Пер. с англ. – 2-е изд., испр. – М.:Смысл: Альпина нон-фикшн, 2011 – 496 с.
9. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л.М. Митина. М.: «МПСИ», 2002. – 400 с.
10. Михайлова А.Г., Косцова М.В. Этапы формирования готовности к преодолению эмоциональных барьеров общения. // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2020. – Том. 12. – № 3. – С. 101-119. doi: 10.17748/2075-9908-2020-12-3-101-119.
11. Михайлова А.Г. Развитие умения профессионального общения в рамках перехода на дистанционное обучение // Осознание Культуры – залог обновления общества. Перспективы развития современного общества: материалы XXI Всероссийской научно-практической конференции. Составитель В.В. Головин. 2020. – Издательство: Общество с ограниченной ответственностью "Рибест", 2020. – 328 с.– С. 102-104

12. Михайлова А.Г. Социально-психологическая адаптация личности в рамках формирования коммуникативной готовности будущих инженеров // Педагогика: история, перспективы. – Т. 3. – № 2. – 2020. – С. 151-157.
13. Петриченко М.В., Кожухов М.Ю., Косцова М.В. Развитие ассертивности молодежи на примере вожатых ФГБОУ МДЦ «Артек» // Осознание культуры – залог обновления общества. Перспективы развития современного общества: материалы XX Всероссийской научно-практической конференции. 2019. – Издательство: Рибест 2019. – С. 240-243.
14. Попова Д.Е., Косцова М.В. Особенности семейных ценностей студенческой молодежи // Осознание культуры – залог обновления общества. Перспективы развития современного общества: материалы XX Всероссийской научно-практической конференции. 2019. – Издательство: Рибест 2019. – С. 214-219
15. Светульников И. С. Методы социально-экономического прогнозирования в 2 т. Т. 1 теория и методология : учебник и практикум для академического бакалавриата / И. С. Светульников, С. Г. Светульников. – Москва : Издательство Юрайт, 2018. – 351 с.
16. Синявский В.В., Федорошин В.А. Коммуникативные и организаторские склонности (КОС). URL: <http://testoteka.narod.ru/lichn/1/17.html> (дата обращения: 20.11.2020).
17. Скрыпник Д.О., Косцова М.В., Воронин А.А. Досуговая деятельность современной молодежи в Севастополе // Modern Science. – Издательство: Научно-информационный издательский центр "Институт стратегических исследований" (Москва). – № 5-1. – 2020. – С. 386-390.
18. Туктаров Ф.Р. Конкурентоспособность личности в современном трансформирующемся обществе: социально-философский анализ: автореф. дис. д-ра филос. наук / Туктаров, Ф.Р. – Ростов н/Д.: Юж. федер. ун-т, 2007. – 46 с.
19. Чунихина Л.В. Формирование психологической культуры педагогов. Психологическое обеспечение деятельности силовых структур // Межведомственная научно-практическая конференция: сборник научных статей. – Севастопольский экономико-гуманитарный институт (филиал) ФГАОУ ВО «Крымского федерального университета имени В. И.Вернадского»; Под редакцией А.В. Гришиной, З.З. Екимовой. 2017. – Издательство: РИБЕСТ, 2017. – С. 99-102.
20. Шадриков В.Д. Профессиональные способности. Монография. [Электронный ресурс]: / В.Д. Шадриков.– М.: Университетская книга, 2010. – 319 с.
21. Ядов В.А. Стратегия социологического исследования <https://sociology.knu.ua/sites/default/files/library/elopen/strat2.pdf> (дата обращения: 20.11.2020).
22. Agranovich Y., Amirova A., Ageyeva L. The Formation of Self-Organizational Skills of Student's Academic Activity on the Basis of 'Time Management' Technology. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 2019. 14(22):95
23. Ahmed S. Attia. International accreditation of architecture programs promoting competitiveness in professional practice. Alexandria Engineering Journal Volume 58, Issue 3, September 2019, Pp. 877-883.
24. Balynin I.V., Nizhneva N.N., Mikhaylova A.G. Promote Development of Knowledge Intensive Activities on the Basis of Improving Management Training by Means of Acmeological Approach. Advances in Social Science, Education and Humanities Research, volume 24 / 2nd International Scientific Conference on New Industrialization: Global, National, Regional Dimension (SICNI 2018). Pp. 302-306 <https://www.atlantispress.com/proceedings/sicni-18> <https://www.atlantis->

- press.com/proceedings/sicni-18/55911856 (date accessed: 20.11.2020).
25. Balynin I.V., Nizhneva N.N. Mikhaylova A.G. Specialist's Professional and Creative Abilities Development by Means of Acmeology. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. GCPMED 2018 - International Scientific Conference "Global Challenges and Prospects of the Modern Economic Development". Future Academy, 2019 Samara State University of Economics URL: <https://elibrary.ru/download/41491982.pdf> (date accessed: 21.11.2020).
  26. Cadsby C. Bram, Maroš Servátka, Fei Song. How competitive are female professionals? A tale of identity conflict. *Journal of Economic Behavior & Organization*. Volume 92, August 2013, Pp. 284-303.
  27. Håkansson Charlotte, Nelke Margareta. The role of the information professional in competitive intelligence. *Competitive Intelligence for Information Professionals 2015*, Pp. 73-80.
  28. McLeod Saul. Maslow's Hierarchy of Needs. March 20, 2020 URL: <https://www.simplypsychology.org/maslow.html> (date accessed: 20.11.2020).
  29. Mendoza Dexter, Holbrook Anna, Meltzer Carolyn C. Supporting Radiology Residents' Professional Development Through a Competitive Intramural Grant *Academic Radiology*. Volume 26, Issue 2, February 2019, Pp. 286-289.
  30. Voinescu R. Moisoiu C. Competitiveness, Theoretical and Policy Approaches. Towards a More Competitive. *Procedia Economics and Finance*. Volume 22, 2015, Pp. 512-521 [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(15\)00248-8](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(15)00248-8)

## REFERENCES

1. Azbel A.A., Gretsov, A.G. Choosing a Profession. Advice from a Practical Psychologist. *Methodology for Studying the Statuses of Professional Identity*. Piter Publishing House, 2009. URL: <https://pureportal.spbu.ru/en/publications> (date accessed: 20.11.2020). (In Russ.).
2. Grishina A.V., Kostsova M.V. Development of the Cognitive Component of the Emotional Orientation of University Students. *Uchenye Zapiski. Electronic Scientific Journal of Kursk State University*. Publishing house: Kursk State University. No. 1 (45). 2018, Pp. 241-246(In Russ.).
3. Grishina A.V., Suleimenov I.E., Shevchuk A.A. Criteria, INDICATORS and Types of Emotional Orientation of Personality and Image - I am a Student of Psychology. *Psychology of the XXI century: Challenges, Searches, Vectors of Development: Collection of Materials of the All-Russian Symposium of Psychologists with International Participation*. Ryazan: Academy of Law and Management of the Federal Penitentiary Service, 2020. Pp. 719-727(In Russ.).
4. Evplova E.V. Stages of Forming the Competitiveness of a Future Specialist. *Higher Education in Russia*. 2011.No. 4. Pp. 156-158. (In Russ.).
5. Kartseva M.O., Chunikhina L.V. Personal and Professional Qualities of a Counselor Working with Children on the Example of "Artek". *Awareness of Culture is a Guarantee of Society Renewal. Prospects for the Development of Modern Society: Materials of the XX All-Russian. Scientific and Practical Conference, Sevastopol, April 12-13, 2019, Sevastopol: RIBEST, 2019 . Pp. 191-197(In Russ.)*.
6. Klimov E.A. *Psychology of Professional Self-determination: Textbook. Manual for Higher Institutions*, 4th ed., Erased. M.: Publishing Center "Academy", 2010. 304 p.
7. Kuzmina N.V., Rean A.A. Problems of improving the professionalism of teachers URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1989/895/895185.htm> (date accessed: 22.11.2020).

8. Maslow A.G. *New Frontiers of Human Nature*. Per. from English. 2nd ed., Rev. M.: Meaning: Alpina non-fiction, 2011. 496 p.
9. Mitina, L.M. *Psychology of Development of a Competitive Personality*. M.: "MPSI", 2002. 400 p.
10. Mikhailova A.G., Kostsova M.V. Stages of Formation of Readiness to Overcome Emotional Barriers of Communication. *Historical and Socio-Educational Thought*. 2020. Vol. 12. No. 3. Pp. 101-119. doi: 10.17748 / 2075-9908-2020-12-3-101-119.
11. Mikhailova A.G. The development of professional communication skills within the framework of the transition to distance learning. Culture awareness is the key to society renewal. *Prospects for the development of modern society. Materials of the XXI All-Russian Scientific and Practical Conference*. Compiled by V.V. Golovin. 2020. Publisher: Limited Liability Company "Ribest", 2020. Pp. 102-104
12. Mikhailova A.G. Socio-Psychological Adaptation of Personality within the Framework of the Formation of Communicative Readiness of Future Engineers *Pedagogy: History, Prospects*. T. 3. No. 2, 2020. Pp. 151-157.
13. Petrichenko M.V., Kozhukhov M.Yu., Kostsova M.V. Development of the assertiveness of youth on the example of counselors of the ICC "Artek". Culture awareness is the key to society renewal. *Prospects for the development of modern society. Materials of the XX All-Russian Scientific and Practical Conference*. Compiled by V.V. Golovin. 2019. Publisher: Limited Liability Company "Ribest", 2020. Pp. 240-243. (In Russ.).
14. Popova D.E., Kostsova M.V. Features of Family Values of Student youth. Awareness of Culture as Guarantee of Society Renewal. *Prospects for the Development of Modern Society: Materials of the XX All-Russian Scientific and Practical Conference*. 2019. Publisher: Ribest 2019. Pp. 214-219(In Russ.).
15. Svetunkov I.S. *Methods of Socio-Economic Forecasting in 2 Volumes*. Vol. 1. Theory and Methodology: Textbook and Workshop for Academic Baccalaureate. Moscow: Yurayt Publishing House, 2018. 351 p. (In Russ.).
16. Sinyavsky V.V., Fedoroshin V.A. Communicative and Organizational Inclinations (CBS). URL: <http://testoteka.narod.ru/lichn/1/17.html> (date accessed: 20.11.2020). (In Russ.).
17. Skrypnik D.O., Kostsova M.V., Voronin A.A. Leisure Activities of Modern Youth in Sevastopol. *Modern Science*. Publisher: Scientific and Information Publishing Center "Institute for Strategic Studies" (Moscow). No. 5-1. 2020. Pp. 386-390. (In Russ.).
18. Tuktarov F.R. *The Competitiveness of the Individual in a Modern Transforming Society: Socio-philosophical Analysis*. Rostov: Yuzh. Feder. un-ty, 2007. 46 p. (In Russ.).
19. Chunikhina L.V. Formation of the Psychological Culture of Teachers. Psychological Support of the Activities of Power Structures. *Interdepartmental Scientific and Practical Conference. Collection of Scientific Articles*. Sevastopol Institute of Economics and Humanities (branch) of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Crimean Federal University Named after V.I. Vernadsky". 2017. Publisher: RIBEST, 2017. Pp. 99-102. (In Russ.).
20. Shadrikov V.D. *Professional abilities [monograph]*. M.: University book, 2010. 319 p. (In Russ.).
21. Yadov V.A. Sociological Research Strategy. URL: <https://sociology.knu.ua/sites/default/files/library/elopen/strat2.pdf> (date accessed: 22.11.2020). (In Russ.).
22. Agranovich Y., Amirova A., Ageyeva L. *The Formation of Self-Organizational Skills*

- of Student's Academic Activity on the Basis of 'Time Management' Technology. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 2019. 14(22):95
23. Ahmed S. Attia. International accreditation of architecture programs promoting competitiveness in professional practice. Alexandria Engineering Journal Volume 58, Issue 3, September 2019, Pp. 877-883.
  24. Balynin I.V., Nizhneva N.N., Mikhaylova A.G. Promote Development of Knowledge Intensive Activities on the Basis of Improving Management Training by Means of Acmeological Approach. Advances in Social Science, Education and Humanities Research, Volume 24. 2nd International Scientific Conference on New Industrialization: Global, National, Regional Dimension (SICNI 2018). URL: <https://www.atlantis-press.com/proceedings/sicni-18><https://www.atlantis-press.com/proceedings/sicni-18/55911856>. (date accessed: 20.11.2020).
  25. Balynin I.V., Nizhneva N.N. Mikhaylova A.G. Specialist's Professional and Creative Abilities Development by Means of Acmeology. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. GCPMED 2018 - International Scientific Conference "Global Challenges and Prospects of the Modern Economic Development". Future Academy, 2019 Samara State University of Economics URL: <https://elibrary.ru/download/41491982.pdf> (date accessed: 22.11.2020).
  26. Cadsby C. Bram, Maroš Servátka, Fei Song. How competitive are female professionals? A Tale of Identity Conflict. Journal of Economic Behavior & Organization. Volume 92, August 2013, Pp. 284-303.
  27. Håkansson Charlotte, Nelke Margareta. The role of the Information Professional in Competitive Intelligence. Competitive Intelligence for Information Professionals 2015, Pp. 73-80.
  28. McLeod Saul. Maslow's Hierarchy of Needs. March 20, 2020 URL: <https://www.simplypsychology.org/maslow.html> (date accessed: 20.11.2020).
  29. Mendoza Dexter, Holbrook Anna, Meltzer Carolyn C. Supporting Radiology Residents' Professional Development Through a Competitive Intramural Grant Academic Radiology. Volume 26, Issue 2, February 2019, Pp. 286-289.
  30. Voinescu R. Moisoiu C. Competitiveness, Theoretical and Policy Approaches. Towards a More Competitive. Procedia Economics and Finance. Volume 22, 2015, Pp. 512-521 [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(15\)00248-8](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(15)00248-8)

**Информация об авторах:** Михайлова Алла Григорьевна, ст. преподаватель кафедры «Иностранные языки», Севастопольский государственный университет, ул. Университетская 33, г. Севастополь

Ст. преподаватель кафедры «Иностранные языки», Черноморское высшее военноморское училище им. П.С. Нахимова, ул. Парковая 10, г. Севастополь  
г. Севастополь, Россия

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9419-543X>

e-mail: Steba1971@mail.ru

Косцова Мария Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Психология» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Университетская 33, г. Севастополь

г. Севастополь, Россия

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-1080-3053>

mashasev@mail.ru

Гришина Анастасия Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Общая психология» Севастопольского экономико-гуманитарного института филиал Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского, e-mail: nast\_kostsova@mail.ru

Чунихина Лидия Владимировна, руководитель психологической службы, Федеральное бюджетное образовательное учреждение «Международный детский центр «Артек», г. Ялта, пгт. Гурзуф, 298645, Российская Федерация

Быстрыков Виктор Александрович, канд. биолог. наук, доцент кафедры здоровья и реабилитации

e-mail: sevchoice@gmail.com

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»

г. Ялта, Россия

**Заявленный вклад авторов:** Михайлова Алла Григорьевна – разработка научного аппарата исследования, теоретическое обоснование роли профессионального самоопределения в повседневном умелом руководстве процессами психического развития, определение средств формирования конкурентоспособности студентов, разработка модели формирования конкурентоспособности студентов психолого-педагогического профиля

Косцова Мария Викторовна – автор идеи модели формирования конкурентоспособности студентов психолого-педагогического профиля, создание условий для реализации исследования, проведение экспериментального исследования основных показателей конкурентоспособности студентов психолого-педагогического направления Гуманитарно-педагогического института Севастопольского государственного университета которые проходили и не проходили производственную практику в Федеральном бюджетном образовательном учреждении «Международный детский центр «Артек»

Гришина Анастасия Викторовна – разработка модели формирования конкурентоспособности студентов психолого-педагогического профиля, разработка системы определения основных показателей конкурентоспособности

Чунихина Лидия Владимировна – разработка модели формирования конкурентоспособности студентов психолого-педагогического профиля, проведение экспериментального исследования основных показателей конкурентоспособности студентов психолого-педагогического направления, проходящих производственную практику в Федеральном бюджетном образовательном учреждении «Международный детский центр «Артек»

Быстрыков Виктор Александрович – разработка модели формирования конкурентоспособности студентов психолого-педагогического профиля и рекомендаций по усовершенствованию образовательного процесса с целью повышения конкурентоспособности выпускников психолого-педагогического направления

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

**Information about the authors:** Mikhaylova A.G. senior lecturer, Foreign Languages department, Sevastopol State University, University st. 33 Sevastopol 299053 Russia, senior lecturer, Foreign Languages' Department, Nakhimov Black Sea Higher Naval School, Sevastopol  
Corresponding author  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9419-543X>  
Sevastopol Russia  
e-mail: Steba1971@mail.ru

Kostsova M.V., Associate Professor, Department of "Psychology" Humanitarian Pedagogical Institute Sevastopol State University,  
Sevastopol Russia  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-1080-3053>  
e-mail: mashasev@mail.ru

Grishina A.V., Associate Professor, Department of "Psychology"  
Sevastopol Institute of Economics and Humanities  
the branch of the Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky  
Sevastopol, Russia  
e-mail: nast\_kostsova@mail.ru

Chunikhina L.V., Head of the psychological service of the International Children Center "Artek"  
Yalta, Gurzuf, Crimea, Russia

Bystryukov V.A., Associate Professor, Department of Health and Rehabilitation, Humanitarian and Pedagogical Academy (branch), Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education  
"Crimean Federal University named after V. I. Vernadsky"  
Yalta, Russia

**Contribution of the authors:** A. G. Mikhailov – development of scientific research apparatus, theoretical study of the role of professional self-determination in everyday leadership processes in psychological development, the determination of the means of formation of competitiveness of students, development of a model of formation of competitiveness of the students of psycho-pedagogical profile

Mariya V. Kostsova– the author of the idea of the model of formation of competitiveness of the students of psycho-pedagogical profile, creating conditions for the implementation of the study, a pilot study of the main indicators of competitiveness of students of psychological-pedagogical direction of Humanitarian-pedagogical Institute, Sevastopol state University who passed and did not pass production practice in the Federal budgetary educational establishment "the international children center "Artek»

Anastasia V. Grishina -development of a model for forming the competitiveness of students of psychological and pedagogical profile, development of a system for determining the main indicators of competitiveness

Lidiya V.Chunikhina -development of a model for the formation of competitiveness of students of psychological and pedagogical profile, conducting an experimental study of

the main indicators of competitiveness of students of psychological and pedagogical direction undergoing practical training in the Federal budget educational institution "international children's center" Artek»

Viktor A. Bystryukov-development of a model for forming the competitiveness of students of psychological and pedagogical profile and recommendations for improving the educational process in order to increase the competitiveness of graduates of the psychological and pedagogical direction

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 12.11.2020

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 20.12.2020

Принята к публикации / Accepted for publication: 25.12.2020

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов./ The authors declare no conflicts of interests

*Теория, методика и организация  
социально-культурной деятельности*  
*Theory, methodology and organization of socio-cultural activities*

**Научная статья**

УДК 371.4

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-6-80-95

**Оксана Вячеславовна Захарова**

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Центр образования  
имени полного кавалера ордена Славы Владимира Израйлевича Пеллера»

г. Биробиджан, Россия

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9223-6819>

e-mail: zah79@mail.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ  
В РОССИЙСКОМ ДВИЖЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация:** В статье рассматриваются особенности формирования опыта патриотической деятельности подростков в условиях Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников». Автор, акцентируя внимание на сущности воспитательного пространства Российского движения школьников, ориентированного на воспитание патриотизма как составляющей части мировоззрения школьника и его отношения к родной стране, другим нациям и народам, национальным святыням, усилению любви к России, чувству ответственности за ее независимость, сохранению материальных и духовных ценностей, составляющих основу развития национального самосознания, раскрывает структуру опыта патриотической деятельности подростков и этапы его формирования. В структуре концептуального компонента формирования опыта патриотической деятельности подростков в воспитательном пространстве первичного отделения РДШ выделяем системный, культурологический, антропологический и аксиологический подходы, образующих сложную систему, в рамках которой существует соответствующее соподчинение.

Следует обратить внимание на то, что воспитание патриотизма подростков в воспитательном пространстве первичного отделения РДШ – это прежде всего комплекс системных мероприятий, направленных на: развитие духовной культуры; воспитание патриотических чувств (любви к Родине, добросовестности, коллективизма, взаимопомощи, толерантности, ответственности); формирование гражданского сознания, понимание необходимости сохранения мира, защиты интересов отечества и развития гражданского общества.

**Ключевые слова:** воспитательное пространство, опыт патриотической деятельности, подросток, Российское движение школьников, личностное развитие, гражданская активность.

**Для цитирования:** Захарова О.В. Формирование опыта патриотической деятельности подростков в Российском движении школьников. Педагогика: история, перспективы. 2020. Том. 3. №6 с. 80-95  
DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-6-80-95

## Original article

**Oksana Vyacheslavovna Zakharova**

Municipal budgetary educational institution "Education Center  
named after the full Cavalier of the Order of Glory Vladimir Izrailevich Peller"  
Birobidzhan, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9223-6819>  
e-mail: zah79@mail.ru

### FORMING OF EXPERIENCE OF ADOLESCENTS' PATRIOTIC ACTIVITIES IN THE RUSSIAN MOVEMENT OF SCHOOL CHILDREN

**Abstract:** The article deals with the features of the forming of the experience of adolescents' patriotic activities in the context of the All-Russian public-state children's and youth organization "Russian movement of schoolchildren". The author, focusing on the essence of the educational space of the Russian movement of schoolchildren, focused on the fostering of patriotism as a component of the student's worldview and his attitude to his native country, other nations and peoples, national shrines, enhancing love for Russia, a sense of responsibility for its independence, preservation of material and spiritual values, which constitute the basis for the development of national identity, reveals the structure of the experience of patriotic activities of adolescents and the stages of its forming. In the structure of the conceptual component of forming of the experience of the adolescents' patriotic activities in the educational space of the primary department of the RMS (Russian Movement of Schoolchildren), we single out the systemic, cultural, anthropological and axiological approaches that form a complex system, within which there is a relevant subordination.

It should be noted that the fostering of adolescents' patriotism in the educational space of the primary department of the RMS is, first of all, a complex of systemic activities aimed at: developing spiritual culture; fostering patriotic feelings (love for the Motherland, conscientiousness, collectivism, mutual assistance, tolerance, responsibility); forming of civic consciousness, understanding of the need to preserve peace, protect the interests of the fatherland and develop civil society.

**Keywords:** educational space, experience of patriotic activities, adolescent, Russian movement of schoolchildren, personal development, civic engagement.

**For citation:** Zakharova O.V. Forming of the experience of adolescents' patriotic activities in the Russian movement of schoolchildren. Pedagogy: history, perspectives. 2020. Vol. 3. No. 6 p. 80-95  
DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-6-80-95 (In Russ.)

В период стремительной глобализации и информатизации жизненного пространства, порой насыщенного провокационной информацией, подросток каждый день находится в состоянии выбора и противостояния трудностям, отстаивая свою жизненную позицию, основанную на ценностях общества и собственном приобретенном опыте. Это порождает необходимость активизации воспитательных возможностей вовлечения подростков в социальную активность и приобщение к национальным ценностям, традициям, исторической памяти, что призвано способствовать формированию патриотических взглядов и убеждений подрастающего поколения.

В связи с чем, предпринимаются значительные усилия по укреплению и развитию системы патриотического воспитания подрастающего поколения. Важно, что успеху этой масштабной и в высшей степени востребованной работы служат такие серьёзные общественные инициативы, как «Российское движение школьников» (далее – РДШ).

Целью статьи является изучение роли и места РДШ в формировании опыта патриотической деятельности подростков в первичном отделении РДШ, которое рассматриваем как формат, объединяющий существующие и создаваемые объединения обучающихся (кружки, волонтерский отряд и пр.), позволяющий расширять их права на участие в принятии решений, с учетом их интересов. Воспитательной пространство первичного отделения РДШ, приоритетами деятельности которой являются актуализация чувства Родины, ориентация на служение интересам Отечества, уважение к истории, ценностям культуры. и ценностный воспитательный потенциал, позволит не только обновить содержание, методы, формы, приемы патриотического воспитания, но и сформировать опыт патриотической деятельности подростков.

Основными задачами формирования опыта патриотической деятельности подростков в условиях первичного отделения РДШ является воспитание у обучающихся высокого самосознания и патриотизма, активной жизненной позиции, национального достоинства, готовности к выполнению конституционного и гражданского долга по защите национальных интересов России. Следовательно, патриотическое воспитание осуществляется всем укладом деятельности первичного отделения РДШ.

Проблему патриотического воспитания в совокупности с гражданским, военно-патриотическим рассматривали в исследованиях Г.В. Агапова, А.Н. Вырщиков, В.К. Григорова, Н.Н. Дубинина, Л.Н. Котруца, Г.Н. Мусс и др.

Для выделения сущности ведущего понятия, рассмотрим позицию согласования методологических подходов, определяемых его междисциплинарным характером.

Концептуальную основу формирования опыта патриотической деятельности подростков в воспитательном пространстве первичного отделения РДШ составляют следующие подходы. Системный подход нами определен для анализа всех факторов, отбор наиболее целесообразных методов и приемов, направленных на организацию процесса формирования опыта патриотической деятельности подростков. В то же время этот подход обеспечивает получение достоверного эмпирического материала и его обработку, и включение в научное знание.

Выдающийся психолог А.Н. Леонтьев подчеркнул, что исследование процесса рождения и трансформации личности – в ее деятельности, которая протека-

ет в конкретных условиях, и является ключом к ее истинно научному психологическому пониманию [7, с.173].

Личность подростка в воспитательном пространстве РДШ не может рассматриваться за пределами национального. В связи с этим культурологический подход трансформируется в этнопедагогический, применяемый в единстве общечеловеческого, национального и индивидуального. К.Д. Ушинский отмечал, что характер воспитания соответствует характеру народа, и несмотря на устойчивость и органичность национального в человеке, он советует воспитателю взять национальное за основу системы воспитания: «Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к Родине, и эта любовь дает воспитанию надежный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его плохими природными, личными, семейными и родовыми наклонностями ... » [10, с. 99 – 100].

Фундаментальное значение для формирования опыта патриотической деятельности подростков в воспитательном пространстве РДШ имеет обоснованный К.Д. Ушинским антропологический подход – системное использование данных всех наук о человеке как цель воспитания и их учет в планировании и осуществлении процесса патриотического воспитания. Выдающийся педагог подчеркнул, что если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде всего узнать его во всех отношениях [8].

Одним из основных механизмов формирования опыта патриотической деятельности подростков в воспитательном пространстве РДШ является реализация аксиологического подхода. Система ценностей служит фундаментом воспитания личности.

А. В. Основин обосновывает пять групп ценностей, взяв за критерий их область применения:

- а) личной жизни человека (личностные ценности);
- б) семейной жизни (ценности семейной жизни);
- в) сферы социально-общественных отношений (гражданские ценности);
- г) национально-государственной жизни (национальные ценности);
- д) жизни всего человечества (абсолютные вечные ценности) [9].

На основе анализа существующих научных источников по формированию опыта патриотической деятельности подростков в воспитательном пространстве первичного отделения РДШ нами предложены группы принципов. Будучи исходными положениями формирования опыта патриотической деятельности подростков в воспитательном пространстве РДШ, они определяют основные требования к его содержанию, методике и организации.

К *первой группе принципов* можно отнести общие принципы воспитания, в частности: научности; общественной направленности; воспитания личности в деятельности и общении; стимулирование внутренней готовности личности; гуманизма в сочетании с высокой требовательностью; оптимистичного прогнозирования; опоры на положительные качества подростков; учета возрастных и индивидуальных особенностей подростков, их интересов и потребностей; воспитания в коллективе.

*Второй группой принципов*, непосредственно влияющих на процесс формирования опыта патриотической деятельности подростков в воспитательном пространстве первичного отделения РДШ, можно считать принципы национального

воспитания российских граждан, которые мы определяем на основе взглядов А.А. Кыверялга: воспитание в гражданском, национальном духе; гуманизм; демократизм; природосообразность; преемственность поколений [5].

*Третью группу принципов* составляют непосредственно такие принципы формирования опыта патриотической деятельности подростков в воспитательном пространстве РДШ: тесная взаимосвязь воспитания патриотизма обучающихся в воспитательном пространстве РДШ с военно-патриотическим, национальным, гражданским воспитанием народа Российской Федерации и военным воспитанием будущих защитников России; приоритетность исторического и культурного наследия России и ее Вооруженных Сил, их духовных ценностей, традиций и обычаев; тесная связь обучающихся со всеми аспектами повседневной деятельности; направленность формирования опыта патриотической деятельности подростков на достижение конкретной цели – формирование высокого уровня готовности подростков в воспитательном пространстве РДШ к качественному выполнению конституционного долга по защите Родины.

Итак, в структуре концептуального компонента формирования опыта патриотической деятельности подростков в воспитательном пространстве первичного отделения РДШ выделяем системный, культурологический, антропологический и аксиологический подходы, образующих сложную систему, в рамках которой существует соответствующее соподчинение.

Изучение основных подходов к сущности опыта патриотической деятельности подростка позволяет составить представление о нем и утверждать, что опыт патриотической деятельности подростка – это ценность духовного достояния личности, характеризующая высокий уровень ее развития и проявления в активно-деятельностной самореализации в гражданской позиции и потребности в достойном, самоотверженном служении Родине.

В связи с этим считаем, что составной частью воспитательного процесса первичного отделения РДШ является воспитание военно-патриотических качеств личности как основы формирования гражданина патриота, способного в любое время встать на защиту Родины. Закономерно, что решающее значение в воспитании патриотизма обучающихся является создание в воспитательном пространстве первичного отделения РДШ достаточных и целесообразных педагогических условий, благоприятных для формирования опыта патриотического воспитания подростков. В то же время ведущим становится умение педагога, вожатого, воспитателя создать модель совместной деятельности, основанную на межсубъектных взаимодействиях педагога с обучающимися и способствующую качественно овладению знаниями, личностным и физическим самосовершенствованием.

Воспитательное пространство первичного отделения РДШ включает основные направления деятельности: личностное развитие, гражданскую активность, военно-патриотическое воспитание, информационно-медийное развитие [4]. Рассмотрим подробнее направления.

«Личностное развитие» – это популяризация здорового образа жизни (формирование у подростков позитивного отношения к здоровому образу жизни; приобщение к созидательной философии; формирование активной жизненной позиции по отношению к здоровью, проявляющейся в поведении и деятельности и осознанном противостоянии разрушающим здоровью факторам). Творческое развитие (стимулирование творческой активности школьников; предоставление возможности школьникам проявить себя, реализовать свои по-

тенциал и получить признание; координация воспитательных усилий на разных этапах творческого процесса; контроль реализации творческого развития школьников). Профессиональная ориентация (стимулирование и мотивация школьников к личностному развитию, расширению кругозора в многообразии профессий; формирование у школьников представлений о сферах трудовой деятельности, о карьере и основных закономерностях профессионального развития; формирование у школьников универсальных компетенций, способствующих эффективности в профессиональной деятельности; способности к коммуникации (в устной и письменной формах) для решения задач взаимодействия; социальным и культурным различиям; способности к самоорганизации и самообразованию).

Направление «Гражданская активность» (сохранять и развивать исторически сложившиеся дружеские отношения народов России, содействовать развитию национальных культур, традиций; способствовать формированию активной жизненной позиции школьников; формировать у школьников осознанное ценностное отношение к истории своей страны, города, района, народа; развивать у детей чувство патриотизма, национальной гордости за свою страну; стимулировать социальную деятельность школьников, направленную на оказание посильной помощи нуждающимся категориям населения; организовывать акции социальной направленности; создавать условия для развития детской инициативы; оказывать помощь учреждениям культуры в организации и проведении мероприятий; оказывать помощь и содействие в проведении мероприятий экологической направленности; активизировать стремление школьников к организации деятельности в рамках работы поисковых отрядов).

«Военно-патриотическое воспитание» (сформировать школьную систему нормативно-правового обеспечения деятельности в области военно-патриотического воспитания совместно с педагогами; организовать работу военно-патриотического клуба на базе образовательной организации и вовлечь в нее подростков; организовать военно-профессиональные события, направленные на повышение интереса у подростков к службе в силовых подразделениях: военные сборы, военно-спортивные игры; организовать проведение образовательных программ – интерактивных игр, семинаров, мастер-классов, открытых лекториев, встреч с интересными людьми, героями нашего государства и ветеранами; обеспечить координацию военно-патриотической деятельности школы с общественными объединениями и государственными организациями в рамках социального партнерства).

Направление «Информационно-медийное развитие» (разработать информационно-медийный центр (ИМЦ) для реализации системы информационно-медийного взаимодействия участников РДШ; апробировать индикаторы и критерии оценки деятельности информационно-медийного направления РДШ; создать систему взаимодействия с информационно-медийными партнерами).

По мнению А.К. Быкова, воспитательный процесс – многоуровневый, динамичный процесс, целью организации которого, с одной стороны, является формирование достаточного для действий по назначению уровня морально-психологического состояния персонала, с другой – создание благоприятной воспитательной среды для его самосовершенствования и саморазвития [3].

По своему характеру процесс воспитания – чрезвычайно сложное социально-педагогическое явление, поэтому требует со стороны педагогов владения как теоретико-методическими основами военно-патриотического воспитания, так и

владение конкретными навыками и умениями организации и проведения воспитательного процесса с целевыми группами.

Воспитательная работа без учета индивидуально-психических особенностей подростков и социально-психологических явлений их взаимоотношений теряет конкретность, целенаправленность, эффективность, последовательность, преемственность, человечность [3].

«Воспитательная деятельность – это взаимодействие педагога, воспитателя с обучающимися, целенаправленное на самостановление, саморазвитие, самовоспитание школьника, которое реализуется путем решения множества воспитательных задач и обеспечивает формирование личностных, социально значимых нравственно-этических ценностей, норм и правил поведения» [2, с.79].

На этом уровне воспитывать – это действительно проектировать постепенное развитие качеств личности обучающегося (траектория личностного роста, совершенствование патриотизма и т.д.).

С психологической точки зрения процесс воспитания патриотизма обучающихся в воспитательном пространстве первичного отделения РДШ – это процесс формирования у них общественно ценных потребностей и их преобразование в устойчивую мотивацию патриотического поведения, соответствующего общественно значимым нормам. Главным признаком воспитания патриотизма обучающихся в воспитательном пространстве первичного отделения РДШ должна быть его личностная направленность.

Заслуживает внимания и мнение Е.В. Бондаревской о том, что «Человек открыт для внешнего мира и не может существовать вне среды, вне его влияния. Как личность человек не существует вне взаимодействия с социальной средой и культурой. Итак, развитие личности всегда является результатом ее взаимодействия, контакта с социальной средой, а качество развития определяется культурой социальной среды» [1, с. 155]. В этом контексте воспитание приобретает содержание управления человекотворческой направленностью любой общественной политики: военной, экономической, научно-технической, семейно-бытовой, развлекательной и т.д. Иными словами, воспитание включает в себя учет, прогнозирование и регулирование условий жизни человека, организацию этих условий, при которых становится возможным достижение воспитательных целей. На счет непосредственного воздействия на человека остается только стимулирование, поддержка его в определенной целенаправленности саморазвития [1].

Следует обратить внимание на то, что воспитание патриотизма подростков в воспитательном пространстве первичного отделения РДШ – это, прежде всего, комплекс системных мероприятий, направленных на: развитие духовной культуры; воспитание патриотических чувств (любви к Родине, добросовестности, коллективизма, взаимопомощи, толерантности, ответственности); формирование гражданского сознания, понимание необходимости сохранения мира, защиты интересов отечества и развития гражданского общества.

Такое понимание ориентиров воспитательного пространства первичного отделения РДШ позволяет определить этапы формирования опыта патриотической деятельности личности:

- воспитание любви и уважения к своим родителям, своей семье (должно формироваться в дошкольном возрасте в пределах семейного воспитания);

- воспитание положительного отношения к «малой родине» (своего города, края, региона) – этническая самоидентификация, которая формируется в подростковом возрасте в период школьного обучения;

- воспитание позитивного отношения к своей стране (государственный патриотизм) соответствует юношескому возрасту; формируется в период обучения в выпускных классах школы;

- воспитание осознания своей принадлежности к исторической общности и культурно-религиозной традиции, то есть формирование через положительную этническую идентичность толерантности в межнациональных отношениях – также воспитательные задачи старшеклассников;

- воспитание доброжелательного отношения ко всем народам мира – качество, присущее высокодуховной личности, формируется в процессе самовоспитания в течение всей жизни [6].

При определении сущности формирования опыта патриотической деятельности подростков мы учитывали взгляды ученых о непосредственной связи процесса воспитания и его результатов со степенью сформированности у обучающихся сознания, самосознания и личностных качеств.

Структура формирования опыта патриотической деятельности подростков в воспитательном пространстве первичного отделения РДШ предполагает:

- овладение знаниями, нормами и правилами поведения патриота государства;

- формирование чувств, любви к России (устойчивые эмоциональные отношения подростков к явлениям действительности). Они способствуют трансформации определенных действий личности из сферы умственного восприятия в сферу эмоциональных переживаний, что делает их устойчивыми, и активизирует психические процессы обучающихся;

- формирование убеждений (интеллектуально-эмоциональных отношений субъекта к государству, его героическому прошлому). Убеждения, основанные на истинных знаниях, будут, с одной стороны, своеобразным мотивом деятельности, а с другой – «стержнем» поведения личности. Поэтому формирование опыта патриотической деятельности подростка и есть формирование у него психологического «стержня», без которого личность будет безвольной, лишенной собственного «Я»;

- формирование просоциального поведения. Формирование умений (усвоенного способа выполнения действий, основанных на совокупности приобретенных знаний и навыков) и привычек (склонности обучающегося к установленным порядкам в образовательной организации) требует последовательности, систематичности и целесообразности предъявляемых (установленных) требований, их соответствия уровню развития подростков.

Одной из главных задач формирования опыта патриотической деятельности подростков в воспитательном пространстве первичного отделения РДШ является формирование и развитие патриотического сознания и мировоззрения обучающегося, в котором должны преобладать патриотические составляющие. Сознание – это самый высокий уровень психического отражения действительности, присущий только человеку как общественно-историческому существу. Сущность сознания заключается в способности человека отражать мир посредством понятий. Благодаря сознанию обучающийся ориентируется в обществе, намечает более или менее отдаленную цель собственной деятельности, регулирует свое

поведение, влияет на поведение других людей. Патриотическое сознание, как говорилось выше, выступает результатом отражения в сознании подростка в воспитательном пространстве РДШ атрибутов Родины и государства.

Под понятием «мировоззрение» понимается форма общественного сознания человека, через которую он воспринимает, осмысливает и оценивает окружающую действительность как мир своего бытия и деятельности, определяет и воспринимает свое место и назначение в нем. Иначе говоря, мировоззрение – это совокупность общих убеждений, касающиеся мира, конкретного подростка и российского общества, места обучающегося в мире, смысла его жизни, которые определяют его идеалы, ценностные ориентации и жизненные установки. Оно, с одной стороны, составляет стройную систему знаний и убеждений обучающегося, его мировосприятие и миропонимание, а с другой – определяет его отношение к миру, жизненный почерк, в основе целенаправленной деятельности. Убеждения составляют основу мировоззрения.

Итак, под понятием «содержание формирования опыта патриотической деятельности подростков в воспитательном пространстве первичного отделения РДШ» следует понимать систему духовных, патриотических, и военно-патриотических знаний, навыков, умений, норм и правил поведения, овладение которыми обеспечивает формирование гармонично развитой, общественно активной личности подростка – гражданина-патриота России, его приобщение к общечеловеческим, национальным и военным ценностям, освоение ими мировоззренческих, морально-этических и других свойств, формирование их индивидуальности и подготовку к защите Родины.

Содержание формирования опыта патриотической деятельности подростков в воспитательном пространстве РДШ определяется не только целенаправленно организованным образовательным процессом ОО, различными формами классной и внеклассной работы, но и методами, формами моральных и психологических воздействий на личность обучающегося. Поэтому эффективность процесса формирования опыта патриотической деятельности подростков в воспитательном пространстве РДШ зависит от согласованности действий всех субъектов воспитательного процесса.

Необходимо отметить, что формирование опыта патриотической деятельности подростков в воспитательном пространстве первичном отделении РДШ – это прежде всего комплекс системных мероприятий, направленных на:

- воспитание у обучающихся сознательного отношения к необходимости соблюдения государственных атрибутов, получения качественных знаний в обучении;
- формирование духовной и психологической готовности обучающихся к исполнению военно-гражданского долга – будущих защитников государства, с оружием в руках защищать свою Родину;
- воспитание нравственных качеств, активной гражданской позиции;
- формирование у обучающихся ведущих мотивов по овладению патриотическими знаниями, высоким уровнем физической подготовки и выносливости;
- развитие у обучающихся общечеловеческих ценностей, национальной гордости, нравственно-психологических качеств гражданина-патриота;
- совершенствование организации, форм и методов воспитания патриотизма подростков.

Н.Н. Дубинина [6] отмечает, что содержание патриотического воспитания будет целенаправленным, конкретным и эффективным только тогда, когда оно будет воплощаться в практическую деятельность. Исследователь определяет следующие этапы для его осуществления:

- информационный (предоставление информации для осознания патриотических ценностей и идеалов российского народа как личностных и активности в их реализации);

- организационный (непосредственная организация учебно-воспитательного процесса с целью овладения научными фактами, понятиями, теорией о природе и обществе, нормах поведения, социальными отношениями, обычаями, традициями. Формирования патриотического мировоззрения личности);

- стимулирующий (стимулирование патриотического самосовершенствования и самовоспитания обучающегося, формирование патриотических убеждений, практических навыков и умения реализации патриотических качеств и чувств в процессе учебной, воспитательной и практической деятельности);

- оценивающий (определение и оценивание уровня патриотической воспитанности обучающихся в соответствии с разработанными критериями).

Следовательно, реализация содержания формирования опыта патриотической деятельности подростков в воспитательном пространстве первичного отделения РДШ предполагает активизацию внеурочной деятельности, позволяющей методами и формами межсубъектного и интерактивного взаимодействия удовлетворять потребности подростков в формировании патриотического мышления, патриотического сознания, развития интеллекта личности для активной гражданской позиции и реализацию ее в практической деятельности.

Структурными компонентами опыта патриотической деятельности подростка являются: когнитивный (комплексные знания по истории и культуре Родины), мотивационный (потребность в интериоризации системы духовно-нравственных и культурных национальных и общечеловеческих ценностей, среди которых должно место занимает патриотизм); деятельностный (готовность действовать на благо своей страны, отстаивать ее интересы, защищать их и т.д.).

Одним из важных направлений деятельности РДШ является определение, обоснование и применение на практике критериев и показателей воспитания патриотизма. Их разработка и практическое использование необходимы, во-первых, для изучения, анализа и оценки реального состояния работы по воспитанию патриотизма обучающихся в условиях воспитательного пространства РДШ; во-вторых, для дальнейшего развития научно-теоретических и методических основ воспитания патриотизма школьников в условиях воспитательного пространства РДШ; в-третьих, для определения и обоснования эффективных направлений, форм, методов, средств, технологий, реализация которых способствовала бы повышению эффективности и достижению более высоких результатов деятельности по формированию опыта патриотической деятельности подростков в воспитательном пространстве РДШ.

Теоретический анализ позволил установить, что каждый компонент выполняет свою функцию. так, когнитивный компонент опыта патриотической деятельности подростка ориентирует на развитие патриотического сознания, что предполагает усвоение патриотических ценностей (общечеловеческих, нравственно-гуманистических, общественно-гражданских, конституционно-государственных, профессиональных, культурных и т.д.). Кроме ценностей, необ-

ходимых в данном случае является формирование разноплановых знаний, положенных в основу целостного восприятия Родины. к таким знаниям относятся: географические, исторические, культурные, правовые, нравственные, экологические, профессиональные, психолого-педагогические, трудовые и др.

Когнитивный компонент ориентирован на развитие у подростков их патриотического сознания. Это совокупность представлений, понятий, суждений и ценностей, которыми обогащаются воспитанники. Этот компонент должен соответствовать общей цели воспитания в российском обществе – формированию жизненно активной личности с научным мировоззрением, высоким нравственным потенциалом, которая желает работать на благо России.

Содержание когнитивного компонента определяется знаниями подростков о родной стране, о государственных символах, о патриотических праздниках, традициях, о человеке как защитнике Отечества, о моральном долге по защите Родины и др. Он должен основываться на гуманистическом мировоззрении, поскольку его основой является любовь и уважение к Родине – чувство, которые формируются с детства в течение жизни человека. Этот компонент охватывает устойчивые оценочные отношения и суждения, систему демократических, нравственных, гуманистических ценностей.

В качестве критерия сформированности когнитивного компонента опыта патриотической деятельности подростка мы выделили ценностно-патриотическое мировоззрение с такими показателями:

- 1) знание культуры, истории;
- 2) знание героических свершений защитников государства;
- 3) способность к анализу процессов и явлений, проблем и противоречий, присущих обществу и государству.

Содержание ценностно-патриотического мировоззрения включает формирование знаний и развитие у подростков интереса к родному языку, к традициям, обычаям, культурному наследию своего народа, интерес к истории своего народа, своей страны, к событиям, происходящим в последнее время; положительная мотивация учебной деятельности школьников; основные познавательные процессы и умения регуляции своего эмоционального состояния.

Мотивационный компонент предполагает наличие у подростков, соответствующих социально значимых (достойно выполнять свои гражданские обязанности) и личностных мотивов. Мы согласны с мнением Н.Н. Дубининой, что мотивационный компонент является основой патриотической воспитанности обучающегося [6].

Мотивационный компонент опыта патриотической деятельности подростка определяет развитие желаний практическими делами укреплять свое государство и его Вооруженные Силы, приобщаясь к патриотическим ценностям, уважая историческую память; развитие положительных, социально-значимых личностных качеств, черт характера; позитивное восприятие национальных ценностей, традиций и обычаев народа России. Сформированность этого компонента определяется мотивационно-ценностным критерием со следующими показателями:

- 1) мотивация патриотизма;
- 2) активная субъектно-патриотическая позиция;
- 3) толерантное отношение к представителям разных культур.

Данный критерий определяет уровень проявления интереса к вопросам патриотизма, сформированность ценностных ориентаций, наличие собственной

патриотической позиции и способность ее адекватно аргументировать, уровень межкультурной толерантности.

Деятельностный компонент опыта патриотической деятельности подростков в воспитательном пространстве РДШ направлен на формирование умений и навыков патриотической воспитанности подростков. Он включает осознанную патриотическую деятельность на благо России, направленную на реализацию любви к России, к ее Вооруженным Силам, гордость за них; стремление практическими делами укреплять Россию; стремление подростков соблюдать высоконравственные и патриотические нормы и правила поведения, уважать военные ритуалы и символы; на пробах в условиях военизированного лагеря развивать и совершенствовать свои лучшие личностные качества, черты характера, необходимые для военной службы.

Сформированность деятельностного компонента опыта патриотической деятельности подростков в воспитательном пространстве РДШ мы определили результативно-поведенческим критерием с такими показателями: 1) способность к патриотической самореализации; 2) психологическая готовность; 3) умение оценивать и организовывать патриотические мероприятия.

Формирование опыта патриотической деятельности подростков в воспитательном пространстве первичного отделения РДШ представляет собой совокупность основных признаков показателей, раскрывающих существенные моменты, параметры, характеризующие его как процесс, то есть те способы, факторы, условия, за счет использования которых обеспечивается наиболее полная реализация возможностей этой деятельности, осуществляемой с целью достижения желаемого конечного результата. Из этого следует, что, являясь одним из компонентов критерия, тот или иной признак, показатель, выступает как конкретное проявление определенного качества.

Результативность формирования опыта патриотической деятельности подростков проявляется в поведении и деятельности обучающихся в условиях воспитательного пространства первичного отделения РДШ. Поэтому основным критерием, с наибольшей объективностью определяющего реальные результаты данной деятельности, является результативно-поведенческий. Эти результаты определяются, во-первых, степенью готовности подростков к выполнению той или иной патриотической миссии и, во-вторых, достигнутыми в процессе ее осуществления конкретными результатами, измеряемыми соответствующими показателями.

Итак, эффективность воспитательного процесса РДШ повышается при условии целенаправленного формирования опыта патриотической деятельности подростков, как совокупности критерия ценностно-патриотического мировоззрения, мотивационно-ценностного и результативно-поведенческого критериев.

С опорой на определенные условия и используя методы сравнительного анализа результатов деятельности, классификации и систематизации, процесс формирования опыта патриотической деятельности подростков необходимо дифференцировать по уровням, которые характеризуют его качество и эффективность. Уровни определяют действенность (результативность) и эффективность процесса формирования опыта патриотической деятельности подростков. Обоснованы три уровня проявления опыта патриотической деятельности подростков в соответствии с определенными критериями и показателями: высокий, средний, недостаточный.

Высокий уровень характеризуется активностью, целеустремленностью, высокой степенью организации, взаимодействия его субъектов – обучающихся в воспитательном пространстве РДШ. Характеризуется глубоким пониманием сущности патриотизма, наличием четко аргументированной патриотической позиции, устойчивыми ценностными ориентациями. Подростки проявляют выраженный устойчивый интерес к теме патриотизма, обладают глубокими знаниями по истории России, общеобразовательным дисциплинам и пытаются улучшить и углубить эти знания. Субъект-объектные отношения являются оптимальными, интересы педагогов, воспитателей и подростков совпадают, взаимоотношения достаточно гармоничные, мотивация в процессе совместной деятельности положительная и устойчивая. Патриотизм проявляется в различных видах деятельности, подросток активно участвует в патриотических мероприятиях, желает действовать высоконравственно в различных условиях жизнедеятельности РДШ, у него достаточно выраженное национальное самосознание.

Средний уровень характеризуется сочетанием патриотической позиции, сформированными патриотическо-ценностными ориентациями. На этом уровне подростки имеют системные знания о патриотизме, в некоторых случаях проявляют потребность в самообразовании в этой области. Знания по истории России и общеобразовательным дисциплинам достаточны. Процесс формирования опыта патриотической деятельности подростков в воспитательном процессе РДШ характеризуется относительной организованностью, минимальной активностью, несбалансированным, непродуманным использованием форм, методов и средств для достижения ближайших задач. Владеет знанием содержания таких понятий как «Родина», «патриотизм», «гражданский долг», «мужество». понимание необходимости защиты интересов Родины в связи с объективной оценкой политической ситуации в мире. Патриотизм проявляется в различных видах деятельности, развитый интерес к истории и культуре России и ее Вооруженных Сил, участвует в мероприятиях патриотической направленности, проявляет способность к нравственному поведению в типичных обстоятельствах воспитательного пространства РДШ.

Недостаточный уровень опыта формирования патриотической деятельности подростков характеризуется пассивным отношением к вопросам патриотизма, отсутствием четкой патриотической позиции, сформировавшимися ценностными ориентациями. Субъект-объектные взаимосвязи формальные или отсутствуют. Положительно-ориентированная мотивация в процессе деятельности не проявляется, в результате чего ожидаемый результат не достигается. Подростки безынициативны, уклоняются от участия в общественной работе, патриотических мероприятиях. Понятие «патриотизм», «Гражданский долг» находятся на формально вербальном уровне.

Ответственное, но пассивное, без проявления инициативы выполнение учебных и общественных поручений. Подростки, которые находятся на этом уровне, имеют поверхностные, бессистемные знания о патриотизме, и большинство из них не пытаются расширить свои знания об этом явлении. Потребность в активной патриотической деятельности не имеет выраженного характера. Подросток участвует в патриотических мероприятиях только по заданию воспитателя и педагога, знания патриотических понятий недостаточно глубокие, склонен к конформизму, способен к самовоспитанию и самообразованию под руководством педагога.

Таким образом, предложенные группы компонентов, критериев, показателей и уровней для комплексного оценивания сформированности опыта патриотической деятельности подростков в воспитательном пространстве РДШ, с одной стороны, может рассматриваться как их системное образования, а с другой – применение в комплексе позволяет наиболее объективно и конкретно оценивать эффективность и результативность деятельности по формированию опыта патриотической деятельности подростков в воспитательном пространстве, как в целом, так и в различных группах обучающихся, а также относительно отдельных школьников.

Патриотическое воспитание РДШ понимается как систематическая и целенаправленная деятельность субъектов образовательных организаций, государственных учреждений и общественных организаций по формированию у обучающихся патриотического сознания на основе ощущения верности Отечеству и готовности к выполнению гражданского долга, конституционных обязанностей по защите интересов Родины.

Формирование опыта патриотической деятельности обучающихся в условиях РДШ целесообразно рассматривать как интегрирующее направление воспитания, которое органично сочетает в себе основные направления воспитания: гражданского, нравственного, семейного, умственного, эстетического, социально-правового, экологического и др.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д.: Изд-во Ростовского пед. университета, 2002. – 325 с.
2. Будаговский В.Л. Социально-культурные условия военно-патриотического воспитания учащейся молодежи в деятельности общественных объединений поисковой направленности: дис...канд. пед. наук: 13.00.05 / В.Л. Будаговский. – Тамбов, 2014. – 179 с.
3. Быков А.К. Современные научные проблемы патриотического воспитания молодежи / А.К. Быков // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2006. – № 1. – С. 102-106.
4. Волохов А.В. Система самоуправления в детских общественных объединениях. /А.В.Волохов, В.Н.Кочергин, И.И.Фришман. Нижний Новгород, 2007. – 87 с.
5. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике: учебное пособие. –Таллин: Валгус, 1980. – 334 с.
6. Дубинина Н.Н. Педагогические условия патриотического воспитания подростков в деятельности Молодежных образовательных центров: дис... канд. пед. наук: 13.00.01/Н.Н. Дубинина. – Петрозаводск, 2005. – 211с.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – С. 304
8. Лутовинов В.И. Военно-патриотическое воспитание российской молодежи: учеб.-метод. пособие / под общ. ред. С.В. Смульского. – М.: РАГС, 2010. – 174 с.
9. Основин А.В. Формирование патриотизма старшеклассников в образовательной среде школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.В. Основин. – Ростов-на-Дону, 2016. – 221 с.
10. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Теоретические проблемы педагогики /под ред. А.И. Пискунова. – М.: Педагогика, 1974. – Т. 2. – 584 с.

11. Active Learning and teaching Methodologies. Hand book. Civic Education Project. Eastern Scholars round table. Minsk, 1998. - 56 p.
12. Bell, J. Doing Research Project: A Guide for first-time Researchers in Education and social Science / J. Bell. Great Britain: Open University Press? 1995/ - 176 p.
13. Ethnic Minorities and Power / Hannonen P., LonngvistB., Barna G. - Helsinki: Fonda Publishing, 2001. 195 p.
14. Gower R., Walters, S. Teaching Practice Handbook. A Reference Book for EFL Teachers in Training / R. Gower, S. Walters. Oxford: Heinemann, 1983. - 188 p.

## REFERENCES

1. Bondarevskaya E.V. Teoriya i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya. E.V. Bondarevskaya. Rostov n/D.: Izd-voRostovskogo ped. universiteta, 2002. 325 p. (In Russ.)
2. Budagovskij V. L. Social'no-kul'turnye usloviya voenno-patrioticheskogo vospitaniya uchashchejsya molodezhi v deyatelnosti obshchestvennykh ob"edinenij poiskovoj napravlenosti: diS...kand. ped .nauk: 13.00.05 V.L. Budagovskij .Tambov, 2014. 179 p. (In Russ.)
3. Bykov A.K. Sovremennye nauchnye problem patrioticheskogo vospitaniya molodezhi. A.K. Bykov. Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2006. № 1. P. 102-106. (In Russ.)
4. Volokhov A.V. Sistema samoupravleniya v detskikh obshchestvennykh ob"edineniyakh. A.V. Volokhov, V.N. Kochergin, I.I. Frishman. Nizhnij Novgorod, 2007. 87 p. (In Russ.)
5. Kyveryalg A. A. Metodyissledovaniya v professional'noj pedagogike: uchebnoe posobie. Tallin: Valgus, 1980. 334 p. (In Russ.)
6. Dubinina N.N. Pedagogicheskie usloviya patrioticheskogo vospitaniyapodrostkov v deyatelnosti Molodezhnykh obrazovatel'nykh centrov: diS... kand. ped nauk: 13.00.01.N.N. Dubinina. Petrozavodstk, 2005. 211p. (In Russ.)
7. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M.: Politizdat, 1975. P. 304.
8. Lutovinov V.I. Voенно-patrioticheskoe vospitanie rossijskoj molodezhi: ucheb.-metod. Posobie. pod obshch. red. S.V. Smul'skogo. M.: RAGS, 2010. 174 p. (In Russ.)
9. Osnovin A.V. Formirovanie patriotizma starsheklassnikov v obrazovatel'noj srede shkoly: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. A.V. Osnovin. Rostov-na-Donu, 2016. 221 p. (In Russ.)
10. Ushinskij K.D. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya: v 2 t. Teoreticheskie problemy pedagogiki. pod red. A.I. Piskunova. M.: Pedagogika, 1974. T. 2. 584 p. (In Russ.)
11. Active Learning and teaching Methodologies. Hand book. Civic Education Project. Eastern Scholars round table. Minsk, 1998. 56 p.
12. Bell J. Doing Research Project: A Guide for first-time Researchers in Education and social Science. J. Bell. Great Britain: Open University Press? 1995. 176 p.
13. Ethnic Minorities and Power. Hannonen P., LonngvistB., Barna G. Helsinki: Fonda Publishing, 2001. 195 p.
14. Gower R., Walters, S. Teaching Practice Handbook. A Reference Book for EFL Teachers in Training. R. Gower, S. Walters. Oxford: Heinemann, 1983.188 p.

**Информация об авторе:** Захарова Оксана Вячеславовна – директор Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Центр образования имени полного кавалера ордена Славы Владимира Израйлевича Пеллера» Биробиджанского муниципального района Еврейской автономной области.

г. Биробиджан, Россия

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9223-6819>

e-mail: zah79@mail.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

**Information about the author:** Zakharova Oksana Vyacheslavovna: Municipal budgetary educational institution "Education Center named after the full Cavalier of the Order of Glory Vladimir Izrailevich Peller" of Birobidzhan Municipal District of the Jewish Autonomous Region.

Birobidzhan, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9223-6819>

e-mail: zah79@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 17.11.2020  
Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision:  
11.12.2020

Принята к публикации / Accepted for publication: 25.12.2020

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов. / The author declares no conflicts of interests.

*Теория, методика и организация  
социально-культурной деятельности*  
*Theory, methodology and organization of socio-cultural activities*

---

**Научная статья**

УДК 37.034

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-6-96-105

**Лакреева Анна Владимировна**

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3327-8474>

e-mail: [Lakreeva@mail.ru](mailto:Lakreeva@mail.ru)

**Левина Наталья Алексеевна**

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

e-mail: [levina.natty@gmail.com](mailto:levina.natty@gmail.com)

**ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА БИОГРАФИИ В ДУХОВНО-  
НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация:** В статье рассматривается теоретическое обоснование метода биографии в духовно-нравственном воспитании школьников и опыт его применения в образовательном учреждении. В теоретической части представлен анализ понятий духовно-нравственное воспитание, ценности, идеалы, биография. Выделены национальные ценности, регламентированные современными нормативами образования. Рассмотрены подходы отечественных педагогов к понятию и роли биографии в воспитании подрастающего поколения. Определены структурные компоненты занятия с использованием метода биографии, модули составления биографии в контексте духовно-нравственного воспитания. Эмпирическая часть посвящена описанию опыта применения метода биографии в духовно-нравственном воспитании младших школьников, направленного на формирование интереса к науке, к событиям, происходившим в жизни выдающихся отечественных ученых, создание у учащихся ощущения сопричастности к выдающимся достижениям и победам, развитие способности ставить достойные цели, трудиться, саморазвиваться и самореализовываться. Приведены примеры занятий. Представлены результаты наблюдений и даны рекомендации для дальнейшего изучения.

**Ключевые слова:** Духовно-нравственное воспитание, идеалы, ценности, биография, биографический метод воспитания

*Для цитирования:* Лакреева А.В., Левина Н.А. Особенности применения метода биографии в духовно-нравственном воспитании школьников. Педагогика: история, перспективы. 2020. Том.3 № 6 с.96-105  
DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-6-96-105

### Original article

**Anna V. Lakkeeva**

Kuban State University  
Krasnodar, Russia

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3327-8474>

e-mail: Lakreeva@mail.ru

**Natalya A. Levina**

Kuban State University  
Krasnodar, Russia

e-mail: levina.natty@gmail.com

### FEATURES OF APPLYING THE METHOD OF BIOGRAPHY IN THE SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN

**Abstract:** The article discusses the theoretical substantiation of method of biography in the spiritual and moral education of schoolchildren and the experience of its application in an educational institution. The theoretical part presents an analysis of the concepts of spiritual and moral education, values, ideals, biography. It highlights the national values, regulated by modern standards of education. The approaches of Russian teachers to the concept and role of biography in the upbringing of the younger generation are considered. The structural components of the lesson that uses the method of biography, modules for compiling a biography in the context of spiritual and moral education have been determined. The empirical part is devoted to describing the experience of using the method of biography in the spiritual and moral education of primary schoolchildren, aimed at generating interest in science, in the events that took place in the lives of prominent Russian scientists, creating in students a sense of involvement in outstanding achievements and victories, developing the ability to set worthy goals, work, self-development and self-realization. Examples of lessons are given. The results of observations are presented and recommendations for further study are given.

**Keywords:** Spiritual and moral education, ideals, values, biography, the method of biography in education

**For citation:** Lakreeva Anna V., Levina Natalya. Features of applying the method of biography in the spiritual and moral education of schoolchildren. Pedagogy: history, prospects. 2020. Vol. 3 no. 6 PP. 96-105  
DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-6-96-105 (In Russ.)

Проблема поиска эффективных форм и методов духовно-нравственного воспитания современных школьников приоритетная задача образования. Под влиянием многочисленных факторов ученые фиксируют у подрастающего поколения упадок национальных ценностей, отрицание норм морали и нравственности, рост асоциального и криминального поведения.

Это усугубляется отсутствием в современном российском обществе нравственного идеала, поддерживаемого всеми институтами социализации. На данный момент для большинства детей и подростков средства массовой коммуникации являются источником социального развития, а медиагерои – образцами для подражания и восхищения. При этом истинные герои в лице писателей, ученых, деятелей культуры и искусства, военных их жизнь, история успеха, ценностные ориентиры остаются вне поля зрения подрастающего поколения.

Как отмечают В.М. Гребенникова, О.А. Ус популяризация индивидуалистической системы ценностей, присущая массовой культуре, и усиливающаяся посредством интернет-технологий, носит агрессивный характер и способствует разрушению целостного мировосприятия, примитивизации внутреннего мира человека [1, с. 29].

При этом деятельность образовательных учреждений сосредоточена на развитии интеллекта, пренебрегая при этом духовно-нравственным развитием личности. Согласно Ю.Н. Сеницыну и А.Г. Хентонен «нравственное воспитание молодого поколения сильно отстает. А ведь именно нравственность должна стоять впереди и за собой вести интеллект» [2, с. 14].

Несмотря на то, что проблема духовно-нравственного воспитания школьников широко представлена в трудах отечественных ученых (Ш.А. Амонашвили, Т.И. Петракова, А.Д. Солдатенков, З.И. Саласкина, Д.А. Левчук, О.М. Потаповская, В.В. Зеньковский, Ю.Н.Сеницын, О.А. Ус, А.Г.Хентонен и многие другие) приходится констатировать, что поиск эффективных современных педагогических средств продолжается.

В педагогической литературе существует несколько определений духовно-нравственного воспитания. Наиболее полное определение представлено в «Педагогическом словаре духовно-нравственных понятий», в котором дается следующая трактовка: «Духовно - нравственное воспитание - это процесс, который способствует формированию нравственных чувств (совести, долга, ответственности, гражданственности, патриотизма), нравственного облика (терпения, милосердия), нравственной позиции (способности к различению добра и зла, готовности к преодолению жизненных испытаний), нравственного поведения (готовности служения людям и Отечеству, проявления доброй воли личности)» [3, с. 4].

Согласно «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» (А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков) «духовно-нравственное воспитание личности гражданина России - это педагогически организованный процесс усвоения и принятия обучающимся базовых национальных ценностей, имеющих иерархическую структуру и сложную организацию» [4, с. 9]. Авторами выделены следующие базовые национальные ценности: патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство и литература, природа, человечество [4, с. 18-19].

В «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» представлена система духовно-нравственных ценностей сло-

жившихся в процессе культурного развития России: «человеколюбие, справедливость, честь, совесть, воля, личное достоинство, вера в добро и стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством» [5].

Исходя из определения термина «духовно-нравственное воспитание», можно установить круг основных понятий, к которым относятся такие, как жизненные ценности и идеалы.

«Ценности – это положительное или отрицательное отношение к явлениям окружающего мира, которое основывается на потребностях и интересах людей, культуре определенного социума. Их человек усваивает в процессе жизни» [2, с. 25]. Ценности – это все то, что имеет для человека значение, чем он дорожит больше всего.

Стремясь сделать свою жизнь лучше, человек испытывает потребность придумывать идеалы – воображаемые образцы совершенной человеческой личности, которые регулируют его поведение [6].

Задача духовно-нравственного воспитания наиболее ясно сформулирована отечественным педагогом Ш.А. Амонашвили: «В Душе и сердце Ребенка должны быть поселены: светлые образы, мысли и мечтания – чувство прекрасного, стремление к самопознанию и саморазвитию; ответственность за свои мысли; устремленность к благу; мужество и бесстрашие; чувство заботы и сострадания, радости и восхищения; сознание жизни, смерти и бессмертия...» [7, с. 42].

Эффективными методами духовно-нравственного воспитания являются те, которые вызывают эмоциональный отклик и эмоциональные переживания у учащихся.

Одним из таких средств является метод биографии.

Биография – описание жизни человека (жизнеописание), сделанное другими людьми или им самим (автобиография).

Согласно определению, которое дал советский психолог Б. Г. Ананьев, «биографический метод – сбор и анализ данных о жизненном пути человека как личности и субъекте деятельности (анализ человеческой документации, свидетельств современников, продуктов деятельности самого человека и т. д.)» [8, с. 214]. Следовательно, объектом биографического исследования является жизнь человека.

Биографический метод относится к междисциплинарным методам познания мира и применяется в социологии, философии, этнографии, истории, психологии, педагогике.

Данный метод приобрел популярность при изучении таких феноменов как талант, гениальность, характер, так как позволяет понять, какие события повлияли на формирование характера, послужили развитию определенных способностей, укрепили и сформировали личность изучаемого.

В педагогике и психологии метод биографии используется в целях духовно-нравственного воспитания молодежи. Основанный на изучении и описании жизни человека, он позволяет проанализировать особенности поведения личности, ее характер, способ мышления и принятия решений, выявить закономерности и этапы духовного развития и становления.

С помощью биографического метода может быть найден ответ на вопрос, какие действия героя и события сформировали его судьбу, что в результате поз-

волит увидеть успешные модели поведения и осознанно применять их в своей жизни?

Биографический метод в духовно-нравственном воспитании, с одной стороны, выполняет идеологические задачи – формирует определенные взгляды и ценности. С другой стороны, позволяет «примерить» жизнь другого человека, лучше узнать себя и найти, возможно, свое призвание.

Таким образом, мы видим, что в использовании биографического метода заключен серьезный воспитательный потенциал.

Биографический метод в своих работах использовали психолог, доктор педагогических наук, профессор Н.А. Рыбников и советский, российский педагог, ученый-методист, популяризатор науки Л.Н. Хуторская.

Н.А. Рыбников, применяя биографический метод в исследованиях, считал, что изучение биографий поможет увидеть закономерности духовного развития человека, полагал, что «потенциально выдающихся людей рождается значительно больше, чем ими фактически становятся» [9, с. 2], и видел большие возможности в изучении условий достижения успеха с помощью биографического метода. Чтение биографий выдающихся в какой-либо области людей, с его точки зрения, крайне полезно для человека, выбирающего свое призвание. «Это же чтение биографий покажет, каких высоких степеней совершенства может достигнуть какая-нибудь способность, благодаря постоянному упражнению. Необходимо только иметь веру в возможность такого совершенствования» [9, с. 10].

Л.Н. Хуторская, применяя биографический метод в обучении, опиралась на деятельностный подход, позволяющий сформировать у учеников способность применять научные методы экспериментального познания. В процессе обучения учащиеся рассматривали конкретные вопросы, например, с точки зрения изучения биографий выдающихся физиков, знакомились с их достижениями и, осваивая методологию деятельности ученых, создавали что-то свое, используя аналогичные способы [10, с. 32].

Метод биографии напрямую связан с исследовательским подходом в обучении. Составление и презентация биографии выдающегося человека, знакомят ребят с методом научного познания, формируют научное мировоззрение, развивают мышление, что, согласно Т.А. Файн, «помогает школьнику увидеть гармонические связи между разрозненными явлениями и фактами, картину природы как связанного целого» [11].

С учетом вышесказанного, метод биографии как средство духовно-нравственного воспитания школьников применялся нами на базе МАОУ СОШ № 2 г. Усть-Лабинск.

Нормативно-правовым обеспечением проектирования программы стали:

- Конституция Российской Федерации;
- Закон Российской Федерации «Об образовании в РФ» (ст. 12 Образовательные программы, ст. 13 Общие требования к реализации образовательных программ);
- Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (№ 996-р от 25 мая 2015 г.), в которой определено, что приоритетной задачей воспитания детей в Российской Федерации является «развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способ-

ной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины» [5].

Учащимся 4 класса было предложено прослушать цикл докладов о жизни и достижениях выдающихся ученых, нобелевских лауреатов, которые посветили свою жизнь науке. Школьники познакомились с биографиями и открытиями Д.И. Менделеева, М.В. Ломоносова, Н.Е. Жуковского, С.П. Королева, И.П. Павлова и других известных деятелей, внесших весомый вклад в развитие современной науки и техники.

Основная цель ознакомления школьников с биографиями великих ученых заключалась в формировании духовно-нравственных ценностей, таких как трудолюбие, бережливость, настойчивость в достижении цели, способность к преодолению трудностей, творчество и созидание, ценность знания и стремление к истине, способность к активным самостоятельным действиям и принятие ответственности за их результаты, стремление к совершенствованию себя и окружающего мира, служение своему народу и Родине.

Источниками сбора и анализа информации послужили электронные и печатные книги с биографиями великих ученых, автобиографии, труды самих ученых, а также видеofilмы по биографической тематике. Материал подбирался с учетом возрастных особенностей детей и соответствия общечеловеческим ценностям. Информация отбиралась таким образом, чтобы она могла оказать положительное влияние на эмоциональную составляющую жизнедеятельности учащихся, вызывать чувство удивления, гордости, восхищения, вселить чувство уверенности в собственных силах, помочь осознать причины своих неудач, сформировать и повысить уровень притязаний, побудить к активным действиям, направленным на достижение цели.

Содержание доклада включало в себя следующие модули:

1. Детство ученого, любимые книги;
2. Учеба, мечты и интересы;
3. Юность и первые шаги в науке;
4. Научная деятельность, достижения, победы, стремления;
5. Образ жизни, увлечения;
6. Вклад в науку;
7. Занимательные случаи из жизни;
8. Отношение ученого к окружающему миру, к науке, ценности, идеалы, выраженные в результатах деятельности и высказываниях ученого.

Каждое занятие проходило в учебной аудитории школы и было разбито на 4 блока:

1. блок: знакомство с личностью выдающегося ученого;
2. блок: выполнение практического задания, например, проведение небольшого опыта. Это предоставляло учащимся возможность почувствовать себя в роли ученого и немного отдохнуть, переключив свое внимание с активного слушания на проведение эксперимента;
3. блок: продолжение и завершение доклада о жизни и деятельности ученого;
4. блок: подведение итогов занятия в активной рефлексивной форме: проведение викторины по теме внеурочного занятия, совместное решение кроссворда.

Приведем некоторые примеры из разработанной и реализованной программы.

Во время доклада о выдающемся русском ученом Дмитрие Ивановиче Менделееве учащиеся познакомились с жизнью и достижениями ученого. Узнали о том, что он сконструировал пикнометр – прибор для определения плотности жидкости, и провели занимательный опыт «Башня плотности». Они последовательно заполняли стеклянный сосуд жидкостями, имеющими разную плотность, а затем погружали в него заранее приготовленные предметы, которые «зависали» в определенной жидкости. Этот опыт продемонстрировал способность предметов тонуть или плавать в зависимости от их плотности и плотности жидкости.

Учащиеся узнали, что Дмитрий Иванович всю жизнь неустанно работал на пользу родного народа и призывал к этому других. Он не любил, когда его называли гением и, как правило, сердился, отвечая: «Ну какой же я гений? Трудился всю жизнь, вот и стал гением».

Знакомясь с жизнью выдающихся ученых, учащиеся воспринимали происходящее через призму собственных ощущений. Они понимали, что за всеми достижениями, великими открытиями стоят годы упорного труда, проб и ошибок, страстное желание достижения цели, вера в себя, стойкость духа и негибаемая воля.

В преддверии Дня космонавтики один из докладов был посвящен жизни и деятельности Сергея Павловича Королева - главного конструктора, проложившего человечеству дорогу в космос.

Все, что сделал Сергей Павлович, было первым в мире: первый в истории человечества искусственный спутник Земли, первый полет к Луне, первая фотография ее обратной стороны, первый полет человека в космос, первый выход человека в космическое пространство.

Ученики увидели, каким был главный конструктор: настойчивым, целеустремленным, трудолюбивым, аккуратным, ответственным, требовательным. Он стремился делать необычное, новое. Неосуществимых планов у него не было, были только неосуществленные.

Жизнь и деятельность великих ученых явилась для школьников примером преданности своему делу, упорства в достижении цели и трудолюбия.

Использование биографического метода в процессе духовно-нравственного воспитания было направлено на то, чтобы пробудить у детей интерес к науке, к событиям, происходившим в жизни ученых, создать ощущение сопричастности к выдающимся достижениям и победам, вдохновить яркими сильными образами, зародить желание ставить достойные цели, трудиться и становиться лучше.

В процессе реализации программы применения биографического метода в духовно-нравственном воспитании школьников, были отмечены следующие положительные тенденции: у учащихся появился интерес к научной деятельности, возникло желание совершать собственные открытия, пришло понимание, какими качествами нужно обладать, чтобы прожить жизнь достойно, зародилось стремление к самопознанию и самосовершенствованию, повысился уровень притязаний и расширился кругозор.

Обобщая полученные данные, стоит отметить, что проблема поиска эффективных методов и средств духовно-нравственного воспитания школьников нуждается в дальнейшем теоретическом и эмпирическом осмыслении. Применение биографического метода действительно, но не дает гарантированного результата, т.к. не исчерпывает проблемы духовно-нравственного воспитания в целом.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Гребенникова В.М., Ус О.А. Управление комплексной моделью организационно-педагогического сопровождения духовно-нравственного развития обучающихся в условиях деструктивного влияния массовой культуры: учебно-методические рекомендации. – Краснодар: Издательство КМАП-ППКС, 2019. – 139 с.
2. Хентонен А.Г., Синицын Ю.Н. Теоретические основы духовно-нравственного воспитания: учебное пособие. – Краснодар: Кубанский государственный университет, 2020. – 60 с.
3. Блинова С.А., Ионова Т.А., Минин С.Н. Педагогический словарь духовно-нравственных понятий. – Владимир: , 2007. – 12 с.
4. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – Москва: Просвещение, 2009. – 24 с.
5. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 N 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» // КонсультантПлюс : справочно-правовая система.
6. Андриянов Е.В., Деникин А.В. Нравственный идеал как предмет воспитания. – Вестник ГУУ, 2003. – №3. – <https://cyberleninka.ru/article/n/nravstvennyu-ideal-kak-predmet-vospitaniya/viewer>
7. Амонашвили Ш.А. Гуманно-личностный подход к детям. Москва: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1998. – 544 с.
8. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 264с.
9. Мошкова Г. Ю. Биографический метод и проблема психологии личности ученого. – Вопросы психологии. - №2. – С. 131-142. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1994/942/942131.htm>
10. Хуторская Л., Маслов И. Воспитательный потенциал биографии ученого // Воспитание школьников. - 2004. - №8. - С. 31-37.
11. Файн Т.А. Формирование метапредметных результатов в соответствии с требованиями ФГОС ООО при исследовательском подходе в обучении // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. №5-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-metapredmetnyh-rezultatov-v-sootvetstvii-s-trebovaniyami-fgos-ooo-pri-issledovatel'skom-podhode-v-obuchenii>

**REFERENCES**

1. Grebennikova V. M., Us O. A. Management of a complex model of organizational and pedagogical support of spiritual and moral development of students in the conditions of destructive influence of mass culture: educational and methodological recommendations. Krasnodar: Publishing House KMAP-PPKS, 2019. 139 p.
2. Hentonen A. G., Sinitsyn Yu. N. Theoretical foundations of spiritual and moral education: a textbook. Krasnodar: Kuban State University, 2020. 60 p.
3. Blinova S. A., Ionova T. A., Minin S. N. Pedagogical dictionary of spiritual and moral concepts. Vladimir:, 2007. 12 p.
4. Danilyuk A. Ya., Kondakov A.M., Tishkov V. A. The concept of spiritual and moral development and education of the individual citizen of Russia. Moscow: Prosvesh-

- chenie, 2009. 24 p.
5. Order of the Government of the Russian Federation of 29.05.2015 N 996-r "On approval of the Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period up to 2025". ConsultantPlus: reference and legal system.
  6. Andriyanov E. V., Denikin A.V. Moral ideal as a subject of education. GUU Bulletin, 2003. No. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nravstvennyy-ideal-kak-predmet-vospitaniya/viewer>
  7. Amonashvili Sh. A. Human-personal approach to children. Moscow: Publishing house "Institute of Practical Psychology"; Voronezh: Publishing house of NGO "MODEK", 1998. 544 p.
  8. Ananyev B. G. On the problems of modern human knowledge. St. Petersburg: Piter, 2001. 264p .
  9. Moshkova G. Yu. Biographical method and the problem of psychology of the scientist's personality. - Questions of psychology. No. 2. pp. 131-142. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1994/942/942131.htm>
  10. Khutorskaya L., Maslov I. Educational potential of the biography of a scientist. 2004. No. 8. pp. 31-37.
  11. Fine T. A. Formation of metasubject results in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard LLC at the research approach in training. Actual problems of humanities and natural sciences. 2015. №5-2. URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-metapredmetnyh-rezultatov-v-sootvetstvii-s-trebovaniyami-fgos-ooo-pri-issledovatel'skom-podhode-v-obuchenii>

**Информация об авторах:** Лакреева Анна Владимировна, старший преподаватель  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего  
образования «Кубанский государственный университет» (ФГБОУ ВО КубГУ)

г. Краснодар, Россия

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3327-8474>

РИНЦ [https://elibrary.ru/author\\_items.asp?authorid=766046](https://elibrary.ru/author_items.asp?authorid=766046)

SPIN-код: 5037-9519

e-mail: [Lakreeva@mail.ru](mailto:Lakreeva@mail.ru)

Левина Наталья Алексеевна, студентка 2 курса направления подготовки 44.03.05  
Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), Направленность  
(профиль) «Обществоведческое образование, Дополнительное образование» «Ку-  
банский государственный университет» (ФГБОУ ВО КубГУ)

г. Краснодар, Россия

e-mail: [levina.natty@gmail.com](mailto:levina.natty@gmail.com)

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

**Information about the authors:** Lakreeva Anna V. Federal State Budgetary Educational  
Institution of Higher Education Kuban State University

Krasnodar, Russia

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3327-8474> RSCI

[https://elibrary.ru/author\\_items.asp?authorid=766046](https://elibrary.ru/author_items.asp?authorid=766046)

SPIN: 5037-9519

e-mail: [Lakreeva@mail.ru](mailto:Lakreeva@mail.ru)

Levina Natalya Alekseevna, 2nd year student of the direction of training 03/44/05 Pedagogical education (with two training profiles), Orientation (profile) "Social education, Additional education"

Kuban State University

Krasnodar, Russia

e-mail: levina.natty@gmail.com

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 22.11.2020

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 19.12.2020

Принята к публикации / Accepted for publication: 25.12.2020

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов./ The authors declare no conflicts of interests.

## *Медиация в профессии Mediation in the profession*

### Научная статья

УДК 316.77

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-6-106-122

#### **Петр Петрович Попов**

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

#### **Арина Владленовна Игнатович**

г. Красногорск, Московская обл., Россия

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

e-mail: arign90@mail.ru

### **ФОРМИРОВАНИЕ У СТОРОН НАВЫКОВ ПОЗИТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

**Аннотация.** В статье дано определение конфликта как сложной социальной системы. Названы способы разрешения конфликтов. Показано, что в отличие от традиционного судопроизводства в медиации окончательное решение выносится самими сторонами конфликта, а не судьей. Контроль за исполнением окончательного решения также остается на самих сторонах. Процедура медиации предполагает поиск законных решений конфликта. Задачей медиатора является создание условий для нахождения множества этих решений. Описаны особенности общения сторон в процессе медиации. Введено понятие позитивной коммуникации. В статье даны задачи эмпирического исследования, предложены кейсы. Описана обратная связь по результатам интервью, рефлексия. Показано, что люди, способные поддерживать позитивную коммуникацию, обладают системой определенных навыков. Сделаны выводы о том, что процесс обучения является двусторонним.

**Ключевые слова:** медиация, конфликт, стресс, стороны, позитивная коммуникация

**Для цитирования:** Попов П.П., Ignatovich A.V. Формирование у сторон конфликта навыков позитивной коммуникации. Педагогика: история, перспективы. 2020. Том. 3. № 6. С. 106-122  
DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-6-106-122

## Original article

### **Peter P. Popov**

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

### **Arina V. Ignatovich**

master of psychology and pedagogy, mediator  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4377-946X>  
e-mail: arign90@mail.ru  
Krasnogorsk, Moscow region, Russia

## **FORMATION OF POSITIVE COMMUNICATION SKILLS AMONG THE PARTIES TO THE CONFLICT**

**Abstract.** The article defines conflict as a complex social system. Methods of conflict resolution are named. It is shown that in contrast to traditional legal proceedings in mediation, the final decision is made by the parties to the conflict themselves, and not by the judge. Control over the implementation of the final decision also remains with the parties themselves. The mediation procedure involves the search for legitimate solutions to the conflict. The task of the mediator is to create conditions for finding a set of these solutions. The features of communication between the parties in the mediation process are described. The concept of positive communication is introduced. The article presents the tasks of empirical research and offers cases. Feedback on the results of the interview, reflection is described. It is shown that people who are able to maintain positive communication have a system of certain skills. It is concluded that the learning process is two-way.

**Keywords:** mediation, mediator, family conflict, adolescents, mandatory preliminary meeting

**For citation:** Popov P.P. Formation of positive communication skills among the parties to the conflict Pedagogy: history, perspectives. 2020. Vol. 3. No.6. P. 106- .  
DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-6-106-00 (In Russ.)

Конфликт – неотъемлемая составляющая повседневной жизни современного общества, как сложной социальной системы, независимо от его географических, культурных, религиозных и других особенностей. Серьезные конфликты порождают страх, и как следствие, являются угрозой для любых живых существ, одинаково реагирующих на агрессию на биологическом уровне. Базовой реакцией на стресс в данной ситуации является реакция «бей или беги». С одной стороны, конфликт способствовал выживанию и адаптации человека в обществе. С другой стороны, конфликт также может породить потенциальный круг проблем, который постоянно расширяется.

Конфликт проявляется в любой человеческой деятельности и во всех видах межличностных отношений.

В обществе постепенно выработались ненасильственные способы разрешения конфликтов, к которым можно отнести переговоры и медиацию. Медиация не новшество, применялась еще в древних обществах. Однако начала развиваться только в 20 веке.

В отличие от традиционного судопроизводства в медиации окончательное решение выносится самими сторонами конфликта, а не судьей. Контроль за исполнением окончательного решения также остается на самих сторонах. Процедура медиации предполагает поиск законных решений конфликта. Задачей медиатора является создание условий для нахождения множества этих решений.

То, как медиаторы смотрят на конфликт, и что они думают о нем, определяется их подходом к медиации. Задача медиатора воспринимать конфликт как некую данность и вести кропотливую и вдумчивую работу, применяя свои умения, весь арсенал медиативного инструментария.

В настоящее время медиация используется во многих областях человеческой деятельности, а также на международном уровне. Кроме того, в некоторых странах ее использование является обязательным.

Х. Бесмер в своей книге определяет местоположение медиации между переговорами и терапией, поскольку в процессе проведения процедуры происходит погружение в глубокие вопросы, лично значимые для участников, затрагивающие их эмоциональную сферу и уровень жизненных ценностей [1].

Говоря о конкретных навыках позитивной коммуникации, стоит отметить метод ненасильственного общения, который был разработан американским психологом М. Розенбергом [2]. Модель ненасильственного общения состоит из четырех компонентов: наблюдения, чувства, потребности и просьбы. Обычно выражается в форме Я-сообщения, тем самым позволяя избегать ярлыков, требований и жестких оценочных суждений в отношении других людей. Позитивный рефрейминг, позволяющий избегать слов-обвинений и ярлыков также может служить хорошим инструментом как медиатору, так и сторонам конфликта. Ориентация на будущее и обсуждение целей позволяет людям оставить неприятные моменты позади и сконцентрироваться на своих планах.

Медиатор в процессе переговоров может обращать внимание сторон на опоры, которые они могут себе построить, и ресурсы, которые стороны уже имеют для этого. В то же время, медиатор сам имеет возможность обучаться, пристраивая поры как для сторон, так и для себя самого, получая от сторон обратную связь, анализируя успешные и неуспешные ситуации из практики. Таким образом, подобный процесс обучения может быть назван двусторонним, коллаборативным.

*Задачи эмпирического исследования:*

1. Разработать план эмпирического исследования.
2. Разработать глубинное интервью, отвечающее цели эмпирического исследования.
3. Провести эмпирическое исследование.

При описании результатов использовалась следующая структура:

- Описание кейса/типичной ситуации из практики.
- Сложности, возникающие у медиатора в процессе общения.
- Навыки медиатора, используемые в работе. Опоры, которые медиатор может сам себе простроить для формирования навыков.
- Навыки сторон.
- Опоры, которые медиатор простраивает сторонам.
- Обратная связь по результатам интервью, рефлексия.

**Респондент №1.***Описание кейса/типичной ситуации из практики.*

“Недавно, был случай, когда мы застопорились на предмете спора. И человек не мог сформулировать этот предмет без своего представителя. Я и не мог, не то, чтобы донести до него информацию, а он услышал, что для меня важно то, как он это сформулирует, а не то, как за него это сформулирует кто-то еще. Я пытался разными способами сказать, что “Для меня не важно, как это будет сформулировано, для меня важно, чтобы Вы смогли выразить именно свое желание. Я помогу затем его сформулировать, так как Вам это было бы нужно”. И когда он пытался это сделать, и мы формулировали и когда доходило дело до закрепления сформулированного предмета спора, человек все равно останавливался и говорил, что ему нужно согласовать это с адвокатом. Когда происходило согласование с адвокатом, адвокат говорил: “Нет, нужен другой предмет спора”, и человек сразу рушился. И коммуникация рушилась.

*Сложности, возникающие у медиатора в процессе общения.*

На вопрос были ли такие ситуации, когда коммуникация была затруднена, респондент отметил, что такое происходит, “когда я, как медиатор, по каким-то причинам считаю, что коммуникации нет. То есть иногда я ловлю себя на такой мысли, что я общаюсь, я пытаюсь что-то объяснить, передать какую-то информацию и потом уже ловлю себя на мысли, что человек на самом деле меня понимает, что можно двигаться дальше, но все в тот момент у меня такое впечатление, что он меня не слышит. Не то чтобы у нас прерывается коммуникация, а те моменты, когда я для себя почему-то считаю, что этой коммуникации нет, и я себя на этом ловлю. Хотя, на самом деле, коммуникация есть. Коммуникация начинает рушиться, когда я по каким-то причинам начинаю думать, что ее нет. Это происходит, когда я не вижу обратной связи от них. Когда человек, допустим, говорит мне: “Да, я понял и для меня эта информация уяснена”. Скорее всего, эта коммуникация отсутствует тогда, когда я не способен человека услышать».

«Наверно, коммуникация рушится, когда есть третьи лица, которые не в процедуре, которые находятся в своей позиции и, так или иначе, влияют на человека. Когда человек находится под определенным влиянием каких-то представлений о том, как должно быть. Коммуникация рушится тогда, когда человеку тяжело выйти за рамки своих представлений и начать конструировать какую-то

свою реальность здесь и сейчас, смотреть с другой стороны, какие-то новые свои представления. Они в конечном итоге могут оказаться и старыми, но вот попробовать заново пережить этот процесс формирования, восприятия того, что для них важно и того, что для них является нужным, соответствующим их желаниям».

«Хочется как-то облегчить: где-то своими словами обобщить и укоротить, где-то дать цитаты списком. в общем максимально облегчить, укоротить, структурировать такие описания.»

*Навыки медиатора, используемые в работе. Опоры, которые медиатор может сам себе построить для формирования навыков.*

Говоря о приемах, которые он использует в своей работе, респондент отмечает, что, «начиная с первой фазы и продвигаясь дальше, у меня есть всегда какие-то контрольные вопросы.

«Я не уверен, что у меня сейчас есть какой-то такой прием, который в любых случаях действует на людей так как мне это нужно. Я не уверен. Более того, я стараюсь избегать этих мыслей, желаний, представления о том, чтобы я хотел от сторон, чтобы они себя особенно повели, особенно что-то сказали».

«Для меня главная опора в данном случае это то, что я являюсь в данной процедуре, не то, чтобы прям каким-то ресурсом, который должен выработать все до конца и упасть замертво. Скорее всего, это ощущение того, что я человек, у которого есть свой ресурс, который устает и который также может быть подвержен субъективному восприятию ситуации и, если я чувствую, что коммуникация не идет, в первую очередь я обращаюсь не к сторонам, а обращаюсь к себе, чтобы понять, что со мной. Я имею в виду, почему я воспринимаю эту коммуникацию как то, что не работает. Как правило, это или усталость, либо это достаточно продолжительное количество времени, либо я отвлечен, либо что-то еще. И чтобы выйти из этой ситуации, я пробую быть открытым, быть честным со сторонами максимально возможно. Опора для меня, это понимание того, что я в процедуре медиации могу быть таким».

*Навыки сторон.*

«Я имею в виду, во многом он зависит от того, с чем пришли люди. Это даже не вопрос предмета спора, а то, в каком состоянии они пришли - что их волнует, что их беспокоит. Безусловно, это эмоциональный фон, работа со своим эмоциональным состоянием. Это попытка понять, что тревожит другого человека, что для него важно».

Также респондент отметил «способность доверять – как основной навык» и для медиатора, и для сторон – «он может на меня нападать и, какие-то его действия об этом говорят, но скорее всего, вера в то, что это просто защита».

«И если мы поговорим на эту тему, то скорее всего мы сможем с ним договориться о том, что для нас обоих важны какие-то границы, для нас важны какие-то ситуации, в которых мы могли бы себя чувствовать безопасно и ощущать поддержку. И как правило, это мне помогает. И навык быть честным перед самим собой и перед окружающими. И еще раз, это ограничивать себя от каких-то домыслов, ограничивать себя в каких-то предположениях, ограничивать себя в том, чтобы заранее, каким-то образом охарактеризовать человека, стремиться к безоценочности - умение, навык, относиться к ситуации без навешивания ярлыков».

*Опоры, которые медиатор пристраивает сторонам.*

«Процесс медиации во многом он зависит от того, с чем пришли люди. Это

даже не вопрос предмета спора, а то, в каком состоянии они пришли - что их волнует, что их беспокоит. Мне кажется, что общее правило - успокоить людей в самом начале, донести, что они идут в определенном формате».

На вопрос о том, как каким образом медиатор может оказать сторонам поддержку, респондент ответил, что «наверно только своей включенностью, своим внутренним ресурсом, теми инструментами, которые у него непосредственно есть. Первое – это, скорее всего, безоценочность, как мы говорим, нейтральность, да? И, наверно, четкое формулирование и четкое следование за непосредственно самими сторонами, именно то, что они хотят выразить и то, что они хотят сказать.

Обратная связь по результатам интервью, рефлексия.

«Я бы не сказал, что прям что-то новое открылось для меня в процессе. Не то чтобы я был готов к вопросам, но знал, что мне на них отвечать и как отвечать, потому что фактически я так думаю уже. Было нелегко, признаваться в каких-то вещах для себя и о них говорить».

### **Респондент №2.**

*Описание кейса/типичной ситуации из практики.*

«У меня был такой пример, когда медиация мне действительно очень понравилась, и по процессу, и по результату. Это была пара, они уже расстались как пара, русская женщина и французский мужчина. Там была очень сложная жизненная история, связанная с тем, что у женщины было двое детей от русского мужа, потом она от него ушла, влюбившись во французского мужчину, переехала к нему, забеременела третьим ребенком, потом отношения стали не ладиться, она вернулась к мужу, муж ее принял. Этот французский мужчина тоже хотел участвовать в воспитании ребенка. А для женщины была сложная ситуация, потому что она тоже хотела, чтобы он участвовал, с одной стороны, но с другой стороны она вернулась в свою семью, и в каком-то смысле у нее было такое двойственное, она какие-то вещи хотела оставить в прошлом. Они достаточно легко договорились в каких-то вещах, связанных с алиментами, общением с ребенком, они спорили о том, какую фамилию будет носить ребенок – французскую или русскую, фамилию ее семьи или фамилию этого французского мужчины. Для него это было совершенно принципиальным моментом. Меня в тот момент очень поразило, что реально медиация разрешилась успешно после того, как стороны осознали влияние культуры на то, как они ведут себя в конфликте, потому что действительно, как это было открытие в каком-то смысле в ходе медиации сделанное, о том, что это влияние культуры в русской традиции связано с тем, что имя состоит 3 частей – имя, отчество и фамилия, и вот связь с отцом во многом закреплена в отчестве. А для французов это такая система, что у них двухчастная система имени, у них отчество, и вот та связь с отцом, которая в имени закреплена, она закреплена в фамилии. То есть дать свою фамилию ребенку – это и значит официально признать свое отцовство, и одновременно и в обратную сторону. Связь такая, что фамилия для них важнее. И это та вещь, которая была для них совершенно не очевидна вначале медиации. Когда в ходе медиации они это для себя открыли, у них совершенно изменилась динамика и отношение друг к другу, и они после этого смогли договориться, то есть это было действительно какое-то такое самопознание именно на уровне того, как культурные особенности, которые неотрефлексированы, влияют на наше поведение в конфликте.»

*Сложности, возникающие у медиатора в процессе общения.*

Говоря о сложных случаях в медиативной практике, респондент отмечает, что вопрос доверия является одним из центральных в медиации.

Рассуждая о приемах, которыми хотелось бы овладеть, респондент говорит: «Мне кажется, что мне немножко не хватает, как ни странно, такой какой-то простоты и естественности в начале процедуры. В общем, мне тяжело входить в процедуру, мне хотелось бы это делать более удобно. Не хватает простых хороших приемов, чтобы допустим с какой-то неловкостью работать».

Навыки медиатора, используемые в работе. Опоры, которые медиатор может сам себе простроить для формирования навыков.

Говоря о навыках, используемых в работе, респондент упоминает собственные наработки и статьи в сфере семейной медиации.

#### *Навыки сторон.*

Респондент говорит, что «очень сильно распространено заблуждение о том, что, когда пара расстается, это не решает их проблем, они перестают мешать друг другу действовать автономно, но вступить в осмысленное взаимодействие они по-прежнему не могут. И из-за того, что культура не предполагает договариваться, то они, когда рвут эти отношения, они могут часто родительские отношения смешать с межличностными партнерскими».

«Часто расстающимся парам не хватает каких-то аналитических инструментов, для того чтобы понять, что они в отношениях хотели бы сохранить, а что они хотели бы разорвать».

Респондент упоминает, что часто пары не понимают, хотят они сохранить брак, хотят они развестись: «они действительно не понимают. Потому что сохранение брака какой он есть не решит их проблем, решит их проблемы трансформация отношений. Другое дело, что медиация слишком быстрый формат для такой работы».

#### *Опоры, которые медиатор пристраивает сторонам.*

«Для меня очень важно дать сторонам понять, из чего состоят их отношения. И в медиации, я надеюсь, возможен такой более аналитический подход к отношениям. По словам респондента, когда пары «обсуждают отношения, они действительно договариваются».

«Я бы предложил поговорить им об отношениях, что они понимают под разводиться, что они понимают под не разводиться».

Говоря о трансграничных спорах, респондент отмечает важную роль культурных особенностей, которые могут быть не до конца отрефлексированы сторонами, что, в свою очередь, и является причиной конфликта.

#### *Обратная связь по результатам интервью, рефлексия.*

«Я, по сути, поговорил о том, о чем я думаю, я чувствовал, что я продолжаю об этом думать».

«Вот вопрос про то, что не получалось в медиации был труден, почему не могли договориться, ну я же не знаю, почему. Я смог просто рассказать пример о такой ситуации. Или вопрос про то, чего мне не хватало. Мне все время чего-то не хватает».

«Кстати, неудачных примеров было больше, чем удачных, наверно, они лучше запоминаются».

### **Респондент №3.**

#### *Описание кейса/типичной ситуации из практики.*

«Была такая ситуация недавно. Разводились мужчина с женщиной, прожили в браке 10 лет, трое детей. Мы просто прекратили медиацию, потому что мужчина ни на шаг не сдвинулся с места с начала медиации, тупо стоял на своем и все. Мы ему про взаимные уступки, он нам говорит: “Нет, пусть сначала она все сделает, то, что я хочу”. Мы несколько раз ему объясняли, что взаимные уступки — это не про это, и что женщина не будет сначала делать, то, что он хочет, а будет делать частично и тогда же, когда и он начнет. Он сказал: “Да, я согласен делать, что она там хочет, но сначала пусть сделает то, что хочу я”. И это шло по кругу довольно продолжительное время».

*Сложности, возникающие у медиатора в процессе общения.*

Рассуждая о сложностях в процессе медиации, респондент особенно отмечает «трудности с донесением какой-то мысли до человека и с ее пониманием. Такое впечатление, что-то ли я на своей волне и что-то делаю неправильно, то ли стороны чрезмерно на своей волне находятся и не хотят услышать другого. Вероятно, мы не дошли до его интересов, он просто не понимал, зачем ему все это нужно, куда-то дальше двигаться, что-то предпринимать».

*Навыки медиатора, используемые в работе. Опоры, которые медиатор может сам себе построить для формирования навыков.*

На вопрос о том, что ему помогает в сложных ситуациях, респондент ответил, что он старается «отмотать диалог назад и начать, грубо говоря, с начала еще раз. Возможно, немного сместив ракурс, поменять темп разговора, чтобы не возникало этого заикливания у одной из сторон».

Также для респондента являются важными «принципы медиации и контроль моего внутреннего психологического состояния. Я стараюсь как можно максимально сосредоточиться на сторонах и нашем диалоге, и это помогает на время убрать личное на задние план».

*Навыки сторон.*

По мнению респондента, сторонам недостает «элементарно простой эмпатии, они даже не делают попыток, как мне кажется, понять другого хотя бы частично, хотя бы одном маленьком вопросе. При этом они хотят, чтобы другой понял их, их интерес, что они хотят. И это из-за страха открыться и стать уязвимым перед другим».

*Опоры, которые медиатор пристраивает сторонам.*

«Медиатор может помочь, но ровно до какого-то предела, до какого человек может это позволить себе.

«Медиатор может дать обратную связь, комментарии. В принципе, я могу обратить внимание стороны на эту ситуацию».

*Обратная связь по результатам интервью, рефлексия.*

«Я озвучил вот эту тему с проблемами, как-то ее через себя пропустил. А в настоящий момент это становится для меня очень важным. Можно как раз продумать, мы собираемся написать новую книгу, где упоминаются разные психотипы и исследуется тот момент, как общаться с представителями разных психотипов, обращаться на понятном им языке при предложении медиации. Я думаю, этот как раз столкнет нас с той мертвой точки, когда люди не понимают и не хотят двигаться».

«Кажется, что в голове все четко и ясно, а начинаешь говорить и слов не хватает, примеры из практики было легче описывать».

«Трудно было обратиться к прошлому, неудачному опыту. Это потребовало определенных усилий».

На вопрос о том, появилось ли желание у респондента по итогам интервью совершить какой-то маленький шаг, респондент ответил, что «нужно обязательно закончить брошюру про разные психотипы, которую я упоминал до этого. И посмотреть вообще, будет ли от этого толк и эффект. Сработает ли эта идея. Хочется проверить эту гипотезу».

#### **Респондент №4.**

*Сложности, возникающие у медиатора в процессе общения.*

На вопрос про сложности, которые часто возникают в процессе переговоров, респондент отметил, что такая ситуация складывается, когда ему «не удастся донести свою мысль, либо вроде как стороны не слышат».

Относительно собственного состояния упомянул, что «сам начинаю заводиться в плане подъема уровня агрессии. И, наверно, вот это такой основной момент, когда я хотел бы раньше обнаруживать признаки такого раздражения. То есть я его обнаруживаю, не сказать, что сильно поздно, но хотелось бы еще раньше это делать».

*Навыки медиатора, используемые в работе. Опоры, которые медиатор может сам себе построить для формирования навыков.*

Респондент отмечает, что ему помогает «обращение к общим интересам, к ценностям человека, задавание вопросов типа “Что вам важно, почему это важно?”, либо “Чему это способствует?”, “Какая ценность за этим лежит?” “Какие надежды за этим стоят?” “На что вы рассчитывали?”. Если такие вопросы удастся в нужное время и место поставить, то они очень помогают.

Относительно раздражения респондент отмечает, что «иногда достаточно самого момента, что ты это обнаружил. И, наверно, какое-то переключение на другое действие, на другой вопрос. Отставить то, что пытаешься донести в сторону и это коллега сделает. Ну либо пауза будет, либо приостановка процедуры.

*Навыки сторон.*

Рассуждая о ситуациях, когда диалог между сторонами и медиаторами идет успешно, респондент отмечает, что в такие моменты «стороны не пытаются друг друга перебивать, они слушают друг друга, они слушают медиаторов. А если они начинают много говорить и перебивать друг друга, и мы, например, вмешиваемся, для того чтобы приостановить, они останавливаются. Также достаточно спокойный тон разговора, не на повышенных тонах.

Медиатор понимает, что стороны действительно понимают друг друга, респондент рассказывает о ситуации с домашним заданием для сторон: «Они нам прислали эти списки, и эти списки были очень похожи между собой. На этом этапе мы видели, что они одинаково понимают то, что они обсудили, они одинаково понимают то, какие обязательства берут на себя, предварительно готовы взять, и что они оба понимают, что есть какие-то вопросы, которые остаются и которые пока решить не удастся».

Ситуации, когда диалог идет в неконструктивном, респондент описывает следующим образом: «Разговор начинает идти на повышенных тонах, стороны вступают в перепалку, начинают ругаться при медиаторах. Они плохо и мало реа-

гируют на наши интервенции с просьбой сделать паузу, остановиться, употребляют оскорбительные высказывания в адрес друг друга, медиаторов не особо слышат».

«Им не важно, поймет его партнер или не поймет, то есть идея такая, что он должен понять. И даже на открытые какие-то прозрачные вопросы из серии: “Как вам кажется, как влияет на процесс переговоров ваша такая позиция, то, что вас так интерпретируют или вас не понимают?” он остается при своем мнении, не пытается что-то поменять или задуматься.

«Как правило люди мало рефлексуют о том, как их действия, намерения понимаются другими. Либо их это мало волнует, либо они думают, что их понимают так, как они хотят».

Также респондент упоминает «навык останавливаться в какой-то момент. Если нарастает ссора и может перерасти в перепалку, в принципе, если люди остановятся, успокоятся, они смогут конструктивно между собой поговорить. То есть вот навыка остановки и перерыва часто тоже не хватает».

*Опоры, которые медиатор протраивает сторонам;*

Говоря о нежелании сторон попытаться услышать и понять другого, респондент отмечает, что помогает «попытка сделать это более видимым для сторон. Как какие-то слова, действия понимаются другой стороной. Показать: вы видите, что вот вас так-то понимают... И надеяться, что человек обратит на это внимание и для него это может все-таки будет важно. Если это так окажется, то перспективы договаривания будут выше.

«Чтобы не нарастало напряжение, не усугублялась ссора, это можно делать любыми интервенциями вплоть до того, чтобы попросить сделать паузу, задать вопрос».

«А если в целом, мне на данный момент кажется, что медиатор может попытаться со сторонами немного отмотать назад. Обсудить ценности, которые людей объединяют, а если не объединяют, то являются для них важными, то, по поводу чего у них спора нет. Связанное, например, с любовью, со здоровьем, с заботой какой-то друг о друге, почему был выбран этот партнер, что было важно в тот момент. Вот когда они на эти ценные штуки обращают свой фокус внимания, у них очень меняется коммуникация. И если их удастся на этом подольше удержать, то они начинают становиться более сговорчивыми, начинают больше идти друг другу на встречу».

*Обратная связь по результатам интервью, рефлексия.*

«Получилось такое рефлексующее интервью. Дает возможность подумать о процессе, о важных штуках в работе. Позволило вспомнить те вещи, о которых я чаще всего вспоминаю только после самой медиации».

«Если вопрос касался описания конкретного эпизода, это было легко. Когда касалось более конкретного чего-то».

По результатам интервью у респондента «возникла одна идея. Близится одна медиация и, возможно, я попрошу стороны еще до начала сделать домашнее задание.

### **Респондент № 5**

*Описание кейса/типичной ситуации из практики.*

«Была ситуация, когда мальчику не удавалось выразить в полной мере, что он думает и чувствует. Может, у него ранее не было такого опыта, или в семье это

не принято. Он старался рассказать, но было видно, что не хватало слов, запинаясь постоянно, одни и те же слова говорил. Я начала ему задавать маленькие, конкретные вопросы - типа - "На что это похоже? Было ли с тобой такое раньше? Что тебе в это понравилось, что нет?" и т.д., то есть как бы разбила его описание на более мелкие составляющие, это ему помогло более четко выразить свои мысли. Вообще у многих подростков есть такая проблема - выражение чувств, эмоций. У них есть желание, но не всегда есть полный набор средств для этого. Мне кажется, медиация и медиатор своими вопросами способствуют появлению у них новых инструментов, позволяющих выражать чувства, эмоции, рассказывать про то, что им интересно, формулировать мысли не по учебной теме, а относящиеся к самому себе, задумываться о себе и о других и рефлексировать».

*Сложности, возникающие у медиатора в процессе общения.*

«Если говорить о сложностях, наверно основная состоит в том, чтобы изначально дать понять, что такое медиация, транслировать сторонам свое уважение, расположенность, когда они почувствуют это отношение, они сами станут так себя вести».

Навыки медиатора, используемые в работе. Опоры, которые медиатор может сам себе простроить для формирования навыков.

«Мне кажется, за счет того, что я им сказала, что сейчас с вами просто поговорим и не будем выяснять, кто прав, кто виноват, просто проведем беседу и эта беседа направлена на то, чтобы ситуацию улучшить, ни в коем случае никого не обвинить, не обидеть, не поставить в неловкое положение, что не будет никаких карательных мер, я думаю это их расслабило, внушило доверие и обнадежило».

Респондент отметил, что «чем больше доверяют дети, тем лучше идет процесс и процесс медиации в том числе. Я стараюсь быть максимально открытой для них».

«Также важно следить за собой, своими словами», хотя это «требует много сил моральных, контролировать свои слова».

Респондент отмечает, что в описанных ситуациях, при работе с детьми, «большую роль играл мой авторитет как учителя, и то, что дети меня так или иначе знали».

*Навыки сторон.*

«Я думаю, что детям не хватает воспитания зачастую, точнее кругозора. И за счет того, что дети из семей разного уровня, разной культуры. Тут работает такой фильтр религии, национальности, культурные различия, потому что все эти особенности очень влияют на поведение детей в споре и выстраивание диалога между ними».

Кроме того, респондент заметил, что «не хватало такого коммуникативного навыка как объективность с их стороны. Или даже осознание того, что другой может смотреть на проблему совсем по-иному. Потому что каждый видел мир по-своему, они были слишком разные. Тут речь и о формировании межкультурной компетенции, в современном мире это очень важное качество».

*Опоры, которые медиатор простраивает сторонам.*

Респондент рассказал о ребенке, с которым было непросто общаться, «том плане, что он часто взрывается, сразу с горечью начинает свою позицию отстаивать. Но тогда я его немного успокаивала какими-то определенными фразами. Например: "У тебя будет время для того, чтобы высказаться в полной

мере." И в принципе этого было вполне достаточно. И я чувствовала в этой ситуации, что могу помочь, потому что достаточный уровень доверия был у него уже на тот момент».

«Опыт позитивного общения конкретно с этими детьми помог сделать так, чтобы процесс двигался дальше и быстрее».

Респондент отмечает, что «важна сама атмосфера. Умение медиатора передать позитивное, спокойное настроение сторонам, они это очень хорошо чувствуют. Чем спокойнее и увереннее ведет себя медиатор, тем спокойнее становятся дети. У них пропадает желание защищаться или отстраняться, закрываться. Потому что нет никакого смысла этого делать. Я стараюсь вести себя нейтрально и проявлять искренний интерес к ситуации, поощрять, подбадривать обе стороны в равной степени».

*Обратная связь по результатам интервью, рефлексия.*

«Еще раз отрефлексовала свой медиативный опыт, пусть и небольшой. Когда отвечала на вопросы про приемы помощи - отметила их для себя отдельно. До этого не задумывалась, не выделяла их в отдельную категорию. Они воспринимались больше, как часть целого процесса».

На вопрос о том, захотелось ли что-то сделать после прохождения интервью респондент ответил: «Я подумала, что мне было бы интересно провести медиацию с незнакомыми детьми. И понять сходства и различия, что сложнее, что легче. Потому что у своих я в целом знала их историю, их социальную ситуацию, знала, на что обратить внимание в разговоре с ними. А про незнакомых детей я ничего знать не буду, мне интересно, как это у меня получится».

## **Респондент № 6**

*Сложности, возникающие у медиатора в процессе общения*

Респондент отметил, что есть ситуации, когда медиатор не может оказать влияние на стороны, и медиация теряет смысл - «когда люди настолько заряжены на негатив, уничтожение друг друга, то не существует техник, которые изменили бы их мышление».

*Навыки медиатора, используемые в работе. Опоры, которые медиатор может сам себе построить для формирования навыков.*

Основными навыками для медиатора по мнению респондента «являются слушание и принятие, а также уверенность в себе. Потому что, попадая в ситуацию эмоционального напряжения между сторонами, медиатор начинает "плыть". Помимо того, что ему становится трудно слушать и понимать людей, он начинает терять саму процедуру. То есть у него начинается паника, он запутывается, где он находится, на какой фазе, что, в связи с этим надо пояснить людям, попытаться вернуть их в конструктивное русло, ну и в общем начинается полная беда.

Медиатор может оказать помощь себе в трудных ситуациях, респондент ответил, что «здесь работают все техники психоэмоциональной саморегуляции, которые наработаны в психологии за все годы ее существования. Не знаю, чем он может быть занят, но глобально, конечно, речь идет вообще об уверенности человека в себе, о способности принимать себя и весь окружающий мир с разными негативными, для него сложными проявлениями. Ну то есть если это есть, то мелкие частные техники могут достаточно быстро помочь. Если этого нет, он больше будет занят применением этих отдельных техник, чем раздуливанием ситуации, итоге он все равно уплывет».

«Напоминать себе, с чем связано поведение людей. Карточку какую-нибудь держать в кармане, где написано, что людей надо принимать такими, каковы они есть».

#### *Навыки сторон.*

Респондент отметил, что диалог не может быть конструктивным в том случае, когда «стороны друг друга прерывают, не доверяют ни одному слову другого. Пытаются оспорить даже фактические обстоятельства дела, утверждая, что этого не было. На лице однозначно читаются эмоции гнева, обиды, раздражения. В каждом поведенческом акте другого видят исключительно злонамеренность, желание причинить вред. Слушать друг друга не желают, постоянно пытаются мериться обидами и взаимными претензиями. Чувств друг друга не понимают и понимать не хотят. Не жалеют обсуждать перспективы выхода из ситуации. В большей степени руководствуются стремлением найти виновника. Вернее, виновник уже найден, просто хотят доказать этому виновнику, что именно он таковым и является».

Респондент обозначил, что сторонам в чаще всего не хватает «слушания и принятия. Уметь слушать и слышать другую сторону и уметь принимать ее точку зрения, ее интересы, даже если она не сходна с точкой зрения первой стороны».

#### *Опоры, которые медиатор пристраивает сторонам.*

«Медиатору важно выражать людям понимание, то самое, которого они ищут у другой стороны. Также малейшая неуверенность медиатора передается сторонам, важно транслировать им спокойствие и то, что находиться здесь, в медиации, это нормально. Это их действия, направленные на решение конфликта, если они приняли решение прийти на медиацию, значит уже сделали маленький шаг навстречу друг другу. Важно, чтобы они об этом не забывали».

#### *Обратная связь по результатам интервью, рефлексия.*

«Я постоянно с этим сталкиваюсь, на тренингах людям надо объяснять, они спрашивают подобное, поэтому уже есть некая подготовка».

«Наверно, дополнительная отработка собственного навыка ясно, конкретно, быстро формулировать ответы на вопросы, связанные с медиацией. Поскольку я тренер, и такие вопросы мне задаются регулярно, чем на них понятнее, проще, быстрее я отвечаю, тем лучше людям, которые приходят ко мне на тренинги, да и в процедуре это тоже необходимо».

### **Респондент № 7**

#### *Описание кейса/типичной ситуации из практики.*

«У нас был такой случай, когда стороны, это были муж и жена, думали разводиться или нет. И медиатор говорит: “Я правильно понимаю, что ...?” И к концу медиации уже муж жене начинает говорить: “Ира, я правильно понимаю, что ты сейчас хочешь того-то?” Для меня это сигнал, что он это увидел, понял, что это эффективно и стал применять. Так что стороны этому обучаются в ходе медиации».

#### *Сложности, возникающие у медиатора в процессе общения*

По мнению респондента, сложными являются те моменты, «когда одна из сторон говорит: “Я прав и точка”. И никаких больше предложений не делает. Это знак, что здесь будет очень сложно работать, в принципе здесь я задаю вопрос: “А для чего вы пришли на процедуру?”, и после этого они как раз начинают думать,

надо им договариваться или не надо, хотят они этого или не хотят. Где-то позиция может меняться, где-то не меняется. Если меняется, значит есть с чем дальше работать, а если не меняется, значит, будет очень тяжело».

*Навыки медиатора, используемые в работе. Опоры, которые медиатор может сам себе простроить для формирования навыков.*

Сначала обе стороны они напряжены в силу того, что находятся в новой нетипичной для них ситуации. Потом же, когда с одной из сторон в кокусе работаешь, когда она готова озвучить свои собственные предложения, понимаешь, что стороны готовы договариваться между собой. А потом, когда в кокус с другой стороной уходишь, понимаешь, что там предложение такое же, какое звучало у первой стороны, их позиции сближаются. В этот момент я вижу, что они готовы договариваться. По тому, что их позиции сближаются, я понимаю, что ситуация идет к разрешению».

Респондент вспоминает недавнюю процедуру и говорит, что «я мог бы поменять их местами. Образно, чтобы они смогли вжиться в ситуацию другого».

«Сложности возникали, когда предлагаешь медиацию, в том числе семейную. А потом мы по книжке Лизы Паркинсон адаптировали под нас структуру предложения медиации. «Вопрос» как структурированный элемент беседы или предложения медиации. И он срабатывает».

*Навыки сторон.*

«Это прежде всего техники слушания, их всегда и всем не хватает, мне кажется. Это выражается в том, что они даже элементарно не могут перефразировать друг друга».

«Если бы здесь было некое уточнение, комментарий или перефразирование сути сказанного, то возможно, это помогло бы им прийти к согласию. Также наверно не хватает им еще навыка задавания вопросов., чтобы прояснять не до конца понятные моменты. В принципе, чему они и учатся в ходе медиации: задавать вопросы, уточнять, перефразировать».

*Опоры, которые медиатор простраивает сторонам*

«Медиатор может вентилировать эмоции. И с помощью вопросов в том числе. Если хорошо они провентилированы, то стороны будут дальше договариваться. Был пример, когда сидели арендатор и компания, которая купила один этаж у этого владельца. И вот у них конфликт был долгое время, потом они пришли на медиацию. Мы остались с одной стороной, женщиной наедине, в кокусе. И я начинаю спрашивать: «Скажите, как вы себя в этой ситуации чувствуете?» А ее почти трясет, у нее слезы пошли, она говорит: «Мне плохо, тяжело», я говорю: «Скажите, что вы готовы предложить?» Это помогло, и она проплакалась, потом сказала: «Да мне все это надоело, хочу быстрее договориться и вот это, это и это предлагаю»».

Респондент отмечает, что ему часто помогает «техника «Адвокат дьявола», она заключается в следующем: нужно представить ситуацию для стороны в максимально невыгодном для нее свете».

«И вот в суде, когда я предлагал медиацию, в суде общей юрисдикции, там как раз получилось, что сидят мужчина с женщиной, очень напряженные, видно невооруженным глазом. Я говорю: «Я бы хотел предложить вам процедуру медиации, расскажите о той ситуации, в которой вы оказались. И мужчина говорит: «У меня есть брат, у нас был отец, он умер, в наследство достался дом. Но во всем

этом доме живет брат. Я сейчас подаю в суд, чтобы разделить этот дом по закону". Я говорю: "Ваш случай можно попробовать урегулировать с помощью медиации". Он: "Да нет, вы видите, я уже в суде!" Я говорю: Скажите, как вы считаете, как будут складываться ваши отношения с родным братом после суда?" Тут он впадает в замешательство, пауза. И он говорит: "Запишите мой телефон и позвоните мне через три дня". Я звоню через три дня, не получается, через четыре. На пятый день дозваниваюсь. И он мне говорит: "Знаете, а я уже с братом договорился обо всем". То есть достаточно было такого элементарного вопроса, чтобы их проблема решилась. Когда мы предлагаем человеку задуматься о будущем, о том, что будет, если он с другой стороной не договорятся, если суд закончится, что будет после суда, если суд будет не в его пользу. Это сработало, и я был очень рад, что они пришли к согласию. То есть в конфликте люди настолько зашорены текущей ситуацией, что не готовы думать о будущем. В то же время, стоит им выйти из текущего момента и посмотреть вперед, что будет дальше и как это будет, некоторые вопросы, из-за которых они сейчас спорят, могут очень просто решиться или же совсем отпасть. Вот наверно это основное. Задавание вопросов, задавание вопросов, направленных на то, чтобы они представили ситуацию в невыгодном для себя свете, и подумали о том, как они будут взаимодействовать с другой стороной в будущем, какими будут их отношения, ну и выход на интересы: "Почему? Зачем?".

*Обратная связь по результатам интервью, рефлексия.*

«Я задумался над тем, как проходили сложные медиации, что мне помогало, что мешало. Почему-то я не так много инструментов вспомнил, которые помогают. Наверно перечислил те, которые использую чаще всего, и они эффективны».

«Примеры было вспомнить легко. Сложно было попробовать понять вопрос, вдруг я его не так пойму и тогда ответ будет не совсем удовлетворительный, не совсем подходящий под вашу тему».

Интервью «натолкнуло на мысль, что может быть мне стоит еще подумать над тем, какие техники и инструменты мне помогают, кроме тех, которые я обозначил».

В результате проведенного исследования все респонденты определили зону ближайшего развития, заметили навыки, которые лежат в зоне ближайшего развития сторон как у сторон, так и у медиатора. Мы предложили респондентам-медиаторам посмотреть, оценить свои действия относительно себя самих и сторон, и получили одинаково насыщенное описание. Таким образом, мы получили описание навыков с двойным фокусом: на медиатор, и на стороны. Респонденты в равной степени отмечали важность своих действия, направленных как на стороны конфликта, так и на себя. В помогающих практиках, в работе с людьми фокусирование специалиста в том числе и на себе самом крайне важно и является неотъемлемой частью практики. Отслеживание и регуляция собственного состояния влияет на качество работы медиаторов.

В заключение стоит сказать, что данные категории навыков как вербальных, так и невербальных направлены на моделирование поведения сторон в медиации. Благодаря этому стороны могут перенимать приемы, позицию, отношение медиатора и использовать их во взаимодействии с другими. Выдвинутая нами гипотеза подтвердилась. Проведенное исследование позволяет сделать обобщения теоретического и практического характера.

По-видимому, люди, способные поддерживать позитивную коммуникацию, обладают сложнейшей системой навыков слушания, выражения эмоций,

формулирования мыслей, оказания вербальной и невербальной поддержки собеседнику и т.д.

Медиатор в процессе переговоров может обращать внимание сторон на опоры, которые они могут себе простроить, и ресурсы, которые стороны уже имеют для этого. В то же время, медиатор сам имеет возможность обучаться, пристраивая опоры, как для сторон, так и для себя самого, получая от сторон обратную связь, анализируя успешные и неуспешные ситуации из практики. Таким образом, подобный процесс обучения может быть назван двусторонним.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бесмер Х. Духовное познание, 2005, 176 с.
2. Розенберг М. Язык жизни. Ненасильственное общение. М.: София, 2009. — 272 с.

### REFERENCES

1. Besmer H. Spiritual knowledge, 2005, 176 p.
2. Rosenberg M. The language of life. Nonviolent communication, Moscow: Sofia, 2009, 272 p.

**Информация об авторе:** 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,  
SPIN-kod: 4992-7974  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9822-8833>  
e-mail: [fpb-2006@bk.ru](mailto:fpb-2006@bk.ru)

Игнатович Арина Владленовна, магистр психологии и педагогики, медиатор, воспитатель МБДОУ д/с № 49 г. Красногорск «Золотая рыбка»  
г. Москва, Россия  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4377-946X>  
[arign90@mail.ru](mailto:arign90@mail.ru)

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

**Вклад авторов в работу:**

Попов П.П. – сбор информации, проведение медиации  
Игнатович А.В. – обработка результатов

**Information about the author:** Popov Peter 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 «NOM»;  
Balashikha, Moscow region, Russia  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9822-8833>  
e-mail: [fpb-2006@bk.ru](mailto:fpb-2006@bk.ru)

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

The authors have read and approved the final manuscript.

**Authors Contributions:**

Попов Р.Р., - collecting information, conducting mediation  
Ignatovich A.V. – processing results

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 09.11.2020

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 19.12.2020

Принята к публикации / Accepted for publication: 23.12.2020

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов. / The authors declare no conflicts of interests.

**Научная статья**

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-6-123-129

УДК 73.03;316.6

**Голованов Виктор Петрович**

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования»

г. Москва, Россия

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6926-8791>[golovanov@institutdetstva.ru](mailto:golovanov@institutdetstva.ru)**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА И КОРРЕКЦИЯ РАЗВИТИЯ  
ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ С АГРЕССИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ**

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема психолого-педагогической поддержки развития личности детей с агрессивным поведением, обосновывается актуальность названной проблемы, обусловленной крайней нестабильностью ситуации развития личности в обществе на современном этапе, как одной из наиболее интересных и значимых проблем, требующих воплощения в практико-ориентированных исследованиях. Психолого-педагогическая поддержка и коррекция развития личности детей и подростков в статье демонстрируется как важнейший аспект организации социально-педагогической деятельности. В данной статье представлен, прежде всего, анализ особенностей агрессивного поведения детей и подростков, дано описание психолого-педагогической программы поддержки и коррекции развития личности. Агрессивное поведение детей и подростков раскрывается в контексте асоциального и антисоциального поведения. Рассмотрен феномен агрессивного поведения, формы агрессии, особенности проявления агрессии детей. главное внимание в статье уделено раскрытию основных форм и методов психолого-педагогической поддержки и коррекции агрессии и агрессивного поведения подростков. Ключевым считается поиск путей оптимизации психолого-педагогической поддержки развития личности подростков, который как отмечается в статье связан с конструированием развивающей среды, в наибольшей степени способствующей реализации личностного потенциала и необходимостью чтобы педагоги и психологи современной образовательной организации были бы готовыми к осуществлению деятельности в данной социально-психологической и социально-педагогической области.

**Ключевые слова:** Асоциальное и антисоциальное поведение, психолого-педагогическая поддержка и коррекция, агрессивное поведение, подростковый возраст, формы агрессии, основные потребности личности, аксиологический подход.

**Для цитирования:** Голованов В.П. Психолого-педагогическая поддержка и коррекция развития личности детей с агрессивным поведением. Педагогика: история, перспективы. 2020. Том.3 № 6. с. 122-129  
DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-6-122-129

## Original article

**Golovanov Viktor Petrovich**

Federal State Budget Research Institution "Institute for the Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education"

Moscow, Russia

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6926-8791>

[golovanov@institutdetstva.ru](mailto:golovanov@institutdetstva.ru)

### **PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL SUPPORT AND CORRECTION OF THE PERSONAL DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH AGGRESSIVE BEHAVIOR**

**Abstract.** The article considers the problem of psychological and pedagogical support for the development of the personality of children with aggressive behavior, substantiates the relevance of the named problem, due to the extreme instability of the situation of personality development in society at the present stage, as one of the most interesting and significant problems that require implementation in practice-oriented research. Psychological and pedagogical support and correction of the development of the personality of children and adolescents is demonstrated in the article as the most important aspect of the organization of social and pedagogical activity. This article presents, first of all, an analysis of the features of aggressive behavior of children and adolescents, a description of the psychological and pedagogical program for supporting and correcting personality development is given. Aggressive behavior of children and adolescents is revealed in the context of antisocial and antisocial behavior. The phenomenon of aggressive behavior, forms of aggression, features of manifestation of aggression in children are considered. the main attention in the article is paid to the disclosure of the main forms and methods of psychological and pedagogical support and correction of aggression and aggressive behavior of adolescents. The key is the search for ways to optimize psychological and pedagogical support for the development of the personality of adolescents, which, as noted in the article, is associated with the construction of a developing environment that most contributes to the realization of personal potential and the need for teachers and psychologists of a modern educational organization to be ready to carry out activities in this social and psychological and socio-pedagogical area.

**Keywords:** Asocial and antisocial behavior, psychological and pedagogical support and correction, aggressive behavior, adolescence, forms of aggression, basic needs of the individual, axiological approach.

**For citation:** Golovanov V.P. Psychological and educational support and correction of the personal development of children with aggressive behavior Pedagogy: history, prospects. 2020. Vol. 3 no. 6. PP. 122-129  
DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-6-122-129 (In Russ.)

В современном мире тема агрессивного поведения очень актуальна. И в этой связи обращение к проблеме психолого-педагогической поддержки развития личности является на современном этапе одной из наиболее интересных и значимых проблем, требующих воплощения в практико-ориентированных исследованиях. Также актуальность названной проблемы обусловлена крайней нестабильностью ситуации развития личности в современном обществе. Ломка привычных стереотипов жизнедеятельности и возрастание потока агрессивно насыщенной информации снижают резистентность личности к деструктивным влияниям современного социума. Социальный кризис, в первую очередь, отражается на наиболее незащищённой части общества, в том числе на детях и подростках, стоящих на пороге вхождения во взрослую жизнь. Это проявляется в потере ценностно-смысловых ориентиров, лежащих в основе личностной самореализации.

В связи с этим психолого-педагогическая поддержка и коррекция развития личности детей и подростков является одним из важнейших аспектов социально-педагогической деятельности. В исследованиях последних лет феномен психологической и педагогической поддержки стал предметом научного осмысления [1; 2; 3; 4; 5; 6]. Именно в этом направлении идет разработка новых образовательных и психологических технологий, направленных на психолого-педагогическую поддержку личности и способствующих ее развитию, повышению резистентности к дестабилизирующим внешним и внутренним факторам.

Однако анализ научных исследований позволяет констатировать, что до сих пор остаётся невыясненным вопрос о том, каковы аспекты психолого-педагогической поддержки и коррекции развития личности в подростковом возрасте, традиционно считающимся кризисным и переломным, какие механизмы психолого-педагогической поддержки при этом могут быть использованы и каковы условия эффективности, оказываемой психологической и педагогической помощи. Поиск путей оптимизации психолого-педагогической поддержки развития личности подростков связан с конструированием развивающей среды, в наибольшей степени способствующей реализации личностного потенциала, но педагоги и психологи современной образовательной организации в большинстве случаев оказываются не готовыми к осуществлению деятельности в данной социально-психологической и социально-педагогической области. Говоря о психолого-педагогической поддержке и коррекции личности подростков, необходимо иметь в виду, что данный вид помощи, в первую очередь, необходим детям с теми или иными проявлениями девиантного поведения.

Классификация видов девиантного поведения связана со степенью опасности, которую несет каждый из них для личности (носителя) и социума. В связи с этим можно выделить асоциальное и антисоциальное поведение.

*Асоциальное поведение.* Данный вид поведения в большей степени опасен для самого ребенка, особенно подростка, хотя косвенный вред, безусловно, нано-

сится и окружающим людям. К асоциальному поведению относятся побеги из дома и бродяжничество, аддиктивное и аутоагрессивное поведение. Побег и бродяжничество. Как показали социологические исследования, среди детей дошкольного и младшего школьного возраста побеги из дома крайне редки. В основном, побеги и бродяжничество распространены среди подростков. Жизнь на улице разрушает личность подростков, заставляет их совершать более опасные правонарушения. Больше страдает личность девочек-подростков, так как в условиях улицы девочки практически всегда становятся объектом сексуальных домогательств.

*Аддиктивное поведение* – это такой тип поведения, при котором подростки достигают определенных психических состояний с помощью искусственных средств (аддикций). Среди наиболее вредных аддикций можно выделить табак, алкоголь, фармакологические препараты, аэрозольные вещества, наркотики.

*Аутоагрессивное поведение* связано с нанесением вреда той или иной степени своему организму. Можно выделить наиболее легкие формы аутоагрессивного поведения (татуировки, пирсинг, скарификация) и тяжелые – вплоть до суицида.

*Антисоциальное поведение* характеризуется особой опасностью для социума. Можно выделить следующие его виды: поведение корыстной направленности и агрессивное поведение. К корыстным видам можно отнести присвоение чужого в скрытой (кража, хищение) и открытой (грабеж) формах. Наиболее опасны открытые формы, так как они связаны с насилием против личности.

*Агрессивное поведение* может быть дифференцировано на легкие (оскорбление, хулиганство) и тяжелые (нанесение тяжких телесных повреждений, покушение на убийство) формы. При организации социально-педагогической работы с детьми с девиантным поведением необходимо выделять весь комплекс причин, которые привели к отклонениям в их развитии. Среди причин можно выделить:

- 1) негативную наследственность;
- 2) внутриутробную интоксикацию;
- 3) негативные факторы социализации.

Факторы наследственности не являются предметом социально-педагогической деятельности – это компетенция медицинских работников. Социальная педагогика должна решать проблемы развития ребенка в перинатальный период (превентивная работа с семьей) и непосредственно психолого-педагогической поддержки и коррекции личности ребенка. В социально-педагогической деятельности необходимо учитывать макропричину девиантного развития ребенка – психическую депривацию.

*Депривация* – это «состояние, при котором люди испытывают недостаток того, в чем они нуждаются». Другими словами, это состояние невозможности удовлетворить личностно-значимые потребности в силу негативных субъективных и объективных факторов. Применительно к социально-педагогической деятельности с детьми с девиантным поведением необходимо делать акцент на объективных (средовых) факторах.

Термин «депривация» синонимичен понятию «психическая депривация», так как состояние невозможности удовлетворять потребности, в первую очередь, наносит вред психике ребенка. Чтобы создать антидепривационные условия, необходимо иметь в виду основные потребности личности ребенка, возможность

удовлетворения которых является основным фактором их развития. Среди основных потребностей можно выделить следующие:

- 1) гедонистические потребности (потребности в удовольствиях) – связаны с насыщенной интересной внешней средой, в которой ребенок мог бы реализовать потребность в досуговой деятельности, в развлечениях, в полноценном, интересном отдыхе и т.п.;
- 2) потребность в самоутверждении – имеет статусный характер и предполагает ощущение своей значимости в окружении других людей, поэтому необходимо создавать условия для преодоления отчуждения девиантного поведения от социума;
- 3) потребность в самовыражении – реализуется через интересную и личностно значимую ведущую деятельность. Применительно к миру детства такой деятельностью является учебная, следовательно, образовательная организация в сотрудничестве с социальными педагогами и психологами должно создавать условия для реализации личностно-деятельного подхода в педагогической деятельности;
- 4) потребность в свободе – возможности и способности человека действовать в соответствии со своими интересами и целями;

Свобода не может быть абсолютной и ограниченной необходимостью, на этом свойстве свободы основано золотое этическое правило: «Поступай с другими так, как хотел бы, чтобы поступали с тобой». Свободу практически всегда связывают с достоинством личности, поэтому социально-педагогическая работа с девиантными подростками должна учитывать два аспекта: максимальное уважение к личности подростка, а также создание условий для того, чтобы уважение других стало для подростка значимым. Ощущение значимости другого реализуется через высшую духовную потребность – потребность быть личностью.

5) потребность быть личностью означает потребность быть нужным другим людям, делать добро бескорыстно.

Потребность быть личностью высший нравственный смысл, поэтому ее устойчивость в личной сфере ребенка зависит от формирования нравственной сферы его личности. Создание условий для максимально возможного удовлетворения вышеперечисленных потребностей предполагает ориентацию на основные принципы, которые систематизируются вследствие применения аксиологического подхода в социально-педагогической деятельности. Аксиологический подход как методологическое основание социально-педагогической деятельности берет начало из категории «ценность».

*Ценность* – это особый тип значимости предметов и явлений, объективный для человека и необходимых ему для удовлетворения потребностей. Ценности многообразны. Применительно к социально-педагогической деятельности наиболее важны ценности-идеалы, связанные с понятием гуманизма, т.е. комплекс идей, мировоззрения, признающего ценность человека как личности, его права на свободное развитие и проявление своих способностей. Аксиологический подход позволяет решить следующие основные задачи в социально-педагогической деятельности по поддержке и коррекции личности детей:

- 1) оценить степень опасности девиантного поведения как для социума, так и для самого ребенка;

- 2) осуществить качественный анализ эффективности социально-педагогической деятельности по психолого-педагогической поддержке и коррекции развития личности девиантных детей;
- 3) разработать эффективную систему социально-педагогической деятельности по психолого-педагогической поддержке и коррекции личности детей с девиантным поведением;
- 4) осуществлять адекватный анализ достигнутых результатов психолого-педагогической поддержки личности девиантных детей и проводить соответствующие корректировки в социально-педагогической деятельности.

*Агрессивное поведение детей и подростков* это достаточно сложный процесс, который требует внимательной проработки и исследования, результатом которого является составление коррекционных программ, снижающих уровень агрессии. Рост агрессивных реакций в детском подростковом возрасте отражает одну из важных социальных проблем современного общества, так как за последние годы резко возросли алкоголизм, наркомания, жестокость, насилие, детская и молодежная преступность.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. – М.: Эксмо – Пресс, 2010. – 512с.
2. Бреслав Г. Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности. – СПб.: Речь, 2002. – 97 с.
3. Долгова В. И., Аркаева Н. И. Смыслжизненные ориентации: формирование и развитие (монография) – Челябинск: Искра, 2012 – 229 с.
4. Долгова В. И., Ордина И. П. Формирование позитивной Я-концепции старших школьников [Текст] / В. И. Долгова, И. П. Ордина // Вестник Орловского государственного университета. Научный журнал. – 2012. – № 4. – С. 63-65 (0,5п. л. / 0,25п. л.).
5. Семенюк Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. – М.: Просвещение, 2003. – 38с.
6. Формирование психологической безопасности общения в подростковом и юношеском возрастах//материалы Всероссийской студенческой олимпиады по направлению "Педагогика и психология", (28-29 марта 2008 г.) / Федеральное агентство по образованию РФ, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования "Челябинский гос. пед. ун-т; [сост.: Долгова В.И., Долгов П.Т., Крыжановская Н.В. ]. Челябинск, 2008.

### REFERENCES

1. Bandura A., Walters R. Teenage aggression. M.: Eksmo - Press, 2010. 512p.
2. Breslav G. E. Psychological correction of child and adolescent aggressiveness. SPb.:Rech, 2002. 97 p.
3. Dolgova V. I., Arkaeva N. I. Life-meaning orientations: formation and development (monograph). Chelyabinsk: Iskra, 2012. 229 p.
4. Dolgova V. I., Ordina I. P. Formation of a positive self-concept of senior schoolchildren [Text]. V. I. Dolgova, I. P. Ordina. Bulletin of the Oryol State University. Science Magazine. 2012. No. 4. P. 63-65

5. Semenyuk L.M. Psychological features of aggressive behavior in adolescents and the conditions for its correction. М.: Education, 2003. 38p.
6. Formation of psychological safety of communication in adolescence and adolescence. Materials of the All-Russian Student Olympiad in the direction of "Pedagogy and Psychology", (March 28-29, 2008). Federal Agency for Education of the Russian Federation, State. educational institution higher. prof. Education "Chelyabinsk State Pedagogical University; [comp.: Dolgova V.I., Dolgov P.T., Kryzhanovskaya N.V.]. Chelyabinsk, 2008.

**Информация об авторе:** Голованов Виктор Петрович – доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования» (ФГБНУ «ИИДСВ РАО»), Заслуженный учитель РФ  
Москва, Россия  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6926-8791>  
e-mail: [golovanov@institutdetstva.ru](mailto:golovanov@institutdetstva.ru)

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

**Information about the author:** Golovanov Viktor P.- Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, chief researcher of the Federal State Budgetary Research Institution "Institute for the Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education" (FIDSV RAO), Distinguished Teacher of the Russian Federation  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6926-8791>  
e-mail: [golovanov@institutdetstva.ru](mailto:golovanov@institutdetstva.ru)

The author has read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 24.11.2020

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 21.12.2020

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.12.2020

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов./ The author declares no conflicts of interests.

*Редакторская статья*  
*Editorial Article*

## **Умер Александр Матвеевич Моисеев**

Это невосполнимая потеря для близких, друзей и учеников.



[seminar-obraz.ru](http://seminar-obraz.ru)

Александр Матвеевич родился 20 марта 1953 года в Таллине. Окончил исторический факультет Московского государственного педагогического института им. Ленина (ныне – Московский педагогический государственный университет).

В разные годы трудился и возглавлял научные коллективы в НИИ общих проблем воспитания, Институте управления образованием РАО, АПК и ППРО, Институте педагогических инноваций РАО.

Его усилиями (он был проректором) во многом была выведена на орбиту ГБОУ ВО Московской области «Академия социального управления», ставшая в 2006–2010 годах центром разработок и подготовки управленческих кадров не только областного масштаба.

Он стал одним из основателей Института развития государственно-общественного управления образованием.

Последние годы его жизни были связаны с Московским городским педагогическим университетом, где он влился в инновационные проекты Института системных проектов, внес важный вклад в продвижение в регионах программы по развитию личностного потенциала Благотворительным фондом Сбербанка «Вклад в будущее».

Александр Моисеев – автор более 600 публикаций, в числе которых – фундаментальные монографии и словари по вопросам стратегического управления школой и качества управления школой, пособия по разработке программ развития школы, созданию управляющих советов, первое в России пособие по обучению школьных управляющих, пособия по организации работы заместителя директора школы по научно-методической работе.

Его труды и масштабное участие в семинарах и программах повышения квалификации в большом числе российских регионов во многом сформировали новую культуру управления российской школой, помогло вырастить поколение директоров-лидеров.

Александр Матвеевич был участником ярких проектов российского образования, в которых были созданы прецеденты новых подходов к управлению российскими школами и территориальными системами управления: мегапроект «Развитие образования в России», проект по апробации модели управляющих советов в школах, проект по апробации модели профильного обучения, «Информатизация образования», Комплексный проект модернизации образования.

Для многих руководителей региональных, муниципальных систем образования, школ, педагогов он стал проводником в теорию и практику проектного управления, инновационной деятельности.

Его идеи, мудрость, открытость, харизма, удивительное чувство юмора, образцы отношения к делу и товарищам останутся в нашей памяти.

13 декабря 2020 Сергей Косарецкий

[https://vogazeta.ru/articles/2020/12/13/person/15942-umer\\_aleksandr\\_matveevich\\_moiseev](https://vogazeta.ru/articles/2020/12/13/person/15942-umer_aleksandr_matveevich_moiseev)



## Пост Владимира Кудрявцева

*Социальные сети беспощадны: вчера – пост, завтра – погост. За второе сети ответственности не несут: смерть – это жизнь. А пост вчера был, как всегда, веселый.*

*Когда ему было совсем лихо (ковид упал на онкологию, которую, верилось, он вот-вот победит), болел за врачей. Писал в Fb из больницы: ребята, врачи совсем зашиваются, им нужна помощь. Болел за сельских учителей. Переживал по поводу ситуации с управлением в образовании, которую глубже и тоньше него никто не понимал. По поводу всего, что отнимает человеческое у человека.*

*Но это были боли и переживания сильного.*

*Волновался за нас – искрометно отщучивался, чтобы мы не волновались за него. Мы, конечно, волновались. Но верили. Такому не поверишь...*

*Матвейч был Хулиганом. Из тех, о ком писал Валентин Гафт, за которым он поспешил:*

*Мы живы, а они ушли туда,*

*Взяв на себя все боли наши, раны...*

*Горит на небе новая Звезда,*

*Ее зажгли, конечно, хулиганы.*

*Всмотритесь сегодня в вечернее небо.*

Он жив для нас. Мы всегда будем помнить творческого, разностороннего, вдумчивого, умного, строгого, но доброго, великодушного, человеческого Александра Матвеевича.

Спасибо ему за то, что до последних сил помогал ценными советами и рекомендациями становлению и развитию журнала. Он всегда с трепетом и особым вниманием относился к авторам (учителям, школьникам, студентам, коллегам), благодарны ему за наставничество, за быстрый отзыв в сети, за общение, за внимательную и глубокую работу с текстом и очень важные замечания, которые, с одной стороны, довольно серьезны, но с другой, высказаны настолько корректно, что не вызвало сомнения, что Александр Матвеевич нас любит. Будем продолжать по его примеру делать добрые дела.

**ЭЛЕКТРОННЫЙ НАУЧНЫЙ РЕЦЕНЗИРУЕМЫЙ ЖУРНАЛ**

**Педагогика: история, перспективы.**

**2020 Том 3 №6 (ноябрь - декабрь)**

**29.12.2020**