

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» утвержденное Редколлегией журнала.

Журнал принимает к публикации статьи по следующим направлениям:

Педагогические науки:

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

Психологические науки:

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

Главный редактор

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

Научный редактор

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

Ответственный редактор за выпуск

Щербина А. И., кандидат педагогических наук, Институт «Высшая школа образования», Московский педагогический государственный университет.

Редакция

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

Тел/факс: 8 861 203 51 61

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

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

Редакционный Совет

Главный редактор

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

ORCID ID: 0000-0001-8804-1525

г. Краснодар, Россия

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

г. Краснодар, Россия

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

ORCID ID: 0000-0002-6715-9185

г. Владикавказ, Республика Северная Осетия-Алания

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

г. Якутск, Россия

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

ORCID ID: 0000-0003-4866-1222

г. Таганрог, Россия

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

ORCID ID: 0000-0002-1625-772X

г. Краснодар, Россия

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

ORCID ID: 0000-0003-0479-6117

г. Краснодар, Россия

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

ORCID ID: 0000-0002-9283-6272

г. Москва, Россия

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

ORCID ID: 0000-0003-4158-8368

г. Астана, Казахстан

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

ORCID ID: 0000-0003-0332-1259

г. Москва, Россия

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

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

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

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

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

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

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

Editorial Council

Chief Editor

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

Педагогические науки		Pedagogical Sciences	
Моисеев А.М. г. Москва, Россия	7	A.M. Moiseev Moscow, Russia	
Компоненты систем управления школой.		School management system components.	
Приходько И.И. г. Краснодар, Россия	23	I.I. Prikhodko Krasnodar, Russia	
Щербина А.И. г. Москва, Россия		A.I. Scherbina Moscow, Russia	
Педагогическая инновация и современное российское общество		Pedagogical innovation and modern Russian society	
Сигарева Е.А., Гребенникова В.М г. Краснодар, Россия	29	E.A. Sigareva, V.M. Grebennikova Krasnodar, Russia	
Мотивационные характеристики личности руководителей образовательных организаций с разным уровнем развития психологической культуры		Motivational characteristics of the personality of the leaders of educational organizations with different levels of development of psy- chological culture	
Уколова Т.В. г. Сочи, Россия	36	T. V. Ukolova Sochi, Russia	
Потенциал киноклуба в продвижении идеа- лов спорта и здорового образа жизни среди старшекласников.		The potential of the cinema club in promoting the ideals of sports and a healthy lifestyle among high school students	
Психологические науки		Psychological Sciences	
Петренко А.В. г. Краснодар, Россия	43	A.V. Petrenko Krasnodar, Russia	
Анализ взаимосвязи акцентуированности личности со склонно- стью к риску в подростковом и юношеском возрасте		Relationship analysis personalized personality with risk personnel at teenage and youth	
Попов П.П. Московская обл., г. Балашиха, Россия	59	P.P. Popov Moscow Region, Balashikha, Russia	
Роль установки в конфликте		The role of installation in conflict	
Теория и методика обучения и воспитания		Methods of training and education	
Гребенникова В.М., Игнатович В.К., Игнатович С.С., Лакреева А.В. г. Краснодар, Россия	71	V. M.Grebennikova, V. K. Ignatovich S. S. Ignatovich, A. V. Lacraia Krasnodar, Russia	
Социально-педагогическая поддержка семьи в практике современного образования: опыт эмпирического исследования		Social and pedagogical support of the family in the practice of modern education: empirical research experience	
Мамбеталина А.С., Рыскулова М.М. г. Астана, Казахстан	99	A.S. Mambetalina M.M. Ryskulova Astana, Kazakhstan	
Жумагалиева З.Н. г. Нур-султан, Казахстан		Z.N. Zhumagalieva Nur-sultan, Kazakhstan	
Применение нейропедагогического подхода в процессе обучения в Казахстане и в зарубежных странах		Application of the neuropedagogical approach in the learning process in Kazakhstan and in foreign countries	

УДК 37.07

Моисеев Александр Матвеевич

Московский городской педагогический университет

г. Москва, Россия

medvedik1@yandex.ru

КОМПОНЕНТЫ СИСТЕМ УПРАВЛЕНИЯ ШКОЛОЙ

Аннотация. В статье, развивающей обоснование разработки модели систем стратегического управления, автор раскрывает инвариантный компонентный состав систем внутришкольного управления, выделяет компоненты, которые должны входить в описание таких систем и предлагает свои трактовки сущности этих компонентов. В описания систем управления школами предлагается включать характеристики: управляемого объекта (школы) и его (ее) потребностей в управлении; субъекта, органов управления и их взаимодействия; ценностей, принципов, устремлений, целей управления; устройства (архитектоники системы с делением ее на подсистемы); типа и направленности управления, его системных качеств; «выходов», итогов, порождаемых системой (продукты управления, результаты, эффекты, последствия управления); содержания управленческой деятельности, функций системы, ролей управляющих; оргструктуры и форм управления; методов средств, инструментария, технологии управления; ресурсов управления, используемых системой; обстоятельств, в которых работает система (условия, контекст управления); порядка работы системы, ее функционирования (организационный механизм управления): построения системы; управления самой системой управления; изменений системы, ее развития, инноваций в управлении.

Ключевые слова: системы внутришкольного управления, компоненты систем, субъекты управления, функции управления, структура управления, механизм управления, результаты управления.

Для цитирования: Моисеев А.М. Компоненты систем управления школой. Педагогика: история, перспективы. 2019. Том. 2. № 5. С.07-22.

Alexander M. Moiseev

Moscow City Pedagogical University

Moscow, Russia

medvedik1@yandex.ru

SCHOOL MANAGEMENT COMPONENTS

Abstract. The article is a logical continuation of the article «School management in the framework of the strategic approach: features of understanding the essence» and developing a rationale for developing a model of strategic management, the author reveals the invariant component structure of systems of intraschool management, identifies components that should be included in the description of such systems and offers its interpretation of the essence of these components. The descriptions of the systems of management of schools are encouraged to incorporate characteristics: the controlled object (the school) and his (her) needs in the management of, the subject, controls, and their interactions; values, principles, aspirations and management objectives; the device (architectonics of the system division into subsystems); the type and direction of management, its systemic qualities; "outputs", the outcome generated by the system (control products, results, effects, consequences, management); content management activities, system functions, roles of managers; organizational structure and management forms; methods, tools, instruments, and technology of management; resource management used by the system; the circumstances in which the system operates (terms, context management); the system operation, its functioning (organizational management mechanism): building systems; management of the management system; changes to the system, its development, innovations in management.

Key words: intraschool management systems, system components, management subjects, management functions, management structure, management mechanism, management results.

For citation: Moiseev A.M. School management components *Pedagogy: history, prospects*. 2019. Vol. 2. no. 5. PP. 07-22 (In Russ., abstr. in Engl.).

Данная статья автора продолжает цикл работ, обосновывающих разрабатываемую им перспективную модель системы стратегического управления общеобразовательной организацией.

Предыдущая статья цикла¹ была посвящена анализу понимания сущности внутришкольного управления в рамках методологии стратегического подхода и выявлению инвариантных характеристик управления, присущих всем системам управления школой, а значит – и управляющим системам стратегического типа.

Продолжая эту линию размышлений и моделируя состав системы стратегического управления школой, необходимо с достаточной полнотой отразить в описании системы все ее необходимые компоненты.

¹ Статья Моисеев А.М. Управления школой в рамках стратегического подхода: особенности понимания сущности. *Педагогика: история, перспективы*. 2019. Том. 2. № 4. С. 37 – 69.

Что же важно знать и понимать о составляющих систем управления?

Поиск ответа на этот вопрос, опирающийся на системно-деятельностное понимание управления, по нашему мнению, предполагает формулирование следующих конкретизирующих вопросов [см. также 1]:

- *Чем управляет система (организация – объект управления)?*
- *Каков этот объект, каковы его потребности в управлении?*
- *Каков образ объекта у системы управления?*
- *Кто управляет (субъект, органы, аппарат управления)?*
- *Как они (субъекты) взаимодействуют в системе управления?*
- *Каковы ценности, принципы, устремления, цели управления?*
- *Как устроена система (архитектоника, деление на крупные подсистемы).*
- *Каковы тип и направленность управления, его системные качества?*
- *Чем системы управления разными организациями отличаются друг от друга?*
- *Что производит система (продукты управления, результаты, эффекты, последствия управления)?*
- *Что делает система, из чего складывается ее работа (содержание управленческой деятельности, функции, роли управляющих)?*
- *Каковы организационная структура и формы управления?*
- *Как система решает свои задачи (методы, средства, инструментарий, технологии управления)?*
- *Что (кого?) система использует в своей работе (ресурсы управления)?*
- *В каких обстоятельствах работает система (условия, контекст управления)?*
- *Как работает, функционирует система (организационный механизм управления)?*
- *Как создается система (построение системы)?*
- *Как управляется система управления (метауправление)?*

Как изменяется, обновляется, совершенствуется и развивается система (изменения, инновации в управлении)?

Рассмотрим ряд важнейших компонентов систем управления школой более подробно.

Какой смысл вкладывается в понятие «субъект управления»?

Субъект управления – одно из важнейших понятий науки управления, служащее для обобщенного обозначения роли всех лиц или групп, коллегиальных органов, которые реально, осознанно и ответственно принимают на себя выполнение функций управления по отношению к управляемым объектам.

Таким образом, можно утверждать, что:

1) субъект управления – это не столько человек, люди с их индивидуально неповторимыми качествами (хотя эти качества всегда есть и очень важны для качества управления), сколько именно роль, особое функциональное отношение к объекту;

2) быть субъектом управления – это не столько должность, сколько реально выполняемая функция, обязанность, работа (с этой точки зрения, как ни странно, руководитель школы, устранившийся от принятия ответственных решений, оказывается субъектом управления в меньшей степени, чем рядовой работник школы, принимающий на себя реальные управленческие функции).

3) субъект управления – это ядро управляющей подсистемы школы, важнейшее звено в системе управления, наделенное функциями по осуществлению управленческого воздействия на объект управления. Одновременно субъект управления может рассматриваться и как объект управления для вышестоящего звена в структуре управления образованием.

4) целесообразно отличать собственно субъектов управления школой, причастных к разработке и принятию решений, от его участников, выполняющих только исполнительские функции. Если не забывать, что стратегическое управление включает в себя не только стратегическое планирование, но и реализацию стратегических планов, станет ясно, что в реализации стратегий жизнедеятельности школы могут принимать участие все члены школьного сообщества, все участники образовательного процесса и партнеры школы.

При более глубоком рассмотрении понятия «субъект управления» в качестве существенного признака субъекта управления выделяется наличие особого свойства – субъектности, которая рассматривается как высокая степень самостоятельности, сознательности и ответственности ее носителя, его готовность принимать на себя ответственность за некую деятельность и ее результаты (в данном случае – за управление школой).

С этой точки зрения признается, что формально существующий и назначенный на управленческую должность, но не обладающий свойством субъектности по отношению к своей управленческой деятельности сотрудник (или уполномоченный орган управления) не являются полноценными субъектами управления, и напротив – лица и органы, обладающие этим свойством, могут рассматриваться в качестве субъектов управления, даже если они не имеют соответствующих атрибутов управленческой должности.

Что понимается под функцией системы управления?

Термин «функция» (от лат. *functio* – исполнение) является многозначным термином:

1) часть, сторона, составляющая в живых и социальных организмах, функциональных системах; процесс, осуществление которого жизненно необходимо для его выживания, функционирования, развития; примером функции. (в единственном числе) в этом значении являются функции управления как функция социальных систем, социальных организаций, школы; функции (во множественном числе) предприятия, обособляющиеся в отдельные функциональные области (маркетинг, научные исследования, связи с общественностью, производство и т.п.); такие функции предопределяют и создают или используют необходимые для них органы, строение, структуру системы, процесс реализации функции и т.д.;

2) обязанность субъекта деятельности, организационной единицы, отдельного работника по отношению к организации, ее клиентам, другим контрагентам и партнерам; то, что они должны, обязаны сделать, выполнить, необходимая и постоянно выполняемая задача; состав функций в этом значении образует содержание деятельности, а выполнение функций – основу процесса ее осуществления; примером функции в этом значении являются функции любых подсистем школы, в том числе функции (во множественном числе) системы внутришкольного управления; функции в этом понимании также предшествуют структуре организации и технологиям организационной деятельности и предопределяют выбор их основных параметров (нарушение этой логики приводит ко многим де-

фектам управления); частные задачи управления выстраиваются путем конкретизации общих и конкретных функций управления;

3) ролевая, безличная позиция работника в организации (в отличие от его личностных характеристик); управляющих, которые слишком сливаются со своими функциями и теряют личностные свойства, называют (с отрицательным оценочным отношением) функционерами, бюрократами и т.д.;

4) полезная возможность функционирующей системы, то, что она «умеет делать»; функции в этом значении связаны с функциями во втором значении, но отличаются от них; их чаще и точнее называют функциональными возможностями системы (например – школы или системы управления);

5) часть функционального отношения, зависимая переменная (например, в высказывании «положительная мотивация труда является функцией вознаграждения»; здесь функция выступает как бы в роли закономерного последствия взаимодействия некоторых независимых переменных; с учетом повсеместной распространенности функциональных связей как типа связей в школьной организации и системе управления, функция в этом понимании также является значимым термином науки управления.

Для данной монографии ведущим является понимание функции в значениях 1 и 2 как составляющей функций системы стратегического управления школой.

Предполагается, что в рамках функций стратегического управления, понимаемых как действия, постоянно выполняемые системой, управляющим в реальных ситуациях и при определенной существующей стратегической повестке дня школы приходится ставить и решать конкретные *стратегические задачи*, которые в данном случае понимаются как элементы содержания стратегического управления, имеющие свои цели (образы результатов), действия, методы и средства выполнения.

Что понимается под методами, средствами, инструментарием системы управления школой?

При выполнении функций и задач управления школой управляющие системы используют различные способы и инструменты. Те из них, которые прошли широкую апробацию в практике, доказали свою эффективность при достижении определенных целей и приобрели поэтому характер принятой и одобряемой нормы деятельности, называют методами управления.

В теории и практике менеджмента представлено множество методов и методических инструментов.

Слабая методическая оснащенность систем управления и недостаточная оспособленность их субъектов, невладение на необходимом профессиональном уровне адекватными методами не позволяют системам управления эффективно выполнять свои функции и задачи.

Совокупность методов и средств управления, ориентированных на достижение определенных целей, может быть понята как технология управления, а совокупность исполнительских приемов, позволяющих субъектам управления использовать объективные преимущества и возможности технологий управления – как управленческая техника.

Что понимается под организационной структурой системы управления школой?

Под организационной структурой управления школой мы понимаем рациональную логику взаимосвязей и соподчиненности между подразделениями и отдельными должностями в системе управления, выполняющими функции управления или, другими словами, состав управляющей системы и связи между его элементами.

По своей направленности организационные структуры управления школой призваны содействовать оптимальному выполнению его функций за счет их продуманного распределения между исполняющими субъектами управления, должностями, органами управления, наделения этих субъектов полномочиями и ответственностью, ресурсами и установления порядка взаимодействия между ними.

При построении *организационной структуры управления* школой необходимо определять:

- ее элементный состав;
- функции, полномочия и ответственность каждого элемента; порядок их делегирования;
- уровни иерархии в системе, порядок подчинения и подотчетности;
- связи между компонентами; порядок рабочего взаимодействия, координации;
- ресурсное обеспечение элементов структуры для выполнения порученных функций.
- Организационная структура управления является:
 - отражением состава субъекта управления и связей между его элементами;
 - общей формой организации управленческой деятельности;
 - формой организации связей, отношений, взаимодействия субъектов управления;
 - формой распределения управленческих функций;
 - формой фиксации полномочий, прав, обязанностей.

Для стратегического управления школой используются в различных комбинациях многие известные в науке практике типы оргструктур: линейные, функциональные, штабные, дивизиональные, программно-целевые, проектные, матричные.

Что понимается под организационными формами управления школой?

Под такими формами понимается совокупность различных регулярных, относительно устойчивых и повторяющихся вариантов организации управленческого взаимодействия субъектов управления (формальных и неформальных, традиционных и новых, непосредственных и опосредованных), нацеленных при правильной постановке управления на оптимальную реализацию целей, направленности и содержания стратегического управления.

Любая единичная организационная форма имеет ряд ключевых переменных: состав участников, время и место проведения, частота и продолжительность, назначение, цели и задачи, ожидаемые продукты и результаты, виды и способы деятельности, распределение ролей, характер взаимодействия и общения участников, нормы взаимодействия и степень их жесткости, необходимые условия обстановки, требования к форме в целом и к ведущим и т.д.

Соответственно, любая организационная форма представляет собой специфическое сочетание, конфигурацию этих ключевых характеристик.

Что понимается под организационным механизмом управления школой?

Организационный механизм – важнейшая составляющая системы управления школой, определяющая конкретный порядок выполнения его функций в конкретной школе, то есть, сложившаяся естественным путем или в результате специальных усилий логическая последовательность и связь конкретных, осуществляемых в реальном времени действий конкретных субъектов этой системы и их взаимодействий между собой и с объектом управления при созданной организационной структуре, с использованием конкретных методов, средств, форм, ресурсов управления, направленных на достижение целей школы, подготовку принятие и реализацию решений.

Если реальный процесс управления школой можно понимать как воспроизведение, осуществление и развертывание соответствующего организационного механизма, как механизм в действии, то сам организационный механизм правомерно рассматривать как внутреннюю логику, идею этого процесса, ведущую к выстраиванию конфигурации компонентов системы управления именно таким, а не иным образом.

При этом различные организационные механизмы управления школой существенно различаются друг от друга по своему потенциалу и результатам, а общая результативность и качество системы такого управления определяется прежде всего именно качеством реализуемых организационных механизмов.

Организационный механизм определенным образом зависит от личностных характеристик субъектов, участвующих в его создании и реализации, но сложившись и став основой реального процесса, он приобретает надличностный характер.

Общий организационный механизм можно понимать как совокупность частных механизмов выполнения отдельных элементов логической структуры процесса управления, его отдельных функций. *Наибольшее значение для понимания оргмеханизма имеет фактический механизм принятия решений в школе.*

Организационный механизм может быть в разной степени осознан и осмыслен использующими его субъектами управления: при низком уровне осознанности он выступает как некие стихийно сложившиеся паттерны и порядки действий, при максимальном – выступает итогом специального системного проектирования и обоснования, с возможностью дальнейшей коррекции.

При отсутствии системного проектирования и развития управляющей системы оргмеханизм рождается как закрепление порядка сложившихся действий, как следование традиции и рекомендациям вышестоящих органов, а чаще всего при смешанном действии всех названных возможных вариантов его генезиса.

Декларируемый школой организационный механизм управления далеко не всегда совпадает с реальным (например, школа стремится в сообщениях для публики преувеличить демократический и коллегиальный характер этого механизма в то время, как на самом деле все важные решения принимаются авторитарно и единолично).

Сигналом к необходимости улучшения организационного механизма управления или его замены являются факты, говорящие о его низкой результативности, качестве и эффективности.

Что понимается под средой системы управления школой?

Под средой системы управления школой мы понимаем совокупность влияющих на нее и ее деятельность обстоятельств ситуационного контекста, в которых протекает деятельность этой системы, процессы управления.

Система и ее среда находятся в состоянии активного взаимодействия, при этом контекст может как способствовать успеху деятельности системы, так и создавать для нее определенные препятствия и риски, что побуждает субъектов системы уделять специальное внимание обогащению своей среды и обеспечению ее благоприятных для системы характеристик, связанных с организационной культурой, укладом жизни, организационным поведением сотрудников, психологическим климатом, настроениями в школьном сообществе.

Результаты управления [2]. Показатели успешности деятельности обычно так или иначе связаны с достигаемыми в ней *результатами*. Поэтому принципиально важно установить, что является результатами управления, каков их характер и где такие результаты могут быть обнаружены. Можно даже утверждать, что в нашей ситуации решение этого вопроса является наиболее важным и продвигающим вперед в понимании качества внутришкольного управления.

Словарь С.И. Ожегова трактует результат как «то, что получено в завершение какой-нибудь деятельности, работы, итог» [4]. Близкая к этому (но более живая и яркая) интерпретация этого слова предложена полтора века назад в словаре В.И. Даля: «Результат – следствие чего-либо, последствие, конечный вывод, итог, развязка, исход, конец дела» [5].

Данные словарные толкования, конечно, не заменяют собственно научной интерпретации слова «результат» как термина. Но эти определения вполне четко фиксируют то, что часто забывают и практики, и некоторые ученые: результат – реальный итог работы, ее последствие. Поэтому его желательно выявлять и учитывать полностью, видя в нем не только достижение или недостижение поставленных целей (как это часто бывает, а многие побочные эффекты остаются при этом вне наблюдения), но и всю полноту полученных итогов и последствий. Это особенно важно для тех видов деятельности, которые, как и управление, носят опосредованный характер и достигают своих результатов через деятельность других людей.

К сожалению, понятие о результатах внутришкольного управления, являющееся ключевым для постановки вопроса о его качестве, до сих пор разработано слабо. При этом на пути решения этого вопроса стоит определенный барьер, который мешает увидеть реальные результаты управления. В основе этого познавательного барьера лежат вполне правильные, обоснованные и бесспорные утверждения, поддерживаемые авторитетом управленческой науки.

Сформулируем эти утверждения: «Система внутришкольного управления служит интересам школы, следовательно оценка ее успешности должна осуществляться не по показателям системы управления, а по результатам самой школы как управляемого объекта».

В.В. Гончаров, известный специалист по управлению, автор книги «Важнейшие критерии результативности управления» начинает свою работу словами: «Оценка результативности управления фирмами не может ограничиваться оценкой самой по себе управленческой деятельности, поскольку основным критерием этой оценки является результативная деятельность самих фирм» [6 С. 3].

Бесспорными в такого рода высказываниях и их смысловой основе следует признать то, что:

1. управление не самоцель, а функция организации, значит его результаты следует соотносить с успехом управляемого объекта;
2. результаты систем управления и управленческой деятельности в конечном счете проявляются в результатах деятельности организации (в нашем варианте – школьной организации);
3. оценка управления не может и не должна проводиться в отрыве от результатов управляемого объекта.

Однако далеко не бесспорным и не обоснованным, на наш взгляд, является вывод, который явно или неосознанно делается из утверждений о нацеленности управления на конечные результаты, обеспечивающие общую успешность и процветание организации, в образовательной практике и научных текстах.

Имеется в виду вывод о том, что:

1. результаты управления, якобы тождественны, равны результатам школы и выявив результаты школы, мы тем самым уже и оцениваем управление;
2. оценка систем управления должна производиться только на основе оценки полученных результатов жизнедеятельности школы.

С такими соображениями, высказываются ли они явно или «по умолчанию» кладутся в основу анализа управления, нельзя согласиться ни с научной, ни в практически-прагматической точек зрения и вот почему.

Первое. Правильную констатацию необходимости соотносить результаты собственно управления с результатами школы и не оценивать управление только по его собственным показателям подменяют неверным и не вытекающим отсюда положением о том, что оценкой самой системы управления и поиском ее прямых результатов и продуктов не следует заниматься вообще.

Второе. Такие умозаключения необоснованно лишают системы управления и управленческую деятельность права на собственные значимые результаты, на собственный специфический, никем и ничем незаменимый вклад в успех или неудачу школы.

Третье. При таком подходе выявить влияние системы управления на результаты школы, отделить его от влияний и вкладов других подсистем школы, а значит и сколько-нибудь точно оценить непосредственно вклад внутришкольного управления не представляется возможным.

При этом надо учитывать и особенности школы, и внутришкольного управления: в школе вообще достаточно сложно выявить точные общие результаты жизнедеятельности, а также вклад в них системы управления (по сравнению с промышленными рыночными структурами, результаты деятельности которых выявляются с большой точностью и объективностью по множеству показателей в статике и динамике, что существенно облегчает оценку и фирмы как организации, и менеджмента, системы управления).

Поэтому, на наш взгляд, оценка конечных результатов школы необходима, но еще не достаточна для оценки результатов системы внутришкольного управления.

Какова логика взаимосвязей между компонентами управляющей системы?

Рассматривая отдельные компоненты системы управления, нельзя забывать, что в системе главное – ее целостность, разумные связи между элементами.

Поэтому при описании системы стратегического управления важно обеспечить сквозное движение системообразующих ценностей, целей, системных качеств по всем компонентам системы, которые таким образом должны выступить в качестве носителей функциональных возможностей системы, ее потенциала.

Связи идут прежде всего по оси: ценности – цели – свойства – функции – средства – условия – результаты. При рассмотрении каждого компонента системы его главные свойства должны быть обеспечены целеустремленным подчинением главному всех элементов, частей, составляющих.

Подсистемы в системах управления. Компоненты системы управления по отдельности друг от друга не могут обеспечить реализацию системных качеств управления. Это заставляет нас задуматься о том, чтобы разделить целостную систему внутришкольного управления не только на элементы, но и на подсистемы, в рамках каждой из которой есть все компоненты управления и связи между ними.

Подсистемы управления могут быть выделены проектировщиками и разработчиками по разным основаниям, исходя из тех задач, которые они перед собой ставят и, конечно, с учетом реальной природы управления.

Если положить в основу *основные виды управленческих действий*, в системе управления будут выделены крупные подсистемы планирования, организации, руководства и контроля.

По уровню решаемых задач выделяются подсистемы стратегического, тактического и оперативного управления.

По объектам могут быть выделены подсистемы управления функционированием и развитием школы; подсистемы управления образовательным процессом, обеспечением; всеми функциональными областями школьной организации.

Очень крупными подсистемами школьного управления являются подсистемы, соответствующие *двум контурам* управления: подсистемы управления школой и управления системой управления (метауправления).

Правоммерно различать *подсистему реализации управленческих действий и подсистему их внутреннего субъектного обеспечения*.

Кроме того, возможно выделить подсистему обычного, штатного, регулярного управления и подсистему решения нестандартных, экстремальных задач и т.д.

Каждое из таких делений позволяет выделить какие-то важные акценты в управлении и в то же время позволяет избежать повторов, дублирования.

Структура реально существующих подсистем системы управления с разумно построенными связями и приоритетами образует архитектуру данной системы управления, характеризуют ее сущность и специфику, ее индивидуальность и во многом предопределяют еще одну сущностную характеристику системы управления – принцип ее действия.

Понятие «тип управления».

С учетом важности вопроса и новизны понятия о типах управления школой рассмотрим это понятие достаточно подробно. Анализ существующей научной литературы об управлении показывает, что осознание многообразия особенных, качественно различных вариантов и моделей управленческой деятельности и управляющих систем происходит далеко не сразу, а применительно к управлению в сфере образования вообще только начинает осознаваться учеными и практика-

Это проявляется, в частности, в несформированности понятий и представлений о разных типах управления и попытках улучшать несуществующее в природе «*управление вообще*», не предъявляя конкретных требований к его качеству, то есть совокупности важнейших свойств, обеспечивающих общую способность управления удовлетворить предъявляемые ему актуальные и перспективные, известные или предполагаемые потребности (объекта управления, социума, членов организации и т.д.).

Это отчасти можно объяснить такими обстоятельствами как отставание управленческой науки в разработке необходимых научных понятий, а также сложившаяся у управленцев-практиков в прежние годы привычка к единообразному восприятию управления (в условиях заданного сверху единообразия и унификации школы как объекта управления) и связанная с этим невосприимчивость и несформированность модельного, многовариантного управленческого мышления, недостаточное внимание к качеству вообще и качеству управления – в особенности.

Приходится констатировать наличие неустраненного до сих пор серьезного противоречия между важностью (для упорядоченного описания и научного объяснения управления школой и для совершенствования практики управления) вопросов о типологии управления общеобразовательными учреждениями, о типах школьных управляющих систем, с одной стороны и – недостаточной разработанностью этого вопроса в науке и практически полной неосвоенностью его практикой – с другой.

В то же время надо отметить, что в последние годы ученые не только подошли к пониманию необходимости разработки качественно различных типов и моделей управления, но и создали необходимые конкретные предпосылки и заделы для создания новых типов управления.

С точки зрения развития науки и практики управления переход от «управления вообще» – к множеству разных типовых моделей управления мы рассматриваем как очень важное достижение и одно из оснований современного управленческого мышления.

Соответственно, постановку вопроса о разных типах управления школами и переход к их обоснованию мы рассматриваем как важное свидетельство нового, возросшего уровня зрелости и возможностей молодой науки управления образованием.

На основании проведенного нами анализа представлений различных научных дисциплин о концепте «тип» мы предлагаем следующее *рабочее определение понятия «тип управления школой*»: «Тип управления – единица классификационного деления имеющихся или возможных концепций и практик управления, характеризующаяся набором специфических (типобразующих) черт и характеристик».

Это определение предполагает, что может существовать некоторое множество разных *конкретных, особенных типов управления*. При этом конкретный, отдельно взятый тип управления – это целостная совокупность качественно своеобразных, характерных, устойчиво проявляющихся и взаимосвязанных свойств и признаков управляющих систем и их управленческой деятельности, отражающих реальное многообразие требований к ним, задач и условий их деятельности и

обуславливающих значимые различия их функциональных возможностей и полезных результатов.

В данном определении конкретный тип управления школой рассматривается как нечто, принадлежащее к категории *«особенного»*, и тем самым – как нечто отличное и от «систем управления вообще» (*всеобщее*), и от неповторимых, уникальных систем управления отдельными конкретными образовательными учреждениями (*единичное*).

Кроме того, слово «тип» (как и в других отраслях) несет в себе и значение *некоторого образца, общей – типовой* модели для единичных управляющих систем и их деятельности.

Понятие «тип управления» в ряде ситуаций может рассматриваться как синонимичное или, по крайней мере, близкое по значению с понятиями «характер управления» (определенный, особенный характер управления), «подход к управлению» (определенный, особенный подход к управлению), «модель управления» (определенная, особенная модель управления), «вариант управления» и т.п.

Важно подчеркнуть, что введение понятия о типах внутришкольного управления имеет не только научное, но и практическое значение, привлекая внимание к вопросам *качества управления*, ориентируя субъектов управления на осмысление реальных свойств и характеристик создаваемых и эксплуатируемых ими систем, их способность или неспособность адекватно и своевременно отвечать на имеющиеся и предполагаемые требования; на понимание связей между главными свойствами, функциональными возможностями определенного типа управления и обеспечивающими их характеристиками системы внутришкольного управления (без чего невозможна управленческая рефлексия, без развития которой в свою очередь не приходится рассчитывать на осмысленное улучшение, совершенствование существующей практики).

Анализ опыта действующих систем внутришкольного управления доказывает, что такая ориентация пока встречается чрезвычайно редко.

Что надо знать о типах управления? [3].

Работа с понятием «тип управления» приводит нас к необходимости сформулировать некоторые *аксиомы и постулаты*, характеризующие типы управления безотносительно к различию их основных свойств.

– Тип управления является реальностью особого рода: не будучи фикцией или чистой выдумкой изобретательного человеческого разума, разные типы управления вместе с тем наблюдаемы, распознаваемы, уловимы и различимы с большим трудом, чем скажем, разные типы представителей животного мира или типы технических устройств. В процессе их описания, сопоставления и особенно – в ходе отнесения разных реальных систем к тем или иным типам, возникает довольно много субъективного, сложно доказуемого.

– Любой тип управления характеризуется широким множеством свойств, среди которых целесообразно выделять *основные («заглавные», доминирующие, типобразующие)* и *дополнительные, сопутствующие, подчиненные* свойства.

– Типообразующие свойства систем управления школой могут быть предложены на основе обобщения эмпирических данных или выведены теоретически,

но в любом случае важно обоснование полезности, необходимости и доминирования именно этих свойств управления.

– Любой тип управления не сводится к какой-то единственной, пусть даже очень важной характеристике и не может быть исчерпывающе описан только с ее помощью.

– К определенному типу управления школой может принадлежать *некоторое множество* реальных индивидуальных школьных управляющих систем, для которых основные характеристики данного типа управления приобретают роль некоторого образца, типовой модели.

– Могут быть выделены *простые и сложные типы управления*. Простые типы конструируются на основе какого-то одного свойства управления, сложные – на основе комбинации нескольких свойств (при условии, что они совместимы друг с другом). Так, на базе комбинации в единое целое ряда относительно простых типов управления могут быть построены сложные типы управления, способные сочетать преимущества своих составляющих (например, модель системно-целевого управления развитием школы, предложенная В.С. Лазаревым в книге «Управление развитием школы», сочетает преимущества управления по целям и интеграции действий всех участников совместной деятельности в школе). *С этой точки зрения интересующее нас стратегическое управление, несомненно, также относится к сложным типам управления [7].*

– Конкретные свойства и характеристики управления могут приобретать существенно различные роль и значение, «попадая» в состав разных сложных типов управления, имеющих разные доминирующие свойства (что выступает как проявление известных закономерностей системного понимания действительности).

– Одни и те же значимые свойства управления могут быть доминирующими в одних типах и моделях управления и сопутствующими, подчиненными – в других.

– Выделение новых типов управления связано с осмыслением возросшей значимости определенных свойств управления, которые начинают рассматриваться как системо- и типобразующие. Как правило, становление определенных типов управления связано со стремлением управления противостоять неким негативным проявлениям практики управления (и их научным основаниям, если таковые имеются), которые рассматриваются как *антиподы утверждаемого позитивного свойства*. Так, целевое управление противопоставляется нецелевому, ориентированному только на процесс без преследования конкретных определенных целей; интегрирующее управление – несистемному; партисипативное (основанное на участии в принятии и реализации важных решений всех членов организации) и коллегиальное управление – административному и келейному; развивающее и созидательное управление – только охранительному или разрушительному и т.п. Соответственно, *стратегическое управление так же противопоставляется нестратегическому, не смешивается с тактическим и оперативным управлением.*

– Моделирование типов управления может осуществляться разными путями, например: а) путем *индуктивного обобщения* свойств реально наблюдаемых

единичных систем управления (от единичного к особенному); б) *дедуктивным путем* – через конкретизацию и спецификацию общих и инвариантных свойств, присущих любым системам управления (от всеобщего к особенному); в) *«встречным путем»*, при котором тип управления моделируется на основе сочетания путей а) и б).

– Реальные системы управления школой могут быть оценены с точки зрения принадлежности к тому или иному типу, наличия и интенсивности проявления свойственных ему качественных особенностей. В то же время важно учитывать, что обнаружение в практике управляющих систем и вариантов управленческой деятельности, абсолютно соответствующих характеристикам так называемых *«чистых типов»* управления, представляется весьма проблематичным. В большинстве случаев реальные управляющие системы имеют черты, присущие разным типам управления (что не исключает возможности выявления основных, доминирующих свойств).

– Устойчивость и надежность проявления в управленческой деятельности ключевых характеристик определенного типа управления *обеспечивается и гарантируется за счет управляющей системы*, в которой функции, организационные структуры и технологии управления сознательно «настраиваются» на обеспечение этих ключевых характеристик, выступают как носители и гаранты соответствующих функциональных возможностей.

– Разные типы управления (и их концептуальные основы) могут отличаться друг от друга не только (а зачастую – и не столько) некоторыми конкретными свойствами и проявлениями, но и своими базовыми основаниями, особым взглядом на объект управления, на природу и назначение самого управления. Такое новое управленческое видение (разрабатываемое в рамках и в интересах проектирования конкретных типов управления) может затем усваиваться другими типами управления и внести вклад в развитие и обогащение общей управленческой картины действительности. *Сказанное весьма характерно именно для стратегического управления, которое привносит с собой новый взгляд на школу как объект управления.*

– Концепции, описывающие и обосновывающие особые типы управления школами, должны включать в себя раскрытие собственных оснований, а также ключевых характеристик управленческой деятельности и осуществляющей ее управляющей системы (что в данном пособии и делается применительно к стратегическому управлению).

– Авторы, предлагающие и обосновывающие различные особые типы управления (в том числе – внутришкольного), могут исходить из различных представлений о степени научной и практической новизны, радикальности и революционности своих предложений. В некоторых случаях имеются *претензии на создание управления принципиально нового типа* (по аналогии с известной в прежние годы из учебников истории «партией нового типа»). Такие претензии нередко оказываются следствием плохого знания истории и нынешнего состояния управленческой науки и практики, а также демонстрируют стремление к саморекламе, вполне объяснимое в условиях рыночных отношений).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Проектирование систем внутришкольного управления: Пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем / под ред. А.М.Моисеева. – М.: Изд-во Педагогического общества России, 2001.
2. Моисеев А.М. Качество управления школой. Каким оно должно быть – М.: Сентябрь, 2001. С. 92 и далее.
3. Моисеев А.М. Стратегическое управление школой: Вопросы и ответы: Монографическое практико-ориентированное научно-методическое пособие для руководителей образовательных организаций в двух томах // под ред. О.М. Моисеевой – М.: АСОУ, 2014. Том 1. С. 89 и далее.
4. Словарь С.И. Ожегова
5. Словарь В.И. Даля
6. Гончаров В.В. Важнейшие критерии результативности управления – М.: МНИИПУ, 1998, С.3
7. Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений / под ред. М.М.Поташника, В.С.Лазарева. — М.:Новая школа, 1995 — 464 с.

REFERENCES

1. Design of systems of intraschool management: A manual for the heads of educational institutions and territorial educational systems. Ed. A.M. Moiseeva. M.: Publishing House of the Pedagogical Society of Russia, 2001.
2. Moiseev A.M. The quality of school management. What should it be. M.: September, 2001, P. 92 onwards.
3. Moiseev A.M. Strategic management of the school: Questions and answers: Monograph practice-oriented scientific and methodological manual for managers of educational organizations in two volumes. Ed. O.M. Moiseeva. M.: ASOU, 2014. Volume 1. P. 89 ff.
4. Dictionary of S. I. Ozhegov
5. Dictionary of V. I. Dalia
6. Goncharov V. V. The most Important criteria for the effectiveness of management. Moscow: MNIIPU, 1998, P. 3
7. School Development Management: A Handbook for Heads of Educational Institutions / Ed. M.M.Potashnik, V.S. Lazarev. - M.: New School, 1995 - 464 p.

Информация об авторе: Моисеев Александр Матвеевич, кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Института системных проектов ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет»
г. Москва, Россия
SPIN-kod: 7031-7365
ORCID iD: 0000-0003-0332-1259
medvedik1@yandex.ru

Поступила: 07.09.2019

После доработки: 21.10.2019

Принята к публикации: 27.10.2019

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

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

Moscow, Russia

SPIN-kod: 7031-7365

ORCID iD: 0000-0003-0332-1259

medvedik1@yandex.ru

The paper was submitted: 07.09.2019

Received after reworking: 21.10.2019

Accepted for publication: 27.10.2019

The author have read and approved the final manuscript.

*Педагогические науки
Pedagogical Sciences*

УДК 37.06

Приходько Ирина Ивановна

Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
irapri8@gmail.com,

Щербина Анна Ивановна

Московский педагогический государственный университет
г. Москва, Россия
shcherbina@ruscenter.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАЦИЯ И СОВРЕМЕННОЕ РОССИЙСКОЕ ОБЩЕСТВО

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с перспективой внедрения педагогической инновации в среде высшего и среднего профессионального образования, с профессиональной востребованностью инноватики на рынке труда у современных специалистов. Дается определение педагогической инновации как науки о создании, внедрении, освоении и применении новшеств в образовании. Предложены направления изменений в отечественном образовании. Показана необходимость требований к организации учебного процесса, которые позволят готовить современных специалистов, обладающих способностью к инновационному профессиональному развитию и деятельности. Охарактеризованы причины развития инновационного обучения и становления педагогической инноватики, необходимость современному качественному востребованному профессиональному образованию на рынке труда. Обсуждены вопросы: Как готовить специалистов? По каким программам? Кто будет осуществлять профессиональную подготовку и переподготовку? Где можно будет повысить свою квалификацию?

Ключевые слова: вуз, ссуз, инновационная педагогика, инновационное обучение, профессиональное образование

Для цитирования: Приходько И.И., Щербина А.И. Педагогическая инновация и современное российское общество. Педагогика: история, перспективы. 2019. Том. 2. № 5. СС. 23-28

Irina I. Prikhodko

Kuban State University
Krasnodar, Russia
e-mail: irapri8@gmail.com

Anna I. Scherbina

Institute Higher School of Education, Moscow State Pedagogical University
Moscow, Russia
shcherbina@ruscenter.ru

PEDAGOGICAL INNOVATION AND MODERN RUSSIAN SOCIETY

Annotation. The article discusses issues related to the prospect of introducing pedagogical innovation in the environment of higher and secondary vocational education, with the professional demand for innovations in the labor market among modern specialists. The definition of pedagogical innovation as a science about the creation, implementation, development and application of innovations in education is given. The directions of changes in domestic education are proposed. The necessity of the requirements for the organization of the educational process, which will prepare modern specialists with the ability to innovative professional development and activities, is shown. The reasons for the development of innovative training and the formation of pedagogical innovatics, the need for modern high-quality and relevant professional education in the labor market are described. Issues discussed: How to train specialists? What programs? Who will provide training and retraining? Where can I improve my skills?

Keywords: university, colleges, innovative pedagogy, innovative training, professional education

For citation: Prikhodko I.I., Scherbina A.I. Pedagogical innovation and modern Russian society. Pedagogy: history, prospects. 2019. Vol. 2. no. 5. PP. 23–28. (in Russ. abstr. in Engl.)

Современное общество выдвигает вполне закономерное условие к образовательному процессу, а именно – требование наиболее эффективного использования учебного и внеаудиторного времени преподавателей и студентов. Условия, при которых осуществляется образовательный процесс, показывают необходимость инновационных преобразований в современной образовательной среде для повышения качества образования с целью давать современное и востребованное на рынке труда профессиональное образование. В современном профессиональном обществе наиболее востребованы специалисты, которые наряду с высоким уровнем профессиональной подготовки, обладают рядом таких качеств, как: креативность, мобильность, способность к творческому и образному мышлению, глубокая заинтересованность в решении профессиональных задач, интуиция и так далее. И, разумеется, в педагогике, как науке гуманистической профессиональной направленности, на первый план выходят такие требования к организации учебного процесса, которые позволят готовить современных специалистов, также обладающих способностью к инновационному профессиональному развитию и деятельности.

Проблематикой инноваций (нововведений) в области образования в России занимались Н.В.Горбунова, В.В.Гузеев, В.И.Загвязинский, М.В.Кларин,

В.С.Лазарев, В.А.Ляудис, М.М.Поташник, С.Д.Поляков, В.А.Сластенин, В.И.Слободчиков, Т.И.Шамова, О.Г.Юсуфбекова и др.

Педагогический словарь [1, с. 48] объясняет педагогическую инновацию как целенаправленное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы в целом, как процесс освоения новшества, поиск идеальных методик и программ, их внедрение в образовательный процесс и их творческое переосмысление.

По мнению А.В. Хуторского, педагогическая инноватика должна быть не формальным, административно-управленческим ресурсом, а являться тем ресурсом, по которому потекут новые знания. Он предлагает рассмотреть следующие направления изменений в отечественном образовании [2, с. 10]:

- изменение целеполагания,
- формирование нового содержания образования,
- введение 12-летней структуры общеобразовательной школы как наиболее оптимальной,
- создание профильного обучения в старшей школе,
- разработка и реализация новых образовательных стандартов,
- разработка компетентностного подхода,
- внедрение личностно ориентированных, здоровьесберегающих технологий обучения,
- применение методов, приемов, средств индивидуализации обучения,
- создание условий для самоопределения личности в процессе обучения,
- создание и развитие творческих коллективов школ,
- изменение в деятельности преподавателей и учеников, связанных с введением ЕГЭ,
- создание ученического портфолио.

Действительно, в образовании, как социальном институте, накоплено множество проблем, успешное решение которых возможно с применением новых инновационных методов. Современная молодежь не приучена к слепому доверию и авторитету старшего поколения априори. Ей надо постоянно доказывать собственную компетентность и обладать талантом гибко и своевременно реагировать на изменение ее запросов, при том, что со старших никто не снимал ответственности за воспитание молодежи, и они сами в том числе. Наиболее полно таким, с первого взгляда противоречивым, условиям отвечает инноватика и, в частности, инновационная педагогика.

Рассмотрим две причины развития инновационного обучения и становления педагогической инноватики на сегодня.

Первая – это то, что современная система образования, носящая «поддерживающий» характер, имеет в своей основе «фиксированные методы и правила, предназначенные для того, чтобы справляться с уже известными, повторяющимися ситуациями» [2, с. 8]. Такой тип образования был востребован на протяжении многих лет, но в условиях современного системного кризиса в обществе, становится неактуальным, так как не способно давать те знания, которые востребованы сегодня, которые готовят молодых конкурентноспособных специалистов на рынке труда, «подразумевают развитие способностей к совместным действиям в новых, возможно беспрецедентных ситуациях» [2, с. 8]. «Инновационное обуче-

ние» готовит обучаемых к ответственности за будущее и формирует у них веру в себя и в свои профессиональные способности влиять на это будущее [2, С. 8].

Вторая – это коренной перелом социального строя в нашей стране в середине 90-х годов XX века. В это время оказались невостребованными многие профессиональные качества, срочно потребовались специалисты по новым специальностям: связи с общественностью, менеджмент, маркетинг, и т.д.; специалистов качественно нового уровня подготовки: бухгалтерия в новом информационном формате с использованием интернет-технологий, плановиков производства, и т.д. Нужно было срочно осваивать и готовить профессионалов, готовых работать в новых условиях, уникальных условиях России конца XX века.

Как готовить специалистов? По каким программам? Кто будет осуществлять профессиональную подготовку и переподготовку? Где можно будет повысить свою квалификацию? Эти вопросы актуальны и сегодня, когда наша страна подводит итоги второго десятилетия XXI века. И здесь нельзя не акцентировать внимание на самостоятельном продвижении, на траектории, как авторском проекте человека, который он готовит для себя еще будучи учеником общеобразовательной школы. Как отмечают С.С. Игнатович и К.А. Литвинов, важно понимать из чего складывается эта траектория и какие нужны ресурсы, для того, чтобы она приводила автора к максимуму его творческих достижений[5].

Для того чтобы грамотно и эффективно освоить информационные новшества, воспользоваться возможностью профессионального развития и саморазвития, возникла потребность в научной поддержке, которую взяла на себя научная инноватика.

Подготовка к инновационной деятельности перестала быть узкой специализацией. Она становится неотъемлемым компонентом профессиональной деятельности современного специалиста. Однако это обстоятельство еще не нашло своего полного отражения в системе подготовки будущего профессионала в системе высшего образования.

Введение инновационного компонента в содержательный компонент того или иного учебного курса, введение новых образовательных курсов, переход на новый качественный уровень преподавания и получения образования в вузе и ссузе – такая инноватика востребована и необходима современному качественному конкурентоспособному и востребованному профессиональному образованию на рынке труда. И педагогическая инноватика как наука о создании, внедрении, освоении и применении новшеств в образовании располагает всеми возможностями для поддержки современных специалистов-выпускников вузов и ссузов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Коджарспирова Г.М. Коджарспиров А.Ю., Педагогический словарь, «Академия», 2005. – 448 с.
2. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика, «Академия», 2008. -256с
3. Гузеев В.В. Инновационные идеи в современном образовании. Школьные технологии. – 1997. – №1. – С. 3-10.
4. Мицкевич А.А. Технологии обучения как средство успешного самоопределения старшеклассников : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Мицкевич Андрей Анатольевич; [Место защиты: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена]. – Санкт-Петербург, 2010.- 194 с.: ил. РГБ ОД, 61 10-13/1154
5. Игнатович С.С., Литвинов К.А. Ресурсы и результаты самостоятельного продвижения старшеклассника по индивидуальной образовательной траекто-

рии // Инновации в образовании: сущность, проблемы, практический опыт, перспективы. Материалы Всероссийской научно-практической очной онлайн-конференции с международным участием. (09 февраля 2018). 2018. С 44-48. ISBN 978-5-906302-13-7 <https://elibrary.ru/item.asp?id=35108755>

REFERENCES

1. Kodzharspirova G.M. Kodzharspirov A.Yu., Pedagogical Dictionary, «Academy», 2005. 448p.
2. Khutorskoy A.V. Pedagogical Innovation, «Academy», 2008. 256p.
3. Guzeev V.V. Innovative ideas in modern education. School technologies. 1997. № 1. PP.3-10.
4. Mitskevich A.A. Learning technologies as a condition for successful professional self-determination of high school students: thesis candidate of pedagogical Sciences : 13.00.01 / Miscavige Andrey Anatolevich; (a protection Place: Dews. state PED. UN-t im. A. I. Herzen). St. Petersburg, 2010. 194 p. Russian.State library. OD, 61 10-13/1154 <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/tehnologii-obuchenija-kak-sredstvo-uspeshnogo-samoopredelenija-starsheklassnikov.html>
5. Ignatovich S. S., Litvinov K. A. Resources and results of independent promotion of high school student on individual educational trajectory. Innovations in education: essence, problems, practical experience, prospects. Materials of the all-Russian scientific and practical face-to-face online conference with international participation. (09 February 2018). 2018. С 44-48. ISBN 978-5-906302-13-7 <https://elibrary.ru/item.asp?id=35108755>

Информация об авторах: Приходько Ирина Ивановна, магистр педагогики и психологии, кафедра педагогики и психологии, факультет педагогики психологии и коммуникативистики, Кубанский государственный университет, г. Краснодар, Россия, e-mail: e-mail:irapri8@gmail.com

Щербина Анна Ивановна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии семейного образования Института «Высшая школа образования» ФГБОУ ВО «МПГУ», г. Москва, Россия, e-mail: shcherbina@ruscenter.ru
SPIN-kod: 1140-4168
ОРСИД: <https://orcid.org/0000-0002-7667-973X>

Статья Поступила: 07.09.2019

После доработки: 12.10.2019

Принята к публикации: 23.10.2019

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Irina I. Prihodko, Master of Pedagogy and Psychology, Department of Pedagogy and Psychology, Department of Pedagogy of Psychology and Communication, Kuban State University, Krasnodar, Russia, e-mail:irapri8@gmail.com

Anna I. Scherbina, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Psychology of Family Education, Institute Higher School of Education, Moscow State Pedagogical University

Moscow, Russia,

e-mail: shcherbina@ruscenter.ru

SPIN-kod: 1140-4168

ОРСИД: <https://orcid.org/0000-0002-7667-973X>

The paper was submitted: 07.09.2019

Received after reworking: 12.10.2019

Accepted for publication: 23.10.2019

The authors have read and approved the final manuscript.

УДК 37.013.78

Сигарева Елена Алексеевна

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

Гребенникова Вероника Михайловна

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

**МОТИВАЦИОННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ РАЗВИТИЯ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

Аннотация. В статье представлены результаты анализа мотивационных характеристик руководителей образовательных организаций, имеющих разный уровень сформированности психологической культуры. Исследование проводилось с использованием качественного анализа данных и статистической обработки данных – параметрического метода сравнения независимых выборок с использованием t-критерия Стьюдента. В результате было установлено, что у руководителей образовательных организаций с высоким и средним уровнем психологической культуры мотивационные профили более сбалансированы и имеют более выраженные показатели мотивов потребительского и производительного рядов по сравнению с мотивационными профилями руководителей с низким уровнем психологической культуры, а также повышению уровня психологической культуры руководителей образовательных организаций соответствует повышение уровня стремления к успеху в мотивации достижения и усреднение показателя мотивации одобрения.

Ключевые слова: культура, психологическая культура личности, уровень психологической культуры, мотивация личности, мотивационный профиль, мотивация достижения, мотивация одобрения.

Для цитирования: Сигарева Е.А., Гребенникова В.М. Мотивационные характеристики личности руководителей образовательных организаций с разным уровнем развития психологической культуры. Педагогика: история, перспективы. 2019. Том. 2. № 5. СС. 29-35.

Sigareva Elena Alekseevna

Kuban State University
Krasnodar, Russia
seehelene@mail.ru

Veronica M. Grebennikova

Kuban State University
Krasnodar, Russia
vmgrebennikova@mail.ru

MOTIVATIONAL CHARACTERISTICS OF THE PERSONALITY OF MANAGERS EDUCATIONAL ORGANIZATIONS WITH DIFFERENT LEVEL OF PSYCHOLOGICAL CULTURE DEVELOPMENT

Annotation. The article presents the results of the analysis of the motivational characteristics of the leaders of educational organizations with different levels of psychological culture formation. The study was carried out using qualitative data analysis and statistical data processing - a parametric method for comparing independent samples using Student's t-test. As a result, it was found that among the leaders of educational institutions with a high and medium level of psychological culture, motivational profiles are more balanced and have more pronounced indicators of consumer and productive motives compared with motivational profiles of leaders with a low level of psychological culture, as well as an increase in the level of psychological culture of leaders educational organizations corresponds to an increase in the level of desire for success in motivating achievement and dnenie index motivation approval.

Key words: culture, psychological culture of personality, level of psychological culture, personality motivation, motivation profile, achievement motivation, approval motivation.

For citation: Sigareva E.A., Grebennikova V. M. Motivational characteristics of the personality of managers educational organizations with different level of psychological culture development. Pedagogy: history, prospects. 2019. Vol. 2. no. 5. PP. 29–35. (in Russ. abstr. in Engl.)
).

Введение.

Качество управленческой деятельности напрямую связано с потенциалом личности руководителя, в том числе, личностными характеристиками, определяющими уровень его психологической культуры. Изучение психологической культуры актуально, поскольку данный феномен структурно насыщен и включает психологические знания, интеллект, практические умения и навыки, ценностно-смысловые характеристики личности, определяет процесс взаимодействия с человеком как с душевно-духовной сущностью, субъектом, личностью и индивидуальностью, а также включает определенный культурно-исторический и национально-этнический аспект. Психологическая культура гармонично включена в общечеловеческую и культуру конкретной этнической общности.

Необходимо отметить, что при всем многообразии эмпирических исследований в области психологической культуры отчетливо прослеживается недостаточность разработки различных ее аспектов, а также связь с другими важнейшими характеристиками личности, определяющими успешность осуществления управленческой деятельности, в частности, мотивационными характеристиками руководителей. В этом состоит актуальность нашего исследования.

При изучении мотивационных характеристик руководителей образовательных организаций, имеющих разный уровень сформированности психологической культуры, мы отталкиваемся от того, что психологическая культура – это важнейшая характеристика личности, которая проявляется в культурных способах жизнедеятельности и отношении с миром и содержит в себе многообразные формы отношений к себе и другим людям. Психологическая культура по О.И. Моткову обуславливает эффективную регуляцию поведения и деятельности, контроль эмоциональных проявлений, конструктивность общения и выраженную потребность в саморазвитии, творчестве [1]. Как показывает Э.А. Уткин, мотивация – это состояние личности, определяющее уровень активности и направленности действий человека в определенной ситуации [2]. Также, по словам Г.Г. Зайцева, мотивация определяется, как побуждение к деятельности человека, общностей, в основе которого лежит стремление удовлетворить различного рода потребности [3].

Цели и методы исследования.

Данное исследование было направлено на изучение мотивационных характеристик личности руководителей образовательных организаций, имеющих разный уровень психологической культуры.

Эмпирическое исследование проводилось на базе образовательных организаций г. Краснодара и Краснодарского края. В нем приняли участие 30 руководителей образовательных организаций.

Исследование включало два этапа. На первом этапе была осуществлена диагностика психологической культуры руководителей с помощью методики «Психологическая культура личности» О.И. Моткова. Были выделены группы испытуемых в зависимости от уровня выраженности психологической культуры личности.

На втором этапе эмпирического исследования была проведена диагностика мотивационной сферы испытуемых с помощью методики «Диагностика мотивационной структуры личности» В.Э. Мильмана, теста-опросника измерения мотивации достижения А. Мехрабиана (адаптация М.Ш. Магомед-Эминов), методики диагностики самооценки мотивации одобрения Д. Крауна, Д. Марлоу (адаптация Ю.Л. Ханина) и сравнение полученных результатов у руководителей с разным уровнем выраженности психологической культуры личности [4; 5; 6].

Результаты и их обсуждение.

Анализ результатов диагностики психологической культуры руководителей образовательных организаций показал, что большинство из них обладают высоким и средним уровнем развития психологической культуры. Респондентов с псевдовысоким уровнем психологической культуры выявлено не было, что свидетельствует о наличии у испытуемых адекватной самооценки и отсутствии

стремления дать социально одобряемые ответы. Наличие у респондентов высокого и среднего уровня развития психологической культуры указывает на то, что они обладают достаточно высоким уровнем конструктивного общения, что способствует продуктивному разрешению в общении с окружающими личных, общественных и производственных проблем. Они имеют достаточно выраженный уровень саморегуляции психической деятельности (эмоций, состояний, мыслей, деятельности) посредством хорошо развитых стремлений и навыков, поддержки стенического эмоционального тона, овладения способами сохранять спокойствие в эмоционально насыщенных, стрессовых, кризисных ситуациях, поддержания позитивных личностных установок, сохранения самообладания и мудрости в конфликтных ситуациях, проявления гибкости мыслительной деятельности при решении сложных задач.

На основании диагностики уровня психической культуры были выделены 3 подвыборки респондентов: 1-я подвыборка – респонденты с низким уровнем психологической культуры (20,0 %); 2-я подвыборка – респонденты со средним уровнем психологической культуры (53,3 %); 3-я подвыборка – респонденты с высоким уровнем психологической культуры (26,7 %).

Анализ результатов диагностики мотивов общежитейской «реальной» сферы респондентов показал, что большинство показателей мотивов у руководителей 2-й подвыборки располагаются в зоне средних значений и занимают промежуточное положение между показателями респондентов 1-й и 3-й подвыборок. Исключение составляют показатели мотивов творческой активности, которые несколько ниже, чем у других групп респондентов. Анализ статистических данных показал, что показатели мотивов обеспечения жизнедеятельности, комфорта и безопасности, статусно-престижных мотивов, мотивов общения и мотивов общественной пользы у респондентов достоверно изменяются в сторону увеличения с ростом общего показателя психологической культуры.

В «идеальном» профиле общежитейской сферы респондентов показатели мотивов обеспечения жизнедеятельности и мотивов общественной пользы достоверно значимо увеличиваются с ростом уровня психологической культуры. Это свидетельствует о том, что руководители с высоким и средним уровнем психологической культуры в большей степени, чем руководители с низким уровнем психологической культуры стремятся обеспечить своих близких и себя материальными благами (при $p \leq 0,01$), а руководители с высоким уровнем психологической культуры в большей степени, чем руководители с низким уровнем психологической культуры стремятся принести общественную пользу (при $p \leq 0,05$), что является высшим стремлением в человеке.

В рабочей «реальной» сфере респондентов также, как и в общежитейской у респондентов 1-й подвыборки наблюдаются более низкие значения по всем мотивационным шкалам по сравнению с респондентами 3-й подвыборки. У респондентов 1-й подвыборки эти значения находятся в зоне низких и средних и профиль имеет экспрессивный характер. У респондентов 3-й подвыборки показатели шкал находятся в основном в области средневысоких и высоких значений и профиль имеет менее экспрессивный характер. Анализ статистических данных показал, что в «реальных» мотивационных профилях рабочей сферы респондентов, так же, как и в общежитейской сфере, показатели мотивов комфорта и безопасности (при $p \leq 0,01$), статусно-престижных мотивов (при $p \leq 0,01$) и мотивов общения

(при $p \leq 0,05$) у респондентов достоверно изменяются в сторону увеличения с ростом показателя психологической культуры.

В рабочей «идеальной» сфере также были выявлены достоверно значимые различия в показателях статусно-престижных мотивов и мотивов общественной пользы у руководителей с разным уровнем психологической культуры. Так, руководители с высоким и средним уровнем психологической культуры в большей степени, чем руководители с низким уровнем психологической культуры, в рабочей сфере стремятся к реализации мотивов общественной пользы (при $p \leq 0,01$), а руководители со средним уровнем психологической культуры в большей степени, чем руководители с низким уровнем психологической культуры стремятся к повышению статуса и престижа (при $p \leq 0,05$).

Изучение особенностей мотивации достижений у респондентов показало, что среди руководителей с разным уровнем психологической культуры встречаются респонденты с преобладанием мотива стремления к успеху, мотива избегания неудач. У руководителей со средним уровнем психологической культуры большинство испытуемых (56,2 %) обладает преобладающим мотивом стремления к успеху. У респондентов с высоким уровнем психологической культуры большинство испытуемых (62,5 %), так же, как и в предыдущей группе, обладает выраженным мотивом стремления к успеху. У руководителей с низким уровнем психологической культуры большинство испытуемых (66,6 %) обладает преобладающим мотивом достижения – мотив избегания неудач.

Анализ результатов диагностики мотивации одобрения у руководителей образовательных организаций показал, что в группе респондентов с низким уровнем психологической культуры большинство респондентов имеют низкий и высокий уровень мотивации одобрения (83,3 %). Это свидетельствует о том, что у данных испытуемых преобладают две противоположные тенденции: с одной стороны – готовность казаться лучше, представлять себя перед другими как абсолютно соответствующими социальным нормативам ради положительных оценок со стороны других людей, а с другой – отсутствие потребности в одобрении других людей, игнорирование общественного мнения.

В группах респондентов 2-й и 3-й подвыборки большинство респондентов обладает средним уровнем мотивации одобрения (62,5 % и 75,0 % соответственно), что свидетельствует об их готовности в определенной степени соответствовать социальным нормам ради одобрения со стороны других людей, а также уверенности в себе и в отсутствии подобного одобрения, признании своего права на ошибки, требовательности к себе.

Выводы.

Таким образом, в результате проведенного эмпирического исследования мы подтвердили предположения о том, что у руководителей образовательных организаций с высоким и средним уровнем психологической культуры мотивационные профили более сбалансированы и имеют более выраженные показатели мотивов потребительского и производительного рядов по сравнению с мотивационными профилями руководителей с низким уровнем психологической культуры; повышению уровня психологической культуры руководителей образовательных организаций соответствует повышение уровня стремления к успеху в мотивации достижения и сбалансирование показателя мотивации одобрения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Мотков О.И. Психологическая культура личности // Школьный психолог. 1999. № 8. С. 24.
2. Уткин Э.А. Управление компанией / Э.А. Уткин. М.: Тандем, 1997. – 304 с.
3. Зайцев Г.Г. Управление персоналом [Текст]: учебное пособие / Г.Г. Зайцев – СПб.: Северо-Запад, 1998. – 346 с.
4. Мильман В.Э. Метод изучения мотивационной сферы личности / Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. – М., 1990.
5. Магомед-Эминов М.Ш. Тест-опросник измерения мотивации достижения. Модификация тест-опросника А. Мехрабиана // Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы / Ред. колл. А.А. Бодалев, И.М. Карлинская, С.Р. Пантлеев, В.В. Столин. М., 1988.
6. Райгородский Д. Я. Психодиагностика персонала. Методика и тесты. Учебное пособие для факультетов: психологических, экономических и менеджмента в 2 т. Т.1. Самара Издательский Дом Бахрах – М, 2007. – 435 с. URL:<http://vzaimootnoshenia.ru/4548/>

REFERENCES

1. Motkov O.I. Psychological culture of personality. School psychologist. 1999. No. 8. P. 24.
2. Utkin E.A. Company Management. E.A. Utkin. M.: Tandem, 1997 . 304 p.
3. Zaitsev G.G. Personnel Management [Text]: study guide. G.G. Zaitsev. St. Petersburg: North-West, 1998 . 346 p.
4. Milman V.E. Method for the study of the motivational sphere of personality. Workshop on psychodiagnostics. Psychodiagnostics of motivation and self-regulation. M., 1990.
5. Magomed-Eminov M.Sh. Test questionnaire measuring achievement motivation. Modification of the test questionnaire of A. Mehrabian. Workshop on psychodiagnostics. Psychodiagnostic materials. Ed. call A.A. Bodalev, I.M. Karlinskaya, S.R. Pantileev, V.V. Stolin. M., 1988.
6. Raygorodsky D. Ya. Psychodiagnostics of personnel. Methodology and tests. Text-book for faculties: psychological, economic and management in 2 volumes. T.1. Samara Publishing House Bahrah. M, 2007. 435 p. URL: <http://www.3vium.ru/tests/motiv.html>

Информация об авторах: Сигарева Елена Алексеевна, магистрант направления Психолого-педагогическое образование, профиля Управление образовательным учреждением, Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
e-mail: seehelene@mail.ru

Гребенникова Вероника Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, декан факультета психологии, педагогики и коммуникативистики, заведующая кафедрой психологии и педагогики, Кубанский государственный университет,
г. Краснодар, Россия
vmgrebennikova@mail.ru

Поступила: 21.09.2019

После доработки: 12.10.2019

Принята к публикации: 23.10.2019

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Elena A. Sigareva, Undergraduate in Psychological and Pedagogical Education. Education Management Profile, Kuban State University
Krasnodar, Russia
seehelene@mail.ru

Veronica M. Grebennikova, Doctor of Education, Professor, Kuban State University,
Krasnodar, Russia
vmgrebennikova@mail.ru

The paper was submitted: 21.09.2019

Received after reworking: 12.10.2019

Accepted for publication: 23.10.2019

The authors have read and approved the final manuscript.

УДК 379.8

Уколова Татьяна Викторовна

Центр дополнительного образования «Хоста» г. Сочи

г. Сочи, Россия

netsky2002@mail.ru

**ПОТЕНЦИАЛ КИНОКЛУБА В ПРОДВИЖЕНИИ ИДЕАЛОВ СПОРТА
И ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СРЕДИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

Аннотация. Статья посвящена возможностям такого формата воспитательной работы как кино клуб в сфере продвижения физической культуры, идеалов спорта и здорового образа жизни в подростковой и молодежной среде. Отмечена важность формата кино клуба для школьников как эффективного средства продвижения этих идей и ценностей. В статье даются рекомендации по организации кино клуба на базе образовательного учреждения, его материальной и методической базы. Большое внимание уделяется подборке фильмов: рассматриваются конкретные примеры художественных и документальных картин, затрагивающих исторический, социологический, воспитательный контексты, расширяющих кругозор, актуализирующих знания из школьной программы. Дана структура кино клуба. Показано, что перспективной формой работы кино клуба может стать съемка видеоролика или репортажа о развитии того или иного вида спорта.

Ключевые слова: медиаобразование, кино клуб, физическая культура и спорт, культурологическая интерпретация

Для цитирования: Уколова Т.В. Потенциал кино клуба в продвижении идеалов спорта и здорового образа жизни среди старшеклассников. Педагогика: история, перспективы. 2019. Том. 2. № 5. с.36-42.

Tatiana V. Ukolova

Children's additional skills and activities municipal training center «Hosta»

Sochi, Russia

netsky2002@mail.ru

**CINEMA CLUB OPPORTUNITIES TO PROMOTE SPORTS IDEALS
AND HEALTHY LIFESTYLE AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS**

Annotation. The article is devoted to the possibilities of such a format of educational work as a film club in the field of promoting physical culture, the ideals of sports and a healthy life in adolescence and youth. The author notes the importance of the format of

the cinema club for schoolchildren as an effective means of promoting these ideas and values. The article gives recommendations on the organization of a film club on the basis of an educational institution, its material and methodological base. Much attention is paid to the selection of films in the article: specific examples of art and documentary films, their educational potential are considered.

Key words: media education, cinema club, sport, physical education, cultural interpretation

For citation: Ukolova T.V Cinema club opportunities to promote sports ideals and healthy lifestyle among high school students. Pedagogy: history, prospects. 2019. Vol. 2. no. 5. PP. 36-42. (In Russ., abstr. in Engl.).

Под словосочетанием «здоровый образ жизни» сегодня понимают такой образ жизни, который основан на принципах нравственности, рационально организован, «активный, трудовой, закаляющий и, в то же время, защищающий от неблагоприятных воздействий окружающей среды, позволяющий до глубокой старости сохранять нравственное, психическое и физическое здоровье» [1]. Здоровый образ жизни, занятия различными формами физической активности выступают не только как средства физического развития молодого поколения, но и укрепление собственного здоровья, а также повод для молодых людей провести время вместе, пообщаться, проявить социальную активность, форма досуга, которая способна влиять на авторитет и положение в обществе, трудовая совместно организованная деятельность. При занятии различного рода физическим трудом развивается личность молодых людей, внешность, их взгляд на мир, нравственные идеалы и ценности.

Согласно Закону, важной составляющей здорового образа жизни выступают высокие моральные, нравственные и этические ценности человека [1].

Большим потенциалом в работе продвижения физической культуры и развития в среде подростков и молодежи выступает киноискусство. Имеется в виду целенаправленная деятельность по распространению знаний в этой области. Фильмы о спорте дают понять, какой большой потенциал открывает этот вид деятельности новому поколению молодежи для всестороннего развития, ставит перед ним вызовы и задачи, открывает перспективы в будущем. Используя такое средство досуга как просмотр фильма, подростки и молодые люди обращают внимание насколько привлекательна физическая культура и спорт и, как следствие, видят его альтернативой как пагубному влиянию вредных привычек, так и просто сидячему, пассивному образу жизни.

Эффективной моделью сохранения идеалов спорта и здорового образа жизни, на наш взгляд, выступает работа киноклуба. Такой вид досуга вполне реально создать на базе любой общеобразовательной школы, а тем более для этого вполне подойдут учреждения дополнительного образования, ссузов, вузов и т.п. Базой для Проекта киноклуба для этой группы людей могут стать принципы эстетической теории медиаобразования и отечественные традиции кинообразования.

Поскольку в современной школе кино может быть частью учебного процесса, это может быть и как факультативные (элективные, специальные) курсы. Кино может быть внедрено в творческую работу педагогов дополнительного образования (кружки, студии и т.п.). Для этого необходимо овладевать знаниями и способами кинообразования, теорией медиаобразования.

В качестве примера функционирования современного медиапроекта по приобщению школьников искусству кино хотелось бы обратиться к опыту работы киноклуба «Кислород», который действует с 2009 года в МБУ ДО Центре дополнительного образования «Хоста» и на базе МОАУ Гимназии № 8 г. Сочи. Главная цель работы киноклуба «Кислород» – содействие развитию социально активной, творческой, успешной личности, а также приобщение старшеклассников к тому факту, что необходимо понимать язык кино, связывать с литературным контекстом, этому может способствовать мировая художественная культура.

Занятие в киноклубе может проходить в виде лекции, беседы, дискуссии. На практических занятиях педагоги могут обучать школьников написанию эссе, статей и рецензий. Также возможны выездные занятия, где будут иметь место спортивные и оздоровительные мероприятия, кинофестивали спортивной тематики.

Организовать занятия – означает собрать зрителей в кинозале и показать кино. Для этого необходим ряд условий, максимально приближенных к стандарту – классическая демонстрация фильмов в зале для показа кино. Чтобы обеспечить качественный показ фильма в школе, ссузе, вузе, доме культуры, центре дополнительного образования необходим кабинет или актовый зал с затемненными шторами, жалюзи и т.д. Это можно сделать при наличии следующего оборудования: компьютера с DVD приводом; стереофонических колонок; экрана (стационарного или переносного); мультимедиапроектора; а также коллекции фильмов на DVD или другом носителе. Педагогом совместно с посетителями важно также заняться сбором собственной коллекции фильмов на DVD такой, чтобы соответствовала учебной тематике, основу содержания могут составлять лучшие произведения мирового художественного кинематографа, которые затрагивают спортивные темы и продвигают идеалы здорового образа жизни. Важно распределить и согласовать время показа согласно учебно-тематическому плану.

Привлекать учащихся к просмотру фильмов и мультфильмов, в которых затрагивается тематика здорового образа жизни и спорта, можно с любого возраста. Однако полнометражные фильмы рекомендуется показывать, начиная с 14-летнего возраста. Не только из-за сложной структуры фильма, но и потому что выдержать полуторачасовой фильм младшему школьнику сложно. Поэтому младшим школьникам и учащимся младшего подросткового возраста уместно рекомендовать короткометражные ролики и фильмы.

Приведенные ниже примеры полнометражных фильмов рекомендуются для 1976 г.), «Кто-то там наверху любит меня» (реж. Роберт Уайз, 1953 г.), «Гений дзюдо» (реж. Сэйитиро Утикава, 1965 г.), «Матч» (реж. Андрей Малюков, 2012 г.), «Вспоминая Титанов» (реж. Боаз Якин, 2000 г.), «Гол!» (реж. Дэнни Кэннон, 2005 г.) и др.

В Советском союзе кино выступает важным и необходимым элементом в огромной работе по просвещению здорового образа жизни. Это было главное условие для того чтобы поддержать здоровье людей. Широко распространились научно-популярное кино и киножурналы просветительского направления. Они информировали людей о том, как нужно правильно питаться, как важны профилактические медицинские обследования, как соблюдать сбалансированный режим рабочего времени и отдыха.

Тема спорта стала популярной. В стране стали снимать документальные и художественные фильмы как о различных видах спорта, так и об отдельных спортсменах. Среди них выделялись фильмы об альпинизме «Вертикаль», в которой главную роль сыграл Владимир Высоцкий, «Восьмое чудо света» - о баскет-

больной, а «Путь к медалям» о волейбольной игре, «Выше радуги», где показаны прыжки в высоту с шестом, «Укротители велосипедов» о велосипедных гонках, «Миг удачи» и «Сын чемпиона» снят в горах с лыжами, «Фаворит» и «Ипподром» о спорте, связанном с лошадьми, «Я буду ждать» - фильм о дзюдоистах, в «Королевская регате» и «Легкой воде» показаны профессиональные гребцы, в «Фантазии на тему любви» – фигурное катание. И еще интересны такие фильмы о спорте как «Вратарь», «Третий тайм», «Удар! Еще удар!» – о футболе, «Капабланка», «Гроссмейстер», «Белый снег России» – про шахматистов, «Куколка» про гимнастов, а также фильмы общей спортивной тематики – «Спорт, спорт, спорт» и др. Все эти фильмы могут храниться в кинотеке киноклубе, созданной самими участниками процесса создания и просмотра и обсуждения кинофильмов. Зачастую эти фильмы затрагивают не только спортивные, но и общечеловеческие проблемы, что также способствует воспитательному процессу подростково-юношеской аудитории.

Большую роль в этой связи сыграло документальное кино, картины о характерах спортсменов, их становлении как личностей, как профессионалов, о их судьбе и трудностях, закаливших этот характер. Фильмы о паралимпийцах и людях с инвалидностью, живущих спортом.

После того как успешно прошли Зимние Олимпийские и Паралимпийские игры 2014 г. в России большим потенциалом стали обладать фильмы

Олимпиаде в г. Сочи, Олимпиаде 1980 года в г. Москве. Такими фильмами не только вдохновляются ребята на занятия спортом, но с их помощью развиваются патриотические чувства, а также чувства гордости за страну, в которой живем.

Огромное впечатление на участников киноклуба «Кислород» произвел фильм документалиста Сергея Мирошниченко «Кольца мира» об Олимпиаде в Сочи, просмотренный на российском кинофестивале «Кинотавр». Поразили воображение ребят удивительной красоты кадры, музыка композитора Ильи Демуцкого, истории спортсменов – не только победителей игр и призеров, но и тех, для кого эти игры стали чем-то большим, чем медали и результаты.

Молодым людям, подросткам нравятся фильмы о таких спортсменах, которые стали великими и выдающимися, в частности, это боксеры, футболисты, хоккеисты, автогонщики, шахматисты – Пеле, Марадона, Айртон Сenna, Мохаммед Али, Бобби Фишер, Валерий Харламов и другие. Такие фильмы, скорее, окажут воспитательный эффект как примеры силы духа, проявления воли и характера в трудных жизненных ситуациях.

За последние несколько лет можно отметить новую тенденцию в отечественном кинематографе – появление целой плеяды фильмов о спорте и чемпионатах, среди которых есть, как более слабые картины, от показа которых, на наш взгляд, стоит воздержаться (например, «Игра», 2008 г., «Чемпионы», 2014 г., «Лед», 2017 г.), так и очень качественные – с хорошими актерскими работами, достойного художественного уровня – к примеру, фильмы «Движение вверх» (2017 г.) и «Тренер» (2018 г.).

Также и в зарубежном кино регулярно выходят фильмы о самых разных видах спорта: «Играй, как Бэкхем» (2002 г.), «Человек, который изменил все» (2011 г.), «Тоня против всех (2017 г.), «Ford против Ferrari» (2019 г.). Однако педагогу или руководителю киноклуба к их показу следует относиться крайне избирательно, несмотря на зачастую высокое художественное качество этих картин, из-за взрослой тематики и, как следствие, возрастного рейтинга ленты.

Завершается просмотр фильма в киноклубе обсуждением. Это ключевой момент. Ребятам дается время на высказывание своего мнения об увиденном, услышанном. Они должны иметь возможность делиться впечатлениями и эмоциями, при этом учиться слушать и слышать других выступающих. Также все делится своими интересами и тем, кто каких успехов достиг в спорте. Например, научной базой методики преподавания в киноклубе «Кислород» ЦДО «Хоста» является культурологическая интерпретация. Используя культурологический контекст интерпретации любое произведение искусства раскрывает свои глубинные культурные смыслы, возможно раскрытие и экзистенциальных представлений, каждое из которых расширяет и увеличивает пространства восприятия фильма, книги или социокультурного факта. Например, такие картины как «Третий тайм» (1962 г.), «Матч» (2012 г.), «Два тайма в аду» (1963 г.) имеют еще и просветительское значение. В основе фильма «Третий тайм» режиссера Евгения Карелова лежит реальная жизненная ситуация, сложившаяся во время футбольного матча между немецкими футболистами и советскими военнопленными, бывшими «Динамовцами». Это событие состоялось в г.Киеве в 1942 году в июне месяце. Немцы поняли, что проигрывают и поставили условие: проиграть либо умереть. Советским футболистам была обещана свобода в том случае, если они уступят ... [3]. «Третий тайм» – первый художественный фильм об историческом «матче смерти» – был снят к 20-летию трагического матча. Фильм «Матч» с Сергеем Безруковым в главной роли также был снят на основе этого исторического события. Похожий сюжет мы встречаем в венгерском фильме Зотлана Фабри «Два тайма в аду»: во время Второй мировой войны в оккупированной немцами Венгрии исправительно-трудовому лагерю, состоящему из венгров, предлагают организовать футбольную команду и сыграть против команды немецкой армии в игре приуроченной ко дню рождения Гитлера. Лидером венгерской команды становится бывшая звезда футбола Оноди Второй по прозвищу Дио. Футбол для него – нечто святое... [4]. Подобные фильмы затрагивают исторический, социологический, воспитательный контексты, расширяют кругозор, видение мира, актуализируют знания из школьной программы.

Одними из перспективных формами работы в киноклубе могут выступать видеосъемка ролика или небольшого репортажа о том, как развивается тот или иной вид спорта в регионах (городах, поселках, областях), о спортсменах, учителях или тренерах. Очень актуальными среди молодежи становятся такие видеоролики и видеоклипы, которые рассказывают о том, как пагубно влияют вредные привычки. Их снимают в виде юмористических картин. Такие видеоролики могут быть распространены в социальных сетях, видеопорталах, их показывают в образовательных учреждениях, отправляют на различные конкурсы.

На такой ролик, который сняли сами подростки и молодежь, быстрее всего откликаются ровесники. Как уже было замечено ранее, кино в рамках киноклуба для современных молодых людей выступает инструментом просвещения в аспекте межнационального и межконфессионального общения и сотрудничества[6].

Как заметил О.А. Баранов [Баранов, 1979] «оптимальной структурой разветвленной системы кинообразования может стать именно структура киноклуба, куда входят следующие направления:

- познавательное (кинокружок, кинофакультатив);
- организационно-техническое (киномеханик, фотограф, радист,
- светотехник и т.д.);
- исследовательское и пропагандистское (рецензент, корреспондент,

- лектор, руководитель кружка, активист киномузея и кинобиблиотек,
- стенгазет, ведущий викторины, вечера, дискуссии, конференции и т.д.);
- творческое (актер, сценарист, художник, музыкант, персонал любительской студии – режиссер, оператор, монтажер, звукооператор, лаборант» и т.д.) [7, С.13].

Мы уверены, что стремления кино клубов в продвижении спорта и в развитии патриотических чувств у молодого поколения имеет смысл использовать в воспитательной и общественной работе в школах, ссузах, вузах и других образовательных учреждениях.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Долотенкова О.В. Психологические особенности здорового образа жизни (ЗОЖ) [Электронный ресурс]. URL:<http://festival.1september.ru/articles/628392/>
2. Федеральный закон о физической культуре и спорте в РФ/ Принят Государственной Думой 16 ноября 2007 г. Одобрен Советом Федерации 23 ноября 2007 г. // Москва, Кремль, 4 декабря 2007 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2007/12/08/sport-doc.html>.
3. Третий тайм, 1963 г. / <https://www.kinopoisk.ru/film/42285/>
4. Два тайма в аду, 1963 г. / <https://www.kinopoisk.ru/film/75684/>
5. Уколова Т.В. Школьный кино клуб как технология воспитательной и информационной работы с подростками и молодежью // Современные информационные технологии в работе с молодежью: педагогика, психология, менеджмент и коммуникация. В 2 томах. Том 2 // Материалы Международной научно-практической конференции. – 16 – 18 сент. 2010 г. Москва.
6. Уколова Т.В. Кино клуб как метод межнационального общения и воспитания патриотизма у молодежи / Электронный Журнал Вопросы Интернет Образования. No129, декабрь 2014 г. http://vio.uchim.info/Vio_129/cd_site/articles/title.htm URL:<http://vio.uchim.info/>
7. Федоров А.В. О.А. Баранов: от кино клуба – к университету // Искусство и образование. М., 2004. No2. С. 58 – 66.
8. «Институт философии НАН Беларуси» ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА БЕЛАРУСИ: управление знаниями в контексте задач социально-экономической модернизации Материалы Второй международной научной конференции, г. Минск, 12–13 ноября 2015 г. <http://philosophy.by/wp-content/store/conf-2015-11-12.pdf#4-> Т. В. Уколова. Кино клуб как метод продвижения идеалов спорта и здорового образа жизни.. стр. 357 – 358.

REFERENCES

1. Dolotenkova OV Psychological features of a healthy lifestyle (HLS) [Electronic resource]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/628392/>
2. The Federal Law on Physical Culture and Sports in the Russian Federation / Adopted by the State Duma on November 16, 2007. Approved by the Federation Council on November 23, 2007 // Moscow, Kremlin, December 4, 2007 [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.rg.ru/2007/12/08/sport-doc.html>.
3. The third half, 1963 / <https://www.kinopoisk.ru/film/42285/>
4. Two halves in hell, 1963 / <https://www.kinopoisk.ru/film/75684/>

5. Ukolova T.V. School film club as a technology of educational and informational work with adolescents and youth // Modern information technologies in working with youth: pedagogy, psychology, management and communication. In 2 volumes. Volume 2 // Materials of the International scientific-practical conference. – September 16 – 18 2010 Moscow.
6. Ukolova T.V. Cinema club as a method of interethnic communication and the education of patriotism among youth / Electronic Journal of Internet Education. No129, December 2014 http://vio.uchim.info/Vio_129/cd_site/articles/title.htm URL: <http://vio.uchim.info/>
7. Fedorov A.V. O.A. Baranov: from the cinema club to the university // Art and Education. M., 2004. №2. PP. 58 – 66.
8. «Institute of Philosophy of the NAS of Belarus» INTELLECTUAL CULTURE BELA-RUSI: Knowledge Management in the Context of the Problems of Socio-Economic Modernization Materials of the Second International Scientific Conference, Minsk, November 12–13, 2015 <http://philosophy.by/wp-content/store/conf-2015-11-12.pdf#4> – T.V. Ukolova. Cinema club as a method of promoting the ideals of sport and a healthy lifestyle . PP. 357 – 358.

Информация об авторе: Уколова Татьяна Викторовна, педагог дополнительного образования МБУ ДО Центр дополнительного образования «Хоста», руководитель творческого объединения «Киноклуб «Кислород»

<https://xn--23-kmc.xn--80aafey1amqq.xn--d1acj3b/program/776-kinoklub-kislorod>

член Союза журналистов России, участник Сочинской лаборатории видео-арта

<http://cdod-hosta.ru/svedeniya-ob-obrazovatelnom-uchrezhdenii/obrazovatelnye-standarty/programmy-sotsialno-pedagogicheskoy-napravlenosti/tvorcheskoe-obedinenie-kinoklub-kislorod/>

г. Сочи, Россия

netsky2002@mail.ru

Поступила: 01.10.2019

После доработки: 18.10.2019

Принята к публикации: 27.10.2019

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Tatyana V. Ukolova, teacher of continuing education MBU DO Center for Further Education «Hosta», head of the creative association «Cinema Club «Oxygen»

<https://xn--23-kmc.xn--80aafey1amqq.xn--d1acj3b/program/776-kinoklub-kislorod>

Member of the Union of Journalists of Russia, member of the Sochi Video Art Laboratory

<http://cdod-hosta.ru/svedeniya-ob-obrazovatelnom-uchrezhdenii/obrazovatelnye-standarty/programmy-sotsialno-pedagogicheskoy-napravlenosti/tvorcheskoe-obedinenie-kinoklub-kislorod/>

Sochi, Russia

netsky2002@mail.ru

The paper was submitted: 01.10.2019

Received after reworking: 18.10.2019

Accepted for publication: 27.10.2019

The author have read and approved the final manuscript.

Психологические науки
Psychological Sciences

УДК 37.04 / 316.6

Петренко Анна Витальевна
Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
anna-petrenko94@mail.ru

**АНАЛИЗ ВЗАИМОСВЯЗИ
АКЦЕНТУИРОВАННОСТИ ЛИЧНОСТИ СО СКЛОННОСТЬЮ К РИСКУ
В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ**

Аннотация. В статье показана проблема влияния характерологических особенностей подростков и юношей на склонность к риску. Проанализирована взаимосвязь акцентуированности личности со склонностью к риску в подростковом и юношеском возрасте. Дан анализ взаимосвязи акцентуированности со склонностью к риску. Охарактеризованы организация и методы эмпирического исследования. Показаны различия и тенденции к различию, взаимосвязь акцентуированности личности со склонностью к риску в подростковом и юношеском возрасте. Результаты данного исследования, проясняющие характер взаимосвязи акцентуированности и склонности к риску в подростковом и юношеском возрасте, могут быть использованы в практической работе психологов, в семейном и возрастном консультировании, в рамках психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса и для лучшего понимания процессов личностного развития.

Ключевые слова: подростковый возраст, юношеский возраст, характерологические особенности, характер, акцентуации характера, акцентуированность личности, склонность к риску, психология.

Для цитирования: Петренко А.В. Анализ взаимосвязи акцентуированности личности со склонностью к риску в подростковом и юношеском возрасте. Педагогика: история, перспективы. 2019. Том. 2. № 5. С. 43-58.

Petrenko Anna Vitalievna
Kuban State University
Krasnodar, Russia
anna-petrenko94@mail.ru

**RELATIONSHIP ANALYSIS PERSONALIZED PERSONALITY
WITH RISK PERSONNEL AT TEENAGE AND YOUTH**

Annotation. The article shows the problem of the influence of the characterological characteristics of adolescents and youths on risk appetite. The correlation of personality

accentuation with risk appetite in adolescence and youth is analyzed. The analysis of the relationship of accentuation with risk appetite is given. The organization and methods of empirical research are characterized. Differences and tendencies to difference, the relationship of the accentuation of the personality with a tendency to risk in adolescence and youth are shown. The results of this study, clarifying the nature of the relationship between emphasis and risk appetite in adolescence and youth, can be used in the practical work of psychologists, in family and age counseling, in the framework of psychological and pedagogical support of the educational process and for a better understanding of personal development processes.

Keywords: adolescence, adolescence, characterological features, character, character accentuations, personality accentuation, risk appetite, psychology.

For citation: Petrenko A.V. Analysis of the relationship of personality accentuation with risk appetite in adolescence and youth. Pedagogy: history, prospects. 2019. Vol. 2. no. 5. PP. 43-58. (In Russ., abstr. in Engl.).

Человечество в современном мире неразрывно связано с различными видами рисков, будь они политические, социальные, экономические, психологические или риски с угрозой здоровью жизни человека. А кто больше всего подвержен рискованному поведению как не подростки и юноши?

С начала XX века внимание исследователей привлекают психологические аспекты поведения людей в ситуациях риска. Склонность к риску рассматривается и как свойство личности, и как профессионально важное качество для профессий, связанных с риском, и как патология. По мнению Лакреевой А.В., Варуха Л.В., потребность в острых ощущениях наиболее связана с саморазрушающим поведением, а также с агрессией и насилием [1].

С развитием прикладной отрасли науки – возрастной психологии, особое внимание уделяется подростковому возрасту, как возрасту «бури и натиска», а также юношескому возрасту – как «переходному мостику» от подросткового возраста к взрослости. Следовательно, эти два возраста наделяются такими качествами, как бунтарство, склонность к необдуманным поступкам, склонность к риску. Но что обуславливает их рискованность? Предполагается, что одной из детерминант является характер.

Эту проблему исследовали психологи: К. Леонгард, С.Л. Рубинштейн, А.Ф. Лазурский, К. Юнг, А.Е. Личко, А.П. Альгин, В.В. Черкасов, А.А. Кудрявцев, А.Г. Ниязашвили, Е.П. Ильин и др.

В дальнейшем для эмпирического изучения этой проблемы могут быть использованы: тест «Исследование склонности к риску» А.Г. Шмелев, позволяющий оценить степень склонности к риску, и личностный опросник Г. Шмишека, который предназначен для диагностики типа акцентуации личности.

Таким образом, проблемы изучения характерологических особенностей подростков и юношей с разным уровнем склонности к риску были и остаются на сегодняшний день актуальными для прикладной психологии и психологии в целом.

В данной работе мы хотели бы изучить характерологические особенности и склонность к риску в подростковом и юношеском возрасте. Актуальность темы, наличие нерешенных вопросов по проблеме влияния характерологических осо-

бенностей подростков и юношей на склонность к риску обусловили выбор предмета и объекта исследования, постановку цели, задач и формулировку гипотез.

Объектом исследования выступает склонность к риску у акцентуированных личностей. *Предметом* является взаимосвязь акцентуированности личности со склонностью к риску в подростковом и юношеском возрасте.

Предполагается, что существует взаимосвязь акцентуированности личности со склонностью к риску в подростковом и юношеском возрасте.

Изучение и описание характерологических особенностей и склонности к риску в подростковом и юношеском возрасте было целью данного исследования

Необходимо было решить ряд поставленных нами задач:

1. Провести анализ теоретической литературы источников по проблеме акцентуированности характера у подростков и юношей.

2. Провести анализ теоретической литературы источников по проблеме склонности к риску.

3. Выявить особенности акцентуаций характера мальчиков и девочек, девушек и юношей.

4. Исследовать разные уровни склонности к риску у респондентов мужской и женской подвыборок, подвыборки девочек и девушек, мальчиков и юношей, девушек и юношей.

5. Проанализировать взаимосвязь акцентуированности личности со склонностью к риску в подростковом и юношеском возрасте.

Методологической основой исследования являются научные теории и концепции, представленные в работах К. Леонгарда, А.Г. Шмелева.

Теоретической основой исследования стали концепции К. Леонгарда, А.Г. Шмелева, Д.Б. Эльконина, Д.И. Фельдштейна, Л.С. Выготского, К. Ригела, А. Адлера, К. Роджерса, С.Ю. Головина, Э. Эриксона, Е.А. Климова, Б.С. Волкова, Н.В. Волковой, А.П. Чернявской, В. Штерна, А.Ф. Лазурского, Э. Кречмера, У. Шелдона, З. Фрейда, К. Юнга, Э. Фромма, А.Е. Личко, Э. Шострома, Д. Бернулли, Ю. Козелецкого, Л. Шмидта, И.Г. Абрамова, В.В. Глущенко, И.П. Череденко, Н.В. Тельных, С.А. Ермолина.

В ходе исследования были использованы следующие *методы*:

– *эмпирические*: тестирование, в качестве *методик* исследования был применен опросник «Склонность к риску» А.Г. Шмелева и опросник изучения акцентуаций личности К. Леонгарда (модификация С. Шмишека);

– *методы математической обработки*: оценка нормальности распределения данных с помощью дисперсионного анализа ANOVA, параметрический метод сравнения двух выборок с использованием t-критерия Стьюдента для независимых выборок, U-критерий Манна – Уитни для независимых выборок, критерий Н. Краскела – Уоллиса.

Базой исследования являлась МБОУ СОШ № 22 г. Краснодар, БОУ СОШ № 29, ст. Новотиторовская.

Выборку составили: 55 респондентов юношеского возраста от 17 до 19 лет и 99 респондентов от 14 до 15 лет.

Практическая значимость.

Результаты данного исследования, проясняющие характер взаимосвязи акцентуированности и склонности к риску в подростковом и юношеском возрасте, могут быть использованы в практической работе психологов, в семейном и

возрастном консультировании, в рамках психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса и для лучшего понимания процессов личностного развития.

Организация и методы эмпирического исследования

Для достижения цели исследования, которая состояла в необходимости изучить и описать характерологические особенности и склонность к риску в подростковом и юношеском возрасте, мы провели анализ теоретической литературы источников по проблеме акцентуированности характера у подростков и юношей, по проблеме склонности к риску и составили программу эмпирического исследования с использованием психодиагностических методик.

Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 22 г. Краснодар и БОУ СОШ № 29 ст. Новотиторовская Краснодарского края. Выборку составили 55 респондентов юношеского возраста от 17 до 19 лет и 99 респондентов от 14 до 15 лет.

В эмпирическом исследовании были использованы следующие методы:

1) эмпирические методы: тестирование

2) статистические методы обработки данных: для анализа значимости различий между подвыборками испытуемых был использован U-критерий Манна – Уитни, для выявления влияния акцентуированности на склонность к риску – критерий Н Краскелла – Уоллеса, а для выявления взаимосвязей показателей – коэффициент корреляции r Спирмена и параметрический метод сравнения двух независимых выборок с использованием t -критерия Стьюдента.

В качестве методик использовались:

– для изучения склонности к риску – опросник «Склонность к риску» А.Г. Шмелева;

– для изучения акцентуаций характера – опросник изучения акцентуаций личности К. Леонгарда (модификация С. Шмишека) [2].

Методика «Исследование склонности к риску» А.Г. Шмелева

Анализ склонности к риску как черты характера позволяет оценить процессы принятия решения в ситуации неопределенности. Опросник состоит из 50 вопросов, на которые предлагается ответить «да» или «нет».

Результаты обрабатываются в соответствии с ключом, предложенным автором методики, проверяются «шкалой лжи». Показатель склонности к риску может варьироваться от 0 до 40. Чем больше величина показателя, тем больше склонность к риску. Если полученные результаты меньше 11 баллов, то показатель уровня склонности к риску – низкий, если полученные результаты находятся в промежутке от 11 до 29 баллов – средний, от 30 баллов – высокий.

Если показатель высокий, то можно говорить, что такой человек часто рискует. Это говорит не столько о решительности, сколько свидетельствует об авантюризме и желании рисковать, даже если это угрожает здоровью и жизни человека. Человека с низким показателем склонности к риску можно назвать осмотрительным.

При исследовании возможен индивидуальный и групповой вариант.

Диагностика типов акцентуаций черт характера по К. Леонгарду (модификация С. Шмишека)

Для диагностики выявления акцентуаций характера у старшеклассников был использован Характерологический опросник К. Леонгарда [2]. Опросник включает 88 вопросов, соответствующих 10 шкалам определенных акцентуаций характера [3].

Испытуемому предлагается ответить «да» или «нет», долго не задумываясь над ответом. Обработка результатов осуществляется в соответствии с ключами, подсчет положительных и отрицательных ответов умножается на 2,3,6. Акцентуированная черта – та, конечная сумма баллов которой равна 18 и более [2]. По количеству баллов можно судить о степени развития у взрослого человека или ребенка акцентуаций характера. Выделяются 10 типов акцентуации:

1. Демонстративный тип. Высокие балы говорят о демонстративности поведения с целью привлечения внимания.

2. Педантичный тип. Высокие балы говорят об инертности психических процессов, неготовность к изменениям в жизни.

3. Застревающий тип. Характеризуется стойкостью аффекта, ведущим за собою честолюбие и самоуверенность.

4. Возбудимый тип. Повышенная импульсивность, внутренняя напряженность, неуправляемость.

5. Гипертимический тип. Высокие балы говорят о высокой активности, желании действовать.

6. Дистимический тип. Характеризуется заторможенностью, пониженным настроением.

7. Тревножно-боязливый тип. Высокие балы говорят о пугливости, страхах, чувстве незащищенности, робости.

8. Циклотимический тип. Высокие балы говорят о смене гипертимических и дистимических фаз.

9. Аффективно-экзальтированный тип. Таким людям свойственна высокая контактность, разговорчивость, большой диапазон эмоциональных состояний.

10. Эмотивный тип. Как правило, такие люди очень чувствительны, глубоко переживают все происходящее в жизни [4].

Опросник предназначен для выявления акцентуированных свойств характера подростков. Может применяться в процессе обучения, психологического консультирования, профориентации.

Анализ взаимосвязи акцентуированности со склонностью к риску

Мы применили опросник «Диагностика типов акцентуаций черт характера» по К. Леонгарду (в модификации С. Шмишека) для выявления типов акцентуации характера и уровня акцентуированности и методику А.Г. Шмелева «Исследование склонности к риску» для выявления уровня склонности к риску. Результаты представлены ниже в таблицах 1 – 5 и позволяют судить о выраженности акцентуаций характера, количестве испытуемых с разным уровнем склонности к риску, количество испытуемых с выраженными акцентуациями характера низкого среднего уровня склонности к риску и склонности к риску, выше среднего уровня.

Таблица 1 – Количество испытуемых с выраженными акцентуациями характера

Группа респондентов	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Девочки	3 (5,8%)	4 (7,8%)	34 (66,6%)	2 (3,9%)	32 (62,7%)	5 (9,8%)	23 (45%)	2 (3,9%)	3 (5,8%)	31 (60,7%)
Мальчики	2 (4,1%)	3 (6,25%)	27 (56,3%)	1 (2%)	11 (22,9%)	2 (4,1%)	8 (16,6%)	3 (6,25%)	23 (47,9%)	19 (39,5%)
Девушки	2 (6,25%)	2 (6,25%)	15 (46,9%)	1 (3,1%)	22 (68,8%)	3 (9,4%)	8 (25%)	0 (0%)	16 (50%)	6 (18,75%)
Юноши	5 (21,7%)	2 (8,7%)	13 (56,5%)	0 (0%)	7 (30,4%)	2 (8,7%)	4 (17,4%)	3 (13%)	8 (34,8%)	3 (13%)

Примечание: 1 – Демонстративный, 2 – Педантичный, 3 – Гипертимный, 4 – Тревожный, 5 – Эмотивный, 6 – Застревающий, 7 – Возбудимый, 8 – Дистимический, 9 – Экзальтированный, 10 – Циклотимный.

Источник: составлено автором научной статьи

Source: compiled by the author of the scientific article

В таблице 1 мы видим, что у большинства испытуемых больше выражен гипертимный тип акцентуации характера, количество девочек и девушек с выраженным эмотивным типом акцентуации характера, практически в два раза превышает количество мальчиков подросткового возраста и юношей с выраженным эмотивным типом акцентуации характера. Также можно увидеть в таблице 1 мальчиков подросткового возраста, девушек юношеского возраста и юношей с выраженным экзальтированным типом акцентуации характера, а циклотимный тип акцентуации характера проявлен у большего количества испытуемых подросткового возраста, по сравнению с количеством испытуемых юношеского возраста. Меньше всего испытуемых с демонстративным, педантичным, тревожным, застревающим, дистимическим типами акцентуаций характера.

Таблица 2 – Количество испытуемых с разным уровнем склонности к риску

Группа респондентов	Низкая склонность к риску	Средняя склонность к риску	Склонность к риску выше среднего значения
Девочки	18 (35 %)	23 (45 %)	10 (20 %)
Мальчики	19 (39,6 %)	21 (43,7 %)	8 (16,7 %)
Девушки	17 (53 %)	12 (37,5 %)	3 (9,5 %)
Юноши	13 (56,5 %)	7 (30 %)	3 (13,5 %)

Источник: составлено автором научной статьи

Source: compiled by the author of the scientific article

В таблице 2 мы можем увидеть, что у большего количество испытуемых склонность к риску низкая или же средняя. Среди испытуемых не было выявлено высокой склонности к риску, поэтому в нашем исследовании введен показатель склонность к риску выше среднего значения. Мы можем увидеть, что количество испытуемых со склонность к риску выше среднего значения больше в подгруппе подросткового возраста.

Таблица 3 – Количество испытуемых с выраженными акцентуациями характера низкого уровня склонности к риску

Группа респондентов	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Девочки	1 (1,9%)	2 (3,9%)	8 (15,6%)	1 (1,9%)	10 (19,6%)	3 (5,8%)	6 (11,8%)	1 (1,9%)	12 (23,5%)	9 (17,6%)
Мальчики	1 (2%)	1 (2%)	8 (16,6%)	0 (0%)	4 (8,3%)	1 (2%)	1 (2%)	1 (2%)	6 (12,5%)	8 (16,6%)
Девушки	1 (3,1%)	0 (0%)	5 (15,6%)	1 (3,1%)	11 (22,9%)	2 (4,1%)	4 (12,5%)	0 (0%)	10 (3,1%)	2 (4,1%)
Юноши	1 (4,3%)	1 (4,3%)	6 (26%)	0 (0%)	4 (17,4%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (8,7%)	4 (17,4%)	1 (4,3%)

Примечание: 1 – Демонстративный, 2 – Педантичный, 3 – Гипертимный, 4 – Тревожный, 5 – Эмотивный, 6 – Застревающий, 7 – Возбудимый, 8 – Дистимический, 9 – Экзальтированный, 10 – Циклотимный.

Источник: составлено автором научной статьи

Source: compiled by the author of the scientific article

В таблице 3 можно увидеть, что у большинства девочек и мальчиков подросткового возраста, а также у девушек юношеского возраста с низким уровнем склонности к риску выражен гипертимный тип акцентуации характера. Девочек подросткового возраста, девушек юношеского возраста и юношей выражен эмотивный и экзальтированный типы акцентуации характера. У девочек и мальчиков выражен циклотимный тип акцентуации характера, отличный от подвыборки юношеского возраста почти в три раза. Меньше всего испытуемых с демонстративным, педантичным, тревожным, дистимическим типами акцентуаций характера.

Таблица 4 – Количество испытуемых с выраженными акцентуациями характера со средним уровнем склонности к риску

Группа респондентов	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Девочки	1 (1,9%)	1 (1,9%)	16 (31,4%)	1 (1,9%)	13 (25,5%)	2 (3,9%)	10 (19,6%)	1 (1,9%)	16 (31,4%)	16 (31,4%)
Мальчики	1 (2%)	2 (4,1%)	13 (27%)	1 (2%)	6 (12,5%)	1 (2%)	5 (10,4%)	1 (2%)	12 (25%)	7 (14,6%)
Девушки	1 (3,1%)	1 (3,1%)	8 (25%)	0 (0%)	9 (28,1%)	1 (3,1%)	4 (12,5%)	0 (0%)	5 (15,6%)	4 (12,5%)
Юноши	1 (4,3%)	0 (0%)	5 (21,7%)	0 (0%)	3 (13%)	2 (8,7%)	2 (8,7%)	0 (0%)	4 (17,4%)	2 (8,7%)

Примечание: 1 – Демонстративный, 2 – Педантичный, 3 – Гипертимный, 4 – Тревожный, 5 – Эмотивный, 6 – Застревающий, 7 – Возбудимый, 8 – Дистимический, 9 – Экзальтированный, 10 – Циклотимный.

Источник: составлено автором научной статьи

Source: compiled by the author of the scientific article

В таблице 4 можно увидеть, что среди испытуемых со средним уровнем склонности к риску меньше всего испытуемых с демонстративным, педантичным, тревожным, застревающим, дистимическим типами акцентуаций характера. У большинства испытуемых со средним уровнем склонности к риску больше выражен гипертимный тип акцентуации характера. Эмотивный и возбудимый типы акцентуации характера выражен у девочек подросткового возраста и девушек юношеского возраста. Количество подростков с экзальтированным типом акцентуированности больше, чем испытуемых юношеского возраста, а количество девочек подросткового возраста с циклотимным типом акцентуаций характера больше, чем количество остальных респондентов с такой же акцентуацией характера.

Таблица 5 – Количество испытуемых с выраженными акцентуациями характера со склонности к риску выше среднего уровня

Группа респондентов	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Девочки	1 (1,9%)	1 (1,9%)	10 (19,6%)	0 (0%)	9 (17,6%)	0 (0%)	7 (13,7%)	1 (1,9%)	7 (13,7%)	6 (11,8%)
Мальчики	0 (0%)	0 (0%)	6 (12,5%)	0 (0%)	1 (2%)	0 (0%)	2 (4,1%)	1 (2%)	4 (8,3%)	4 (8,3%)
Девушки	0 (0%)	1 (3,1%)	2 (6,25%)	0 (0%)	2 (6,25%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (3,1%)	0 (0%)
Юноши	3 (13%)	1 (4,3%)	2 (8,7%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (8,7%)	1 (4,3%)	0 (0%)	0 (0%)

Примечание: 1 – Демонстративный, 2 – Педантичный, 3 – Гипертимный, 4 – Тревожный, 5 – Эмотивный, 6 – Застревающий, 7 – Возбудимый, 8 – Дистимический, 9 – Экзальтированный, 10 – Циклотимный.

Источник: составлено автором научной статьи

Source: compiled by the author of the scientific article

В таблице 5 можно увидеть, что среди испытуемых со склонности к риску выше среднего уровня меньше всего испытуемых с демонстративным, педантичным, тревожным, застревающим, дистимическим типами акцентуаций характера. У девочек со склонности к риску выше среднего уровня больше выражен гипертимный, эмотивный, возбудимый, экзальтированный, циклотимный типы акцентуации характера. В таблице видно, что у респондентов со склонности к риску выше среднего уровня не проявлен тревожный застревающий тип акцентуированности. А также у мальчиков не проявлен гипертимный, педантичный типы акцентуации характера, у девушек не проявлен гипертимный, возбудимый, дистимический типы акцентуированности характера, у юношей не проявлен эмотивный тип акцентуации характера.

Далее мы произвели расчеты с использованием критерия Н Краскелла – Уоллеса, чтобы проанализировать, есть ли различия в выраженности склонности

склонность к риску между респондентами с различными типами акцентуированности. Результат представлен в таблицах 6 и 7.

Таблица 6 – Подгруппы респондентов с различной степенью и типами акцентуированности, между которыми обнаружены различия в склонности к риску

Уровень акцентуированности	Тип акцентуированности	
	Эмотивный	Застревающий
Акцентуация характера	У девушек и юношей с низким уровнем склонности к риску; У девочек и мальчиков со средним уровнем склонности к риску.	
Тенденция к акцентуации характера		У девочек и девушек с низким и средним уровнем склонности к риску; У девушек и юношей с низким уровнем склонности к риску.

Источник: составлено автором научной статьи

Source: compiled by the author of the scientific article

Таблица 7 – Подгруппы респондентов с различной степенью и типами предрасположенности к акцентуированности, между которыми обнаружены различия в склонности к риску

Уровень акцентуированности	Тип акцентуированности		
	Демонстративный тип акцентуации характера	Педантичный тип акцентуации характера	Гипертимный тип акцентуации характера
Акцентуация характера			У юношей и мальчиков средний уровень склонности к риску; У девочек и мальчиков склонность к риску выше среднего уровня.
Тенденция к акцентуации характера	У девочек и девушек юношеского возраста средний уровень склонности к риску; У мальчиков и юношей низкий уровень склонности к риску.	У девушек и юношей низкий уровень склонности к риску.	

Источник: составлено автором научной статьи

Source: compiled by the author of the scientific article

Мы обнаружили статистически достоверные различия между следующими подгруппами:

- 1) между подгруппами девочек и девушек с тенденцией к застревающему типу акцентуации характера, с низким и со средним уровнем склонности к риску;
- 2) между подгруппами девушек и юношей с низким уровнем склонности к риску и с эмотивным типом акцентуации характера;
- 3) между подгруппами девушек и юношей низким уровнем склонности к риску с тенденцией к застревающему типу акцентуации характера;
- 4) между подгруппами девочек и мальчиков со средним уровнем склонности к риску с эмотивным типом акцентуации характера.

Нами были обнаружены статистически достоверные тенденции к различию между следующими подгруппами:

- 1) между подгруппами девочек и девушек со средним уровнем склонности к риску с тенденцией к демонстративным типом акцентуации характера;
- 2) между подгруппами девушек и юношей с низким уровнем склонности к риску с тенденцией к педантичному типу акцентуации характера;
- 3) между подгруппами юношей и мальчиков с низким уровнем склонности к риску с тенденцией к демонстративному типу акцентуации характера;
- 4) между подгруппами юношей и мальчиков со средним уровнем склонности к риску с гипертимный типом акцентуации характера;
- 5) между подгруппами девочек и мальчиков со склонности к риску выше среднего уровня с гипертимным типом акцентуации характера.

Статистическая обработка результатов позволила проявить показатели значимости различий акцентуации характера у девочек с низким и средним и выше среднего уровнями склонностью к риску и так же у мальчиков, юношей и девушек с низким и средним и выше среднего уровнями склонностью к риску. На основе чего мы можем сделать следующие выводы:

- у девочек с низкой и средней склонностью к риску в типах акцентуаций характера статистически значимые различия не были выявлены;
- девочки с низким и средним уровнем склонности к риску различны по тревожному и гипертимному типу акцентуаций характера, а также имеют тенденцию к различию по демонстративному типу акцентуации характера;
- статистически значимые различия среди девочек со средним уровнем склонности к риску и девочек со склонностью к риску выше среднего уровня выявлены по тревожному типу акцентуации характера;
- данные мальчиков низкого уровня склонности к риску различны с данными мальчиков среднего уровня склонности к риску по экзальтированному типу акцентуации характера;
- полученные данные акцентуаций характера у мальчиков с низким и уровнем склонности к риску выше среднего значения имеют тенденцию к различию по экзальтированному типу акцентуаций характера;

– полученные в ходе исследования данные мальчиков со средним уровнем склонности к риску и мальчиков с уровнем склонности к риску выше среднего значения не имеют достоверно значимые различия и тенденций к различию по различным типам акцентуаций характера;

– полученные данные акцентуаций у юношей с низкой склонностью к риску и у юношей со средним уровнем склонности к риску имеют достоверно значимые различия по гипертимному типу акцентуации характера;

– полученные в ходе исследования данные у девушек с низкой склонностью к риску и у девушек со средним уровнем склонности к риску имеют тенденцию к различию по демонстративному и дистимическому типам акцентуаций характера.

Далее мы использовали критерий Н Краскелла – Уоллеса, чтобы проанализировать – существует ли влияние степени акцентуированности на склонность к риску у всех подгрупп респондентов. Для этого мы разделили респондентов на подгруппы с выраженной акцентуацией, тенденцией к акцентуации и отсутствием акцентуированности, и произвели статистические расчеты, которые позволили выявить, выраженность какой акцентуации связана со склонностью к риску. Полученные данные представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Взаимосвязь степени акцентуированности со склонностью к риску

Девушки	Юноши
	Демонстративный тип акцентуации характера (p – 0,037); Возбудимый тип акцентуации характера (p – 0,052);
Девочки	Мальчики
Гипертимный тип акцентуации характера (p – 0,001); Тревожный тип акцентуации характера (p – 0,061); Эмотивный тип акцентуации характера (p – 0,044); Дистимический тип акцентуации характера (p – 0,059);	

Источник: составлено автором научной статьи

Source: compiled by the author of the scientific article

В таблице 8 мы можем видеть отсутствие влияния выраженности акцентуированности на склонность к риску у девушек и у мальчиков. Таким образом, мы можем говорить, что у девушек и у мальчиков акцентуированность характера никак не связана со склонностью к риску.

Также мы рассмотрели влияние степени акцентуированности на склонность к риску более подробно, проанализировав конкретно каким образом связаны склонность к риску и степень акцентуированности.

Таблица 9 – Статистические показатели сравнительного анализа склонности к риску у девушек с разной степенью акцентуированности

Виды акцентуаций	Степень акцентуированности			Критерий Н Крас- келла – Уоллеса	р - уро- вень значимости
	высокая (n=)	средняя (n=)	низкая (n=)		
	Средний ранг	Средний ранг	Средний ранг		
Демонстративный	21,50	18,27	14,07	2,123	0,346
Педантичный	28,00	15,40	15,90	3,246	0,197
Гипертимный	19,13	14,39	13,94	2,250	0,325
Тревожный	14,43	17,08	–	0,440	0,507
Эмотивный	15,98	16,56	22,00	0,761	0,683
Застревающий	13,83	17,18	16,00	0,374	0,829
Возбудимый ⁰	14,06	17,03	14,88	0,322	0,851
Дистимический	15,78	16,78	–	0,075	0,785
Экзальтированный	15,25	16,06	19,93	1,248	0,536
Циклотимный	–	–	–	–	–

Источник: составлено автором научной статьи

Source: compiled by the author of the scientific article

В таблице 9 мы можем видеть, что влияние степени акцентуированности на склонность к риску у девушек отсутствует.

Таблица 10 – Статистические показатели сравнительного анализа склонности к риску у юношей с разной степенью акцентуированности

Виды акцентуаций	Степень акцентуированности			Критерий Н Крас- келла – Уоллеса	р - уро- вень зна- чимости
	высокая (n=)	средняя (n=)	низкая (n=)		
	Средний ранг	Средний ранг	Средний ранг		
Демонстративный	18,20	13,00	9,23	6,57	0,037
Педантичный	13,75	12,17	11,58	0,187	0,911
Гипертимный	13,96	11,00	10,64	0,618	0,734
Тревожный	12,50	11,95	–	0,012	0,912
Эмотивный	10,71	11,19	13,94	1,038	0,595
Застревающий	15,00	12,50	10,14	1,010	0,603
Возбудимый	19,38	9,88	10,86	5,929	0,052
Дистимический	12,50	14,25	10,93	1,045	0,593
Экзальтированный	10,88	10,94	15,08	1,709	0,426
Циклотимный	–	–	–	–	–

Источник: составлено автором научной статьи

Source: compiled by the author of the scientific article

В таблице 10 мы можем видеть, что существует влияние степени акцентуированности на склонность к риску у юношей. Так, демонстративная акцентуированность характера взаимосвязана со склонностью к риску: чем выше демонстративный тип акцентуации характера, тем больше склонность к риску. У респондентов мужской подвыборки юношеского возраста неоднородная связь степени выраженности возбудимого типа акцентуации характера и склонности к риску: чем выше возбудимый тип акцентуации характера, тем больше склонность к риску, у респондентов с тенденцией к возбудимому типу акцентуации характера – низкий уровень склонности к риску, почти в два раза ниже, чем у респондентов с возбудимым типом акцентуации характера.

Таблица 11 – Статистические показатели сравнительного анализа склонности к риску у девочек с разной степенью акцентуированности

Виды акцентуаций	Степень акцентуированности			Критерий Н Краскелла – Уоллеса	p - уровень значимости
	высокая (n=)	средняя (n=)	низкая (n=)		
	Средний ранг	Средний ранг	Средний ранг		
Демонстративный	31,00	28,73	23,52	1,810	0,404
Педантичный	24,50	22,94	28,10	1,396	0,498
Гипертимный	29,56	17,59	6,63	13,167	0,001
Тревожный	13,50	21,35	30,07	5,600	0,061
Эмотивный	29,36	21,42	1,00	6,236	0,044
Застревающий	12,38	26,96	25,75	3,622	0,164
Возбудимый	29,24	22,76	24,23	2,075	0,354
Дистимический	28,67	18,72	29,39	5,657	0,059
Экзальтированный	26,37	22,23	31,50	1,130	0,568
Циклотимный	27,00	23,43	27,50	0,645	0,724

Источник: составлено автором научной статьи

Source: compiled by the author of the scientific article

В таблице 11 мы можем видеть, что существует влияние степени акцентуированности на склонность к риску у девочек. Так, гипертимная акцентуированность характера взаимосвязана со склонностью к риску: чем выше гипертимный тип акцентуации характера, тем больше склонность к риску. Тревожная акцентуированность характера взаимосвязана со склонностью к риску: чем ниже тревожный тип акцентуации характера, тем больше склонность к риску. Эмотивная акцентуированность характера взаимосвязана со склонностью к риску: чем выше эмотивный тип акцентуации характера, тем больше склонность к риску. У девочек подросткового возраста неоднородная связь степени выраженности дистимического типа акцентуации характера и склонности к риску: у респондентов с отсутствием акцентуированности – большая степень склонности к риску, а у респондентов этой подвыборки с тенденцией к акцентуированности – низкая степень склонности к риску.

Таблица 12 – Статистические показатели сравнительного анализа склонности к риску у мальчиков с разной степенью акцентуированности

Виды акцентуаций	Степень акцентуированности			Критерий Н Краскелла – Уоллеса	р - уровень значимости
	высокая (n=)	средняя (n=)	низкая (n=)		
	Средний ранг	Средний ранг	Средний ранг		
Демонстративный	18,75	23,78	25,27	0,472	0,790
Педантичный	24,33	22,58	25,80	0,573	0,751
Гипертимный	26,43	19,23	22,56	2,292	0,318
Тревожный	25,50	11,50	24,76	0,889	0,641
Эмотивный	24,82	24,60	24,00	0,022	0,989
Застревающий	13,17	25,63	21,28	2,739	0,254
Возбудимый	30,14	23,90	23,30	2,001	0,368
Дистимический	31,00	23,91	24,12	0,696	0,706
Экзальтированный	27,59	24,47	14,86	4,421	0,110
Циклотимный	25,11	25,39	21,65	0,531	0,767

Источник: составлено автором научной статьи

Source: compiled by the author of the scientific article

В таблице 12 мы можем видеть, что влияние степени акцентуированности на склонность к риску у мальчиков отсутствует.

Таким образом, мы проанализировать взаимосвязь акцентуированности личности со склонностью к риску в подростковом и юношеском возрасте. Полученные нами результаты позволяют утверждать, что выдвинутая нами гипотеза частично нашла свое подтверждение. Действительно, имеются различия и тенденции к различию взаимосвязь акцентуированности личности со склонностью к риску в подростковом и юношеском возрасте.

Выводы. В результате проведенного нами исследования можно сделать следующие выводы:

1. В значительной мере для респондентов характерны средние значения склонности к риску. Заметим, что в ходе исследования не было выявлено высокого уровня склонности к риску, но на основе полученных данных мы выделяем группу респондентов со склонностью к риску выше среднего значения. Также в исследовании была зафиксирована низкая склонность к риску.

2. В результате исследования мы выяснили, что у девушек и юношей с эмотивным типом акцентуации характера низкий уровень склонности к риску, у девочек и мальчиков с эмотивным типом акцентуации характера средний уровень склонности к риску, у девочек и девушек с тенденцией к застревающим типом акцентуации характера низкий и средний уровень склонности к риску, у девушек и юношей с тенденцией к застревающим типом акцентуации характера низкий уровень склонность к риску.

3. Имеются статистически достоверные тенденции к различию: у юношей и мальчиков с гипертимным типом акцентуации характера средний уровень склонности к риску, у девочек и мальчиков с гипертимным типом акцентуации характера склонность к риску выше среднего уровня, у девочек и девушек с тенденцией к демонстративному типу акцентуации характера средний уровень склонности к риску, у мальчиков и юношей с тенденцией к демонстративному типу акцентуации характера низкий уровень склонности к риску, у девушек и юношей с тенденцией к педантичному типу акцентуации характера низкий уровень склонности к риску.

На основании проведенного исследования, мы можем сделать вывод, что у девушек и у мальчиков акцентуированность характера никак не связана со склонностью к риску, однако, существует влияние степени акцентуированности на склонность к риску в юношеском возрасте. Так, демонстративная акцентуированность характера взаимосвязана со склонностью к риску: чем выше демонстративный тип акцентуации характера, тем больше склонность к риску. У юношей неоднородная связь степени выраженности возбудимого типа акцентуации характера и склонности к риску: чем выше возбудимый тип акцентуации характера, тем больше склонность к риску, у респондентов с тенденцией к возбудимому типу акцентуации характера – низкий уровень склонности к риску, почти в два раза ниже, чем у респондентов с возбудимым типом акцентуации характера.

Также существует влияние степени акцентуированности на склонность к риску у девочек. Так, гипертимная акцентуированность характера взаимосвязана со склонностью к риску: чем выше гипертимный тип акцентуации характера, тем больше склонность к риску. Тревожная акцентуированность характера взаимосвязана со склонностью к риску: чем ниже тревожный тип акцентуации характера, тем больше склонность к риску. Эмотивная акцентуированность характера взаимосвязана со склонностью к риску: чем выше эмотивный тип акцентуации характера, тем больше склонность к риску. У девочек неоднородная связь степени выраженности дистимического типа акцентуации характера и склонности к риску: у респондентов с отсутствием акцентуированности – большая степень склонности к риску, а у респондентов этой подвыборки с тенденцией к акцентуированности – низкая степень склонности к риску.

Таким образом, мы проанализировали взаимосвязь акцентуированности личности со склонностью к риску в подростковом и юношеском возрасте. Полученные нами результаты позволяют утверждать, что выдвинутая нами гипотеза частично нашла свое подтверждение. Действительно, имеются различия и тенденции к различию взаимосвязь акцентуированности личности со склонностью к риску в подростковом и юношеском возрасте.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Лакреева А.В., Варуха Л.В. Склонность к риску как фактор девиантного поведения подростков // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 24. – С. 141–146. – URL:<http://e-koncept.ru/2016/56427.htm>.
2. Леонгард К. Акцентуированные личности. Ростов н/Д., 2000.
3. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Самара. М., 2004.
4. Лупьян Я.А. Барьеры общения, конфликты, стресс. Минск, 1988.

REFERENCES

1. Lakreeva A.V., Varukha L.V. Tendency to risk as a factor in the deviant behavior of adolescents // Scientific and methodological electronic journal «Concept». 2016. T. 24. PP. 141–146. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56427.htm>.
2. Leonard K. Accentuated personalities. Rostov n / Donu., 2000.
3. Raygorodsky D.Ya. Practical psychodiagnostics. Methods and tests. Samara M., 2004.
4. Lupyan Ya.A. Communication barriers, conflicts, stress. Minsk, 1988.

Информация об авторе: Петренко Анна Витальевна, магистр педагогики и психологии, преподаватель, Кубанский государственный университет.
Психолог-консультант Центр «МАСТЕРская ЖИЗНИ», «Киноклуб для подростков», «Киноклуб для родителей» и «На чердаке» <https://www.b17.ru/center/11/>
г. Краснодар, Россия
e-mail: anna-petrenko94@mail.ru

Поступила: 19.09.2019

После доработки: 16.10.2019

Принята к публикации: 27.10.2019

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Anna V. Petrenko, Master of Education and Psychology, Lecturer, Kuban State University.
Psychologist-consultant Center «WORKSHOP», «Cinema club for teens», «Cinema club for parents» and «In the attic» <https://www.b17.ru/center/11/>
Krasnodar, Russia
e-mail: anna-petrenko94@mail.ru

The paper was submitted: 19.09.2019

Received after reworking: 16.10.2019

Accepted for publication: 27.10.2019

The author have read and approved the final manuscript.

Психологические науки
Psychological Sciences

УДК 316.628

Попов Петр Петрович

Воронежский государственный технический университет
Московская обл., г. Балашиха, Россия
fpb-2006@bk.ru

РОЛЬ УСТАНОВКИ В КОНФЛИКТЕ

Аннотация. В статье дано определение понятия установки. Рассмотрена ее трехкомпонентная структура. Проведено исследование разных школ, отечественных и зарубежных литературных данных, разных научных контекстов: психология деятельности как фундаментальный подход к проблеме человека, социальная психология. Современное определение установки включает в себя эту трехчастную структуру и опирается на нее. В ней более подробно раскрыто, что подразумевается под «возможными действиями» индивида. Показаны факторы культурной среды бывают внешние и внутренние. В конфликте внутренние и внешние установки могут действовать раздельно, а могут усиливать и уменьшать, дополнять, и преобразовывать друг друга. Ставятся проблемные вопросы: Как зависит поведение человека от установки? И можно ли управлять поведением человека, управляя установкой? Представлена концепция ценностных ориентаций личности.

Ключевые слова: установка, общение, конфликт, принятие решений, индивид, личность, социальная направленность общества

Для цитирования: Попов П.П. Роль установки в конфликте. Педагогика: история, перспективы. 2019. Том. 2. № 5. СС. 59–70.

Petr P. Popov

Voronezh State Technical University
Moscow Region, Balashikha, Russia
fpb-2006@bk.ru

ROLE OF INSTALLATION IN CONFLICT

Annotation. The article defines the concept of installation. Its three-component structure is considered. A study of different schools, domestic and foreign literary data, different scientific contexts: the psychology of activity as a fundamental approach to the problem of man, social psychology. The modern definition of the installation includes this three-part structure and relies on it. It discloses in more detail what is meant by the "possible actions" of the individual. The factors of the cultural environment are shown to

be external and internal. In a conflict, internal and external installations can act separately, and can strengthen and reduce, complement, and transform each other. Problem questions are posed: How does human behavior depend on the attitude? And is it possible to control human behavior by controlling the installation? The concept of personal value orientations is presented.

Keywords: attitude, communication, conflict, decision making, individual, personality, social orientation of society

For citation: Popov P.P. The role of installation in conflict. Pedagogy: history, prospects. 2019. Vol. 2. no. 5. PP. 59–70. (in Russ. abstr. in Engl.)

Проблема общения обсуждается на протяжении нескольких последних десятилетий [1, с. 44]. Довольно глубоко и всесторонне эту тему анализировали Т.А. Аржакаева, А.А. Бодалев, Г.А. Ковалев, В.Н. Куницына, В.А. Лабунская, Ю.А. Менджерицкая, Е.В. Цуканова и др. На особенности общения большое влияние в жизни личности оказывают установки. Об этом пойдет речь в данной статье. Анализ литературных данных позволил разделить установки, влияющие на участников конфликта, на внешние и внутренние.

Внешние установки – это такие установки, которые человек приобретает, находясь в определенной среде, под которой понимается, например, общество, семья, коллектив, на работе, в учебном заведении и т.д. Основным критерий установок, приобретенных извне: человек не приобрел бы такие установки, находясь в другом месте, или времени, или с другими людьми. У людей формируются определенные социальные установки по отношению к определенным общественным явлениям.

Внешняя установка – это определенная предрасположенность, которая появилась, в следствии социального опыта, у личности или группы, воспринимать и оценивать социально значимые объекты, а также готовность к определенным действиям, ориентированным на социально значимые объекты. Внешняя установка дает представление о приспособленности индивида в жизни в социуме, на его способность разделять общие представления и коммуницировать и обучаться.

Внешние установки – это состояния психологической готовности, складывающейся на основе опыта и оказывающей влияние на реакции человека относительно тех объектов и ситуаций, с которыми он связан, и которые социально для него значимы.

Внутренние установки – это такие установки, которые происходят, или берут начало от личности человека, т.е. индивидуальные особенности его физиологии, психологии, основной критерий внутренних установок не зависят от того в какую среду помещен человек, и проявляются всегда. Принадлежность человека к определенной профессии также существенно влияет на его установку, его субъективный образ мира [2, с. 59].

В конфликте внутренние и внешние установки могут действовать раздельно, а могут усиливать и уменьшать, дополнять, и преобразовывать друг друга.

Эрик Берн в своем исследовании говорит о том, что личностные установки человека связаны с его жизненным сценарием.

Генри Олпорт сформулировал то, что установка зависит от предыдущего поведения и регулирует настоящее динамическое поведение с помощью опреде-

ленного состояния сознания и нервной системы. Он пришел к мысли о необходимости выделения двух типов аттитюдов: побуждающих поведение и направляющих поведение. Первые – мотивационные, а вторые – инструментальные. Г. Олпорт один из первых пришел к выводу, что установки могут изменять свое назначение: инструментальные превращаться в мотивационные и наоборот [3].

Классические адепты психоанализа и различных его направлений говорят о том, что в личностных установках доминируют важность самосознания, которое состоит из эго, суперэго. Самосознание человека не меняется, какой бы опыт он не приобретал. И собственная психоэнергетика индивида регулируется установкой.

Бихевиористы говорят, что в личностных установках важнее контекст поведения, он ведет человека, что происходит с человеком в конкретный момент времени, каждый раз человеку дается новый шанс измениться.

Когнитивный психоанализ говорит о том, что в установках содержится главный элемент сознания, кондиции, представления об объекте или ситуации, то, как человек думает и воспринимает окружающую действительность и себя.

Стремление к балансу и целостности заставляет человека подстраивать либо убеждение к своему поведению, либо поведение к убеждению, таким образом «регулируя» свое мышление.

Внешними, социальными установками занималась преимущественно западная психология.

В 1918 В. Томас и Ф. Знанецкий (Thomas, Znaniecki, p. 21 – 23) первыми предложили понятия «аттитюд», «социальная установка» для характеристики внутренних факторов и «социальная ценность» для характеристики внешних факторов. Проведя анализ установок в письмах польских эмигрантов на Родину, ученые поняли, что процессы адаптации на чужбине зависят от цели эмигранта: если он считает свое пребывание на чужбине временным, с целью заработка, тогда процесс идет медленно, а если хочет ассимилироваться, влиться в культуру страны, тогда процесс адаптации идет быстро [4].

В 1920-е гг. Л. Тёрнстоун и Р. Лайкерт предложили систему шкал, с помощью которых, казалось, теперь легко предсказать поведение людей на основе их установок. Ими были выявлены следующие функции аттитюдов: адаптивные – установка направляет к объектам, которые помогают достижению его целей; функция быстрого знания – установка показывает автоматический способ поведения по отношению к объекту; функция саморегуляции – установка снимает внутреннее напряжение, освобождая субъекта от принятия решения; функция защиты – установка способствует нивелированию внутренних конфликтов личности [5].

Все эти функции помогают человеку адаптироваться к жизни в обществе, обозначая правила и давая возможность участия в общественных отношениях.

Современное определение установки включает в себя эту трехчастную структуру и опирается на нее, в ней более подробно раскрыто, что подразумевается под «возможными действиями» индивида. То есть не только реальные и уже осуществленные действия, но и различные ожидания, замыслы, планы действий и стремления. При этом интенции, намерения не всегда находят реальное воплощение в действиях и поведении человека.

Зимбардо и Ляйппе (Зимбардо Ф., Ляйппе М., 2001) считают, что все элементы трехчастной установочной системы аттитюда взаимосвязаны и реагируют

специфично для каждой конкретной личности. Например, изменение одного элемента – кондиции, может вызвать изменение двух других элементов этой установки, а это в свою очередь может изменить поведение в отношении определенного социального объекта. А если эта кондиция связана с другими установками, то ее изменение поменяет их [6 Zanna M.P., Rempel J.K., 1988 – цит. по: Зимбардо Ф., Лайппе М, С.46].

В 50-е годы М. Смит, Д. Брунер и Р. Уайт (Smith M., Bruner D., White R., 1956) в теории перцептивной готовности, основное положение которой было то, что весь перцептивный опыт является конечным продуктом процесса категоризации, выделили функции для трехкомпонентной установочной системы аттитюда: оценка объекта; социальное приспособление; экстернализация [7].

Установка влияет на конкретное поведение человека, подвержена быстрым изменениям, это готовое впечатление, навязанное извне, это собственное отношение к чему-либо, она связана с ментальными структурами человека, также связана с реальными действиями человека.

Социальный запрос того времени поднимает вопрос о зависимости поведения человека от установки. Управляя установкой человека, можно управлять его поведением, или нет?

Трехкомпонентная структура установки говорит о конативной составляющей как о намерении к действию. А что же происходит, когда человек все же действует в реальности? Оказалось, что его поведение практически не предсказуемо и никак не связано с установкой. На человека воздействует такое количество переменных внешних и внутренних факторов, в данный момент времени, что решение о поведении принимается в зависимости от этих факторов каждый раз, если только речь не идет об автоматическом навыке.

Поэтому влиять на поведение человека можно, но сложно. А уж померить это в «полевых» условиях, или в лаборатории совсем не представляется возможным. Можно говорить только об общей доминирующей направленности личности.

Если совершить исторический экскурс, то выглядело это так: в разное время появлялись разные исследования. Одно из самых противоречивых на заре исследований был эксперимент Лапьера в 1934 г., известное как «парадокс Лапьера», суть которого в том, что аттитюд не согласуется с реальным поведением индивида. Этот парадокс получил множество трактовок [8].

Несовпадение между проявленными вербально установками и реальным поведением говорит о том, что в трехкомпонентной структуре социальной установки имеется противоречие.

Шихирев пишет о раздроблении целого психологического знания об установке с помощью трехкомпонентной структуры [9].

М. Рокич в 1961 году объяснил парадокс Лапьера следующим образом: установки не определяют поведения! По Рокичу установка определяет поведение только при совпадении отношения к объекту и ситуации. То есть объектом в данном случае были китайцы, а ситуацией – обслуживание клиента в отеле. Имея негативную установку по поводу китайцев, управляющие отелей действовали позитивно [10].

В 1964 г. Л. Фестингер, пришел к выводу, что поведение не меняется от изменения установки. Человек сначала действует, а потом объясняет свое поведение [11].

В 50 – 60-е гг. психологи озаботились проблемой изменения установок. Появляются теории функций установки Смита с соавторами, Х. Келмэна [12].

Э. Стотленд и Д. Кац предположили, что в разных ситуациях преобладает или аффективная, или когнитивная компоненты аттитюда. Они и меняют человеческое поведение в ту, или иную сторону [13].

Подтверждением этому стали исследования процесса убеждения К. Ховлендом, в которых изучалась связь между эмоциями и убеждениями. Влечет ли изменение когнитивного компонента за собой изменение аффективного компонента и наоборот. Ховленд пытался ответить на множество вопросов, особенно на тот – как же изменить установку? Он предположил, что, измерив аттитюд, можно прогнозировать его изменение.

Была проведена большая работа по исследованию проблем измерения установки, но она же и показала зыбкость измерений аттитюдов с помощью шкал и лабораторных опытов. Оказалось, не понятным, как измерять действия личности в социальных структурах, где в основном и действуют установки. Получается, что берется идеальный человек в идеальном пространстве, и исследуется его идеальная установка. «Нам думается, что психология вообще не должна рассуждать об абстрактных психических свойствах, процессах или состояниях. Это единственная наука, которая обязана рассматривать физическое и психическое в рамках одной системы – живого организма. Ибо если утеряна индивидуальность, утеряна жизнь исследуемого организма, то для психологии это означает потерю почти полностью предмета изучения».

В 1960 – 70 гг. М. Рокич Разработал концепцию ценностных ориентаций личности. Он разделил все ценности на терминальные и инструментальные. По Рокичу человек имеет собственную систему ценностных суждений, а именно, на материальные ценности, отношения, других людей, на все события вокруг, на свое поведение, которая делится на: стратегическую систему – потребности, ценности и тактическую систему – установки. Терминальные ценности: характеризуют веру в общее понятие; осознаются людьми как нечто мало подверженное изменению; меняется их приоритетность, или порядок расположения, по мере социального развития человека; идут изнутри; ценности зависят от культуры и социального слоя человека [14].

Инструментальные ценности: оказывают влияние и связаны с реальным поведением человека; приобретаются под внешним воздействием на человека; результат психологических изменений личности в развитии; подвержены изменению; набор верований, которые относятся к одному объекту, или ситуации.

Положения М. Рокича основывались на широкомасштабных полевых исследованиях, где человеку предлагалось иерархически распределить ценности из двух списков.

Теория М. Рокича затронула тему ценностных ориентаций личности, она была не свойственна основному запросу западного общества на тот момент, которое требовало технологии изменения установок, под влиянием конъюнктуры рынка и интересов американского общества.

Учение о «внутренних», или психологических установках разрабатывалось в рамках отечественной психологии, и его основоположником был Д. Узнадзе [15]. Его теорию установки впоследствии развили и дополнили Ш.А. Надирашвили, В.А. Ядов, А.Г. Асмолов, В.М. Мясищев, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев.

Мыслительный, поведенческий и эмоциональные аспекты в установке имеют разный удельный вес. И когда речь идет о принятии решений на уровне сложной иерархической системы диспозиций эти три параметра: чувства, действия, мысли соотносятся между собой по-разному.

В простых конкретных ситуациях, преобладает эмоциональный аспект установки, другое дело ситуации, где не существует готовых решений, где нужно его принимать на основе обдумывания ситуации. «Нельзя представить себе систему ценностных ориентации личности, включающую отношение к основным ценностям жизни, таким, как труд, мораль, политические идеи, построенную по преимуществу на эмоциональных оценках».

Считается, что идеи Д.М. Узнадзе и его школы стали отправной точкой для создания теории В.А. Ядова. Сам Ядов рассказывал о том, что метафора о диспозиции, военном термине, определяющим устремления человека, пришла к нему после размышления об «эффекте Лапьера».

В.А. Ядов сохранил иерархическую концепцию установки, надстроив некоторые этажи этой теории. В.А. Ядов ввел новое понятие «диспозиции» куда включил понятия «социальная установка», «установка», «ценностные ориентации», «направленность личности» [16].

А.Г. Асмолов дополнил диспозиционную концепцию личности В.А. Ядова своей классификацией уровней установок [17].

Это соотносится с теорией Бейтсона, согласно которому высшие логические уровни всегда организуют и стимулируют низшие уровни. При изменении конструкции на высшем уровне, изменения происходят и на низшем уровне, тот же принцип действует при изменении «смысловой» установки по Асмолову. В его теории смысловые установки переучиваются, а операциональные установки перевоспитываются. При этом изменение деятельности человека является необходимым условием.

А.Г. Асмолов выдвигает гипотезу об иерархической уровневой структуре установки, разрабатываемой в русле направления общепсихологической теории деятельности А.Н. Леонтьева [18]. Он опирается на представления о наличии разных уровней установки и роли содержательного фактора, вызывающего установку в структуре деятельности.

Таким образом, диспозиционный подход устанавливает связи между социологическими, социально-психологическими и общепсихологическими подходами.

Психическая жизнь и ее развитие зависят от взаимодействия социальных и биологических факторов. Реальное действие индивида, следующее за установкой, может не осуществиться или быть искажено, не приводить к цели, многочисленными факторами, влияющими на установки. Готовность установки, не соответствующая условиям деятельности, приводит к искажению достигаемой цели, или внутренней фрустрации.

Культурные, социальные, ситуативные факторы:

– фактор культурной среды:

Система представлений человека о мире и отношениях не существует изолированно. Она складывается в процессе его взаимодействия с обществом. Так, согласно Л.С. Выготскому, форма развития человека – общественно-историческая: *мы понимаем наш мир, усваивая значения, разделяемые окружающими нас людьми* [19].

В обществе, в культуре сталкиваются, перемалываются и «живут» бок о бок совсем разные системы представлений о мире, о текущей ситуации, о других людях, об общественных взаимоотношениях. Для этой общественной формы «жизни» представлений о мире есть понятия «мотив», «инфоповод», «контент», «PR», «конъюнктура», а в контексте нарративной практики и работы с сообществами, в том числе в формате медиации еще и «дискурс». Часто эти культурные представления в сознании конкретного человека живут бок о бок, и он не замечает их противоречивости, а все, потому что мы живем в мультикультурной, мультинормативной среде.

Факторы культурной среды бывают внешние и внутренние.

Внешние: культурный контакт с представителями другой культуры; изменение природных условий требуют культурной адаптации к новым условиям жизни.

Внутренние: демографический фактор; экономический фактор. Чем более развита экономика, тем рафинированная культура. Развитие культуры зависит от увеличения количества энергии; роль личности в культурных процессах; религиозный фактор; внутренняя культурная динамика. Саморазвитие системы.

В итоге человек получает нормы социальной адекватности, и противоречивость допустимых способов осуществления практических и символических действий, связанных с тем, что традиции изменяются и обновляются и процесс этот постоянен. Джеральд Монк в своей книге о нарративной медиации пишет: «Наш мир смыслов изменчив», говорит он «постоянно появляются и развиваются новые смыслы» [20]. Нормы есть, а действия, ведущие к этим нормам, могут быть разными, в том числе и конфликтными.

Противоречия между двумя социальными установками или группами установок в обществе практически не бывает. Социальная направленность общества идет по одному вектору, а вот во взаимодействии личных установок и социальных бывают противоречия, т.к. социальные установки – это способ управления обществом и индивидом, а любой вид управления вызывает принуждение. А любое принуждение сталкивается с личной свободой и личными приоритетами человека. В связи с этим у людей мало возможностей влиять на собственную жизнь и совершать самостоятельные поступки.

Социальные факторы:

Сложность, мульти культурность представлений о мире, бытующих в современном индустриальном обществе, а подчас даже их противоречивость, ставит перед практиком, работающим с людьми в области разрешения конфликта, проблему создания адекватного «пространства», в котором могли бы стать «видимыми», прозрачными некоторые социальные представления, на основании которых действуют люди в конфликте. К каким сферам жизни принадлежат эти представления? Культурная среда, в которой живет современный человек, содержит различные представления о том, как надо жить, например:

Патриархальные дискурсы: мужчина должен заботиться о детях, потому что он глава семьи и кормилец; женщина – единственный человек, который растит детей и заботится о них;

Дискурсы об ощущении себя вправе, или представления о распределении социальных привилегий: мужские привилегии, расовые привилегии, молодость как привилегия, гетеросексуальность как привилегия, богатство, образование, физическая дееспособность;

Гендерные паттерны: порабощение и подчинение женщины.

В работе Дж. Монка и Дж. Уинслейда рассматривается кейс о Фионе и Грэге, супружеской паре, которая существовала в традиционных гендерных паттернах разделения труда, свойственных для семей в патриархальных традициях: мужчина зарабатывает деньги и отвечает за это, женщина ведет домашнее хозяйство и воспитывает детей. Эта пара просто продолжила жить в паттернах, смоделированных до этого их родителями. При этом каждый из супругов считал, что шел на жертвы из-за исполнения этих правил и считал себя вправе на различные виды компенсации этих жертв – материальные и не только – после развода [21].

Выяснение таких «само собой разумеющихся» представлений о браке и взаимоотношениях помогло понять, как они разрушали у Фионы чувство уверенности и благополучия, а у Грэга создавали ощущение замешательства и «подвешенности».

Конвенциональные и культурные дискурсы требуют очень много за исполнение соответствующих ролей. Поэтому для медиатора, в свою очередь, так важны социокультурные контексты, при разрешении конфликта. Он не просто выслушивает факты и устанавливает интересы сторон, но также проявляет интерес к культурным и историческим процессам, приведшим к их возникновению.

Мы наследуем не только культурный мир, в который приходим, но и язык, которым пользуемся, все эти знания нанесены на личность как карта, поэтому с точки зрения Дж. Монка и Дж. Уинслейда, не установки или социальные структуры творят и конструируют жизнь, а повседневные взаимодействия между людьми.

С точки зрения медиации, пишет Дж. Монк, конфликты происходят из-за того, что у сторон нет доступа к истине или фактам. А точка, с которой рассматривается конфликт, определяется какой-то культурной позицией.

Социальная установка может содержать стереотип и предрассудок.

Одна из функции человека в социуме – это его роль: индивид вынужден одновременно выполнять несколько разных ролей; ожидания, которые исходят от других соц. ролей, оказываются несовместимыми; представления индивида о выполняемой им роли не совпадают с представлениями, которые имеют другие о его роли.

Ситуативные факторы:

Проанализировав воздействие социокультурных факторов на человека, можно с уверенностью сказать, что в работе медиатора необходимо их анализировать и учитывать, но повлиять на них очень сложно в рамках сеанса медиации.

Практически все участники конфликта, а также сам медиатор находятся под влиянием социальных культурных политических экономических географических и других внешних факторов. Поэтому, во время сеанса медиации и самому

невозможно полностью быть свободным от этих влияний. На эту проблему нарративная практика дала ответ – это идея рефлексивной субъективности и децен-трированная, но влиятельная позиция медиатора.

И самое важное, анализ социокультурных факторов воздействия происходит совместно с воздействием факторов внутренней среды, т.е. факторы внутренней и внешней среды могут усиливать друг друга, ослаблять или вступать в сложные взаимоотношения, если уж так на чистоту друг другу. В работе медиатора, а именно, в работе с установками человека на уровне конницы, важно анализировать то, как эта кондиция относится к факторам внешней среды, насколько в данный момент сильно влияние этих факторов [22].

Личностные установки – это те установки, которые сформированы самим человеком. А именно, его личным восприятием: действительности, событий, окружающих его людей и других социокультурных факторов.

Как формируется «внутренний» мир личности? Как личность изучают психология, философия, биология, генетика, нейрофизиология?

Психология говорит, что в детстве у ребенка на основе личного опыта, в процессе жизненного познания, под влиянием значимых других, виртуальных образов формируются базальные убеждения. Эти представления постепенно укладываются в схемы: о себе, о других, как устроен мир, как он функционирует. Сознание человека формирует концепции, которые подкрепляются последующим опытом и, в свою очередь, влияют на формирование убеждений, ценностей, позиций, установок.

Эти когнитивные структуры могут быть адаптивными или дисфункциональными. Они активируют стимулы, стрессоры и обстоятельства.

В биологии и нейрофизиологии: Человеческая природа зависит от двух основных биологических факторов, существенных для устройства человека: сокращение следования инстинктов и рост отделов и кары головного мозга, говорит.

Развитие человека сопровождается процессом доминирования функций мозга над инстинктивной детерминацией.

Ведь если отбросить базовые инстинкты самосохранения и сексуального влечения, у человека нет изначально других программ, как себя вести. Но мозг человека, почти в три раза превосходящий объем мозга его предков, обладает гораздо большим количеством межнейронных связей, которые и являются основой ассоциативных процессов.

И, благодаря им, человек и приобретает такое качество, как самосознание. По мнению Э. Фромма, противоречивость человеческой личности связана с жизненным противоречием между инстинктами, которых мало и самосознанием, которое преобладает [23].

В антропологии основоположник Макс Шелер считал, что наука антропология отвечает на вопрос: что есть человек? Двойственная основа всего сущего, породила мощный «порыв» и бессильный «дух». Их противоположность изначальных потенций – это противоположность самого человека. В практике медиации, очевидно, могут использоваться контексты из философии и психологии.

Таким образом, разные науки по-разному подходят к изучению личности. Но есть эссенциалистское представление, доминирующая идея о том, что в человеке есть набор определенных качеств, присущий именно ему и сохраняющийся почти всю его жизнь неизменно. Но, несмотря на это изменения в человеческой личности возможны.

Более современные направления философии, психологии, социологии рассматривают личность человека в динамике ее поведения. Эта динамика дает человеку возможность каждый раз поступать по-новому, несмотря на статичные свойства ее личности. Любая деятельность человека – это взаимодействие неизменяемых свойств его личности, изменяемого поведения и изменения внешней среды. В результате чего у человека всегда есть выбор, он сам решает, как поступить.

Выявлением и изменением личностных установок занимается психология и психиатрия. Медиация, организуя внешнюю среду для общения, также апеллирует к способности человека совершать жизненные выборы человека и может влиять на осознаваемые вербализуемые установки, затрагивая ценностный план, прояснять интересы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию: курс лекций [Текст] / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: АСТ, 2015. – 352 с.
2. Игнатович А.В. О проблеме выявления особенностей отношения представителей различных социальных групп к урегулированию споров. Педагогика вчера, сегодня, завтра. 2018. Том 1. №1. С. 59 – 62, с.59. <http://dp-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/30>
3. Allport G. W. Attitudes// The handbook of social psychology / Ed. by C. Murchison, Worcester. Clark University Press, 1935.
4. Томас У., Знанецкий Ф. Категория Форма установки. Специфика, 1918.
5. Лайкерт Р., 1932.
6. Зимбардо Ф., Ляйппе М. Социальное влияние — СПб.: Питер, 2001. — 448 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии»), ISBN 5-8046-0172-5
7. Smith M., Bruner D., White R., 1956 – URL:<https://mylektsii.ru/7-70352.html>
8. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Словарь конфликтолога, 2009 http://www.law.vsu.ru/structure/criminalistics/books/zimbardo_lyayppe.pdf.
9. Шихирев П. Н. Современная социальная психология США. М.: Наука, 1979.
10. La Piere R. Attitude versus action / (Eds.) Fishbein M., John N. Attitude Theory and Measurement. N.Y., 1967.
11. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. СПб.: Ювента, 1999. С. 15 – 52.
12. Smith, Bruner, White, 1956, Kelman, 1958.
13. Katz D. and E. Stotland. A Preliminary Statement of a Theory of Attitude Structure and Change // S. Koch (ed.). Psychology: Study of a Science. Vol. 3. N.Y., 1959.
14. Методика «ценностные ориентаций» (М. Рокич).
15. Узнадзе Д.Н. Теория установки. М. Воронеж, 1997. – 448 с.
16. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975.
17. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания. Методологические проблемы неклассической психологии. – М.: «Смысл», 2002, 480 с.
18. Асмолов А.Г. Понятие «установка» с позиций деятельностного подхода. <http://ethnopsychology.narod.ru/study/ustanovka/asmolov.htm>
19. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Гл. ред. А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1982 – 1984.
20. Монк Дж. и Уинслейд Дж. Нарративная медиация. М., 2010.
21. Monk G., Winslade J. Narrative Mediation: A new approach to conflict resolution. Jossey-Bass, 2000. URL:<http://docplayer.ru/40033149-Narrativnaya-mediaciya->

obzor-rabot-dzh-monka-i-dzh-uinsleyda-1-1.html, URL:<http://narrative-mediation.crinfo.org/>

22. Попов П.П. Понятийное поле и факторы затрудненного общения: исследование возрастного аспекта. Педагогика вчера, сегодня, завтра. 2019. Том. 2. № 2. С. 50-55. URL: <http://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/55>
23. Фромм Э. Душа человека. М., 1992. 434с.

REFERENCES

1. Hippenreiter Yu.B. Introduction to General Psychology: Lecture Course [Text] / Yu. B. Hippenreiter. M.: AST, 2015. 352 p.
2. Ignatovich A.V. About the problem of revealing the peculiarities of the attitude of representatives of various social groups to the settlement of disputes. Pedagogy yesterday, today, tomorrow. 2018. Volume 1. No. 1. PP. 59 – 62, P. 59. <http://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/30>
3. Allport G. W. Attitudes. The handbook of social psychology. Ed. by C. Murchison, Worcester. Clark University Press, 1935.
4. Thomas W. F. Znaniecki Category Form fitting. Specific., 1918.
5. Lykert R., 1932.
6. Zimbardo, F., M. Leippe Social influence. SPb.: Peter, 2001. 448 p.: Il. (Masters of psychology series), ISBN 5-8046-0172-5
7. Smith, M., Bruner D., White R., 1956. URL:<https://mylektsii.ru/7-70352.html>
8. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Словарь конфликтолога, 2009. http://www.law.vsu.ru/structure/criminalistics/books/zimbardo_lyayppe.pdf
9. Shikhirev P. N. Modern social psychology of the USA. Moscow: Nauka, 1979.
10. La Pierre, R. Attitude versus action (Eds.) Fishbein M., John N. Attitude Theory and Measurement. N. Y., 1967.
11. Festinger L. a Theory of cognitive dissonance. SPb.: Juventus, 1999. PP. 15 – 52.
12. Smith, Bruner, White, 1956, Kelman, 1958.
13. Katz D. and E. Stotland. A Preliminary Statement of a Theory of Attitude Structure and Change. S. Koch (ed.). Psychology: Study of a Science. Vol. 3. N.Y., 1959.
14. Methodology "value orientations" (M. Rokich).
15. Uznadze D. N. The theory of installation. M. Voronezh, 1997. 448 p.
16. Yadov V. A. About dispositional regulation of social behavior of the personality. Methodological problems of social psychology. M., 1975.
17. Asmolov A. G. On the other side of consciousness. Methodological problems of non-classical psychology. - Moscow: "Smysl", 2002, 480 p.
18. Asmolov A. G. the Concept of "installation" from the standpoint of the activity approach. <http://ethnopsychology.narod.ru/study/ustanovka/asmolov.htm>
19. Vygotsky L. S. Collected works: in 6 vols. M.: Pedagogy, 1982 – 1984.
20. Monk G and Uninked G. Narrative mediation. Moscow, 2010. URL:<http://narrative-mediation.crinfo.org/>
21. Monk G., Winslade J. Narrative Mediation: A new approach to conflict resolution. Jossey-Bass, 2000. URL:<http://docplayer.ru/40033149-Narrativnaya-mediaciya-obzor-rabot-dzh-monka-i-dzh-uinsleyda-1-1.html>.
22. Popov P.P. Conceptual field and factors of obstructed communication: study on the age dimension. Pedagogy yesterday, today, tomorrow. 2019.Vol. 2. № 2. PP. 50 – 55. URL: <http://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/55>
23. Fromm E. the Soul of man. Moscow, 1992. 434с.

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»;

Московская обл., г. Балашиха,

SPIN-код: 4992-7974

e-mail: fpb-2006@bk.ru

Поступила: 03.10.2019

После доработки: 21.10.2019

Принята к публикации: 27.10.2019

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Popov Petr Petrovich, Master student of the Department of Housing and Communal Services, Faculty of Engineering Systems and Structures FSBEI of HE "Voronezh State Technical University", trainer-mediator, member of the Association of mediators "NOM"

Moscow Region, Balashikha, Russia

SPIN-код: 4992-7974

fpb-2006@bk.ru

The paper was submitted: 03.10.2019

Received after reworking: 21.10.2019

Accepted for publication: 27.10.2019

The author have read and approved the final manuscript

Теория и методика обучения и воспитания
Methods of training and education

УДК 37.06

Гребенникова В.М.

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

Игнатович В.К.

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

Игнатович С.С.

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

Лакреева А.В.

Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
e-mail: lakreeva@mail.ru

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СЕМЬИ
В ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ОПЫТ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

Аннотация. Статья посвящена проблеме становления института социально-педагогической поддержки семьи как новой социокультурной образовательной практики. Ее цель состоит в выявлении специфических особенностей ситуации становления данного института в условиях современной России. Актуальность исследования связана с необходимостью интеграции сил различных субъектов образовательной политики, среди которых семье принадлежит одна из наиболее важных ролей, и проектирования новых способов ее взаимодействия с различными образовательными институтами. В статье представлены данные проблемно ориентированного анализа публикаций, отражающих состояние современных практик взаимодействия семьи с общеобразовательной школой, учреждениями дополнительного образования и иными образовательными институтами, а также становящиеся потребности современной семьи в сфере образования. Охарактеризованы результаты социологического опроса родителей, воспитывающих детей разного возраста, и специалистов, занятых в сфере социально-педагогической поддержки семьи (социальных педагогов, учителей, администраторов, педагогов дополнительного образования, психологов и воспитателей дошкольных образовательных организаций). Выделены образовательные потребности семьи, отве-

чающие разным стратегиям семейного воспитания, затруднения родителей в решении проблем воспитания и образования детей, степень удовлетворенности получаемой ими помощи, а также предпочитаемые ими формы оказания этой помощи. По данным показателям сопоставлены особенности образовательной ситуации семей, воспитывающих детей разного возраста. На основе сравнения данных опроса родителей и специалистов выделены и охарактеризованы противоречия, лежащие в основе становления современного института социально-педагогической поддержки семьи. Охарактеризованы также смысловые акценты понимания специалистами сущности социально-педагогической поддержки семьи. Очерчены перспективные направления его развития в контексте расширения возможностей обеспечения успешного образовательного стартапа детей в семье.

Ключевые слова: семья, образовательные потребности, семейное воспитание, социально-педагогическая поддержка, субъекты, направления развития.

Для цитирования: Гребенникова В.М., Игнатович В.К., Игнатович С.С., Лакреева А.В. Социально-педагогическая поддержка семьи в практике современного образования: опыт эмпирического исследования. *Педагогика: история, перспективы*. 2019. Том. 2. №5. С. 71-98.

Grebennikova V. M.

Kuban state University
Krasnodar, Russia
vmgrebennikova@mail.ru

Ignatovich V. K.

Kuban state University
Krasnodar, Russia
vign62@mail.ru

Ignatovich S. S.

Kuban state University
Krasnodar, Russia
ssign67@mail.ru

Lakreeva A. V.

Kuban state University
Krasnodar, Russia
lakreeva@mail.ru

SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE FAMILY IN THE PRACTICE OF MODERN EDUCATION: EMPIRICAL RESEARCH EXPERIENCE

Annotation. The article is devoted to the problem of formation of the Institute of social and pedagogical support of the family as a new socio-cultural educational practice. Its purpose is to identify the specific features of the situation of formation of this institution in modern Russia. The relevance of the research is connected with the need to integrate

the forces of various subjects of educational policy, among which the family has one of the most important roles, and to design new ways of its interaction with various educational institutions. The article presents the data of problem-oriented analysis of publications reflecting the state of modern practices of interaction of the family with the General educational school, institutions of additional education and other educational institutions, as well as the emerging needs of the modern family in the field of education. The results of a sociological survey of parents raising children of different ages and specialists engaged in social and pedagogical support of the family (social teachers, teachers, administrators, teachers of additional education, psychologists and educators of pre-school educational organizations) are characterized. The author identifies the educational needs of the family that meet different strategies of family education, the difficulties of parents in solving the problems of upbringing and education of children, the degree of satisfaction with the assistance they receive, as well as their preferred forms of providing this assistance. According to these indicators, the features of the educational situation of families raising children of different ages are compared. On the basis of comparison of survey data of parents and specialists, the contradictions underlying the formation of the modern Institute of social and pedagogical support of the family are identified and characterized. The author also characterizes the semantic accents of the specialists' understanding of the essence of social and pedagogical support of the family. The perspective directions of its development are outlined in the context of expanding the possibilities of providing a successful educational startup for children in the family.

Keywords: family, educational needs, family education, social and pedagogical support, subjects, directions of development.

For citation: Grebennikova V.M., Ignatovich V.K., Ignatovich S.S., Lakreeva A.V. Social and pedagogical support of the family in the practice of modern education: the experience of empirical research. *Pedagogy: history, prospects*. 2019. Vol. 2. no. 5. PP. 71-98 . (In Russ., abstr. in Engl.).

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 the individual educational trajectory of the child").

Благодарность: Авторы выражают благодарность ведущему научному сотруднику лаборатории развития личностного потенциала Института системных проектов ГАОУ ВО г. Москвы «Московский педагогический университет» Александру Матвеевичу Моисееву, директору МБУ ДО ЦДО «Хоста» г. Сочи Каринэ Джигановне Чолакян, зам. директора МБОУ СОШ 24 г. Краснодара Марине Владимировне Лещенко, педагогу МКОУ «Тальменская СОШ № 6» Татьяне Владимировне Сотниковой за оказанное содействие в проведении социологического опроса

Acknowledgement: The authors are grateful to Alexander Matveevich Moiseyev, Leading Researcher at the Laboratory for Personal Potential Development, Institute for Systemic Projects, Moscow City Pedagogical University; Director MBU DO Sochi Center Sochi Karine Jivanovna Cholakyan; Deputy Director of MBOU secondary school 24, Krasnodar Marina Vladimirovna Leshchenko; Teacher of MCOU "Talmen-skaya secondary school No. 6" Tatyana Vladimirovna Sotnikova for their assistance in conducting a sociological survey

Введение.

Современный этап развития науки и практики образования отмечен тем, что на смену совершенствованию действующих образовательных институтов (в первую очередь – школы) центральное место в общественном сознании все больше занимают вопросы становления новых социокультурных образовательных практик, основанных на интеграции различных сил современного общества. Одно из главных мест среди этих сил принадлежит семье как становящемуся институту новых образовательных отношений. Сама тенденция возрастания роли семьи в решении проблем воспитания и образования детей, как отмечают исследователи, обозначилась еще в 60-х годах прошлого столетия. По утверждению М.Е. Гошина и Т.А. Мерцаловой, «международная практика родительского участия в образовании во второй половине прошлого века прошла путь от дефицитарной модели (школа призвана восполнить то, что не может дать семья) и модели различия (семья и школа – это два совершенно разных, практически непересекающихся пространства) до модели расширения возможностей, в которой родители рассматриваются как основной источник развития и воспитания ребенка» [4]. В настоящее время данная тенденция выходит на качественно новый уровень своего развития, связанный с научным переосмыслением проблемы субъектного участия семьи в образовательном процессе. Как важная социокультурная практика это участие в современных условиях обретает статус социально проектируемого явления, что, как утверждает А.Г. Асмолов, предполагает обращение к ведущим идеям культурно-исторической психологии и конструкционизма. В русле этих идей современное образование мыслится как совместная деятельность различных субъектов общества. «Фокусом соответствующих целевых программ является образовательное пространство как социальная сеть, включающая образование наряду с другими институтами социализации (семья, СМИ, религия, социально-экономические институты) и определяющая социальные эффекты взаимодействия образования с этими институтами в жизни личности, общества и государства» [2, с. 83].

С этой точки зрения изучение процесса становления новых социальных практик взаимодействия семьи и внешних образовательных институтов (выступающий объектом нашего исследования) требует привлечения новых оснований. В частности, эти практики необходимо проанализировать в контексте новых видов совместной образовательной деятельности семьи и различных образовательных институтов. Одной из таких перспективных практик, привлекающих внимание исследователей, выступает социально-педагогическая поддержка семьи. Данное понятие в течение последних десятилетий стало широко использоваться исследователями, однако для его операционализации в конкретных социокультурных проектах необходимо изучить ситуацию становления этого вида деятельности в современных социокультурных условиях.

Проблема предпринятого нами исследования состоит в выявлении и обосновании социокультурных предпосылок становления новых видов и форм социально-педагогической поддержки семьи, которая в современных условиях по-новому позиционирует себя в качестве субъекта образовательных отношений. Цель настоящей статьи – проанализировать ситуацию становления практики социально-педагогической поддержки семьи как субъекта новых образовательных отношений в российском социуме и определить перспективные направления дальнейшего развития этого вида социально востребованной деятельности.

Такая постановка цели определила следующий спектр вопросов, обсуждаемых в настоящей статье:

- что представляет собой социально-педагогическая поддержка семьи, осуществляемая различными субъектами современного образовательного пространства России?
- каковы ее цели, функции, содержание и формы, как они соотносятся с образовательными потребностями современной семьи?
- какие преобразования существующей системы социально-педагогической поддержки семьи как субъекта образования в первую очередь могут максимально способствовать развитию ее образовательного потенциала?

Материалы и методы.

В ходе поиска ответов на поставленные вопросы нами были проанализированы публикации, содержащие описание практик социально-педагогической поддержки семьи, а также посвященные изучению образовательных потребностей семьи, лежащих в основе ее активности в сфере взаимодействия с различными образовательными институтами. Были также изучены сайты различных образовательных организаций, реализующих программы социально-педагогической поддержки семьи в образовательном процессе, и нормативные основания этой деятельности.

Был проведен социологический опрос родителей, воспитывающих детей разного возраста, и специалистов, занятых в сфере социально-педагогической поддержки семьи (работников общеобразовательных школ, педагогов дополнительного образования, воспитателей дошкольных образовательных учреждений, административных работников). Общая выборка опрошенных составила 440 человек (192 родителя и 248 специалистов, представляющих образовательные организации разного вида. Опрос проводился с помощью анкет смешанного типа (с предлагаемыми вариантами ответов и фиксированным количеством возможных выборов, а также с возможностями собственного ответа респондента по отдельным вопросам). Анкета для родителей содержала четыре основных вопроса, направленных на выявление: проблем родителей, связанных с выбором и реализацией приоритетов семейного воспитания; степени их удовлетворенности качеством социально-педагогической поддержки, получаемой со стороны различных образовательных организаций; представлений родителей об эффективности и полезности различных видов социально-педагогической поддержки семьи; наиболее распространенных затруднений, испытываемых родителями в процессе семейного воспитания. В основу анкеты были заложены представления о двух альтернативных стратегиях семейного воспитания: «патронажно-охранительной» и развивающей (индивидуально-ориентированной). (Ранее характеристики этих стратегий были даны нами в [5].) По характеру ответов ре-

спондентов необходимо было прояснить вопрос о доминировании этих стратегий и их влиянии на особенности взаимодействия семьи в различными образовательными организациями.

Анкета для специалистов содержала четыре основных вопроса, корреспондирующихся с вопросами анкеты для родителей, что позволило выделить противоречия между образовательными интересами семьи и характером предлагаемой социально-педагогической поддержки. Анкета также содержала пятый вопрос, направленный на выявлении преобладающих представлений различных специалистов о сущности социально-педагогической поддержки семьи как современной социокультурной практики. Характер предпочитаемых ответов на этот вопрос также свидетельствовал о доминировании двух центральных стратегий социально-педагогической поддержки семьи, первая из которых ориентирована на формирующие воздействия на сознание родителей и трансляции норм воспитания детей, вторая же предполагает субъект-субъектный диалог семьи и различных образовательных организаций, осуществляемый, в частности, на предметности образовательных отношений в обществе.

Результаты.

В самом общем виде под социально-педагогической поддержкой семьи понимается особая деятельность, направленная на оказание особой помощи в решении проблем. По утверждению Арсентьевой, «смысл поддержки такого рода состоит не только в том, чтобы способствовать устранению имеющихся обстоятельств, начавших осознаваться как нежелательные и мешающие нормальной жизни и самочувствию, но и в том, чтобы помочь овладеть способами самостоятельного видения, обнаружения и решения собственных проблем» [1]. С этих позиций социально-педагогическая поддержка рассматривается автором как важнейшая составляющая государственной семейной политики, направленной на развитие способности семьи к самостоятельному решению различных проблем. Данная позиция нормативно закреплена на уровне основополагающих документов государственной семейной политики [7]. Можно заключить, что именно взгляд на семью как на субъекта решения собственных проблем представляет собой важнейшую характеристику современной практики.

В то же время исследователи отмечают, что эта практика, находясь в стадии становления, сама не избавлена от множества проблем, связанных с ее институционализацией. Так, в исследованиях Г.В. Сабитовой отмечается, что проблемы институционализации социально-педагогической поддержки семьи в современных условиях во многом связаны с изменением характера проблем, с которыми сегодня сталкивается семья. По утверждению автора, сегодня «семья отражает те кризисные явления, которые характерны для общества в целом: снижаются прочность брачно-семейных отношений, рождаемость и детность семей, увеличивается количество неполных семей, социальных сирот, заметно ослабевает потенциал семьи в процессах воспитания и социализации молодежи, нарушаются внутрисемейные связи, происходит трансформация гендерных отношений и родительских ролей» [10, с. 338]. В то же время нормативно-правовая база социально-педагогической поддержки семьи весьма ограничена и сводится, в основном, к разработанным Минтрудом России национальных стандартов социального обслуживания, в то время как собственно педагогическая составляющая этой деятельности в нормативных документах Федерального уровня практически не представлена.

Важнейшие изменения современной семьи, определяющие динамику ее образовательных потребностей, происходят в сфере детско-родительских отношений. В работах Л.Б. Шнейдер отмечается, что «меняются критерии “взросления” в семье растущих людей, отмечается нарастающее отчуждение между взрослыми и детьми, которые существенно повзростели, с одной стороны, с другой – по ряду параметров углубился их социальный инфантилизм. При этом они взрослеют не лично, а лишь в плане показного поведения» [12, с. 50]. В этих условиях, по утверждению автора, неизбежны изменения и в образовательных отношениях современной семьи. В первую очередь, они затрагивают вопросы готовности (мотивационной и оперативной) родителей к проведению образовательных мероприятий, что, в целом, определяет тенденцию становления новых ценностных ориентаций семьи в сфере образования и развития ее собственного образовательного потенциала [13].

Таким образом, можно утверждать, что именно активность и самостоятельность семьи, реализуемая, в том числе, в сфере удовлетворения образовательных потребностей, становится значимым источником преобразования института ее социально-педагогической поддержки. В свою очередь, это приводит к расширению круга субъектов этого вида деятельности, что проявляется в специфике субъект-субъектных взаимодействий семьи и школы, а также учреждений дополнительного образования. Так, характеризуя современную практику взаимодействия семьи и общеобразовательной школы, М.Е. Гошин и Т.А. Мерцалова указывают на существование пяти разных уровней взаимодействия родителей и школы, в ходе которых, с нашей точки зрения, могут быть выявлены потребности семьи в социально-педагогической поддержке [4]. Характеризуя первые четыре уровня, авторы отмечают, что они уже достаточно укоренились в практике взаимодействия семьи и школы. Первые два уровня характеризуются как невысокие, в авторской терминологии они определяются как базовая коммуникация и улучшение домашних условий. Главная характеристика этих уровней – это участие родителей в учебном процессе, не предполагающее их существенной включенности в события школьной жизни. Еще два уровня – более высокие – определяются авторами как «добровольчество» и «защита». Здесь уже предполагается активное участие родителей в жизни школы в таких формах, как помощь и взаимодействие с другими учениками и родителями и работа с местными жителями и организациями в микрорайоне школы. Однако и в том, и в другом случае к компетенции родителей не относятся вопросы формирования образовательной политики школы, что существенно понижает степень субъектности семьи в этих взаимодействиях.

Современная ситуация в массовой практике образования характеризуется активным освоением родителями пятого, наивысшего уровня их взаимодействия со школой, на котором предметом такого взаимодействия становится проектирование новых возможностей получения детьми качественного образования. На этом уровне родители заявляют о себе как о субъектах образовательной политики школы и своей готовности к участию в принятии решений. В этой связи, как отмечают авторы, «для эффективного участия в образовании детей на этом уровне родителям необходимы знания, уверенность и лидерские качества» [4, с. 72]. Именно с удовлетворением этого запроса должны быть связаны действия общеобразовательной школы как субъекта социально-педагогической поддержки семьи. Однако данные о таком аспекте взаимодействия семьи и массо-

вой общеобразовательной школы в изученных нами материалах не представлены.

Несколько иначе характеризуется исследователями ситуация становления института социально-педагогической поддержки семьи в условиях ее взаимодействия с учреждениями дополнительного образования. Согласно имеющимся описаниям этой практики, учреждение дополнительного образования в большей степени ориентировано на удовлетворение конкретных образовательных потребностей семьи, связанных с эмоциональным благополучием, здоровьем и проблемами социализации детей. Во многом это обусловлено тем, что на принятие решений родителями о посещении их детьми различных творческих объединений сильно влияет социально-экономическая ситуация, в которой пребывает семья, а также их собственный уровень образования. По данным исследований С.Г. Косарецкого и др., именно эти особенности семьи необходимо учитывать при решении вопросов выстраивания индивидуальных образовательных траекторий учащихся. «В этих условиях – утверждают авторы – более образованные семьи, проявляющие активность в поиске предложений и обладающие более развитыми навыками анализа рынка, получают преимущества перед семьями с низким уровнем образования» [8, с. 184].

Реагируя на эти обстоятельства, учреждения дополнительного образования все чаще стремятся выстраивать особые, «поддерживающие» отношения с родителями, используя при этом различные модели социально-педагогической поддержки. Согласно данным исследования, проведенного М.И. Болотовой и А.Д. Насибуллиной, эти отношения наиболее часто связаны с ведением просветительской работы среди родителей, а также их включением в жизнь детских творческих объединений, где родители имеют возможность по-новому видеть своих детей. При этом практикуются пять базовых моделей социально-педагогической поддержки: педагогическая (обучение родителей), социальная (защита семьи от внешних неблагоприятных обстоятельств), психологическая (коррекция внутрисемейных межличностных отношений), диагностическая (помощь родителям в познании собственных детей) и медицинская (постановка диагноза, лечение больных и адаптация здоровых членов семьи к больным) [3].

Немаловажной характеристикой существующей практики социально-педагогической поддержки семьи выступает изначальная установка на то, что главными «действующими лицами» выступают социальные педагоги и частично педагоги-психологи. Участие в данной деятельности других субъектов образования не является массовым. Это обстоятельство накладывает существенный отпечаток на содержание данной деятельности и форматы, в которых он преимущественно реализуется. По утверждению Т.Н. Кобизь, «социально-педагогическую поддержку можно рассматривать как вид социально-педагогической деятельности, осуществляемой в процессе оказания различной помощи семье» [6, с. 143]. Соответственно, укорененные в массовом сознании приоритеты и направления этого вида деятельности связаны с оказанием помощи тем семьям, которые уже столкнулись с различными проблемами, пытаются их решать самостоятельно, но испытывают дефицит возможностей. За рамками такой помощи могут оказаться проблемы, которые еще не осознаны родителями, чьи семьи являются вполне «благополучными» по обычным социально-педагогическим меркам. Однако в условиях динамичных изменений, происходящих в том числе в сфере образования, такое «благополучие» может быть сопряжено с не осознанными и не реализованными возможностями получения детьми действительно качественного, со-

временного образования. Следует подчеркнуть, что современные родители чаще всего ориентированы на получение «нормативного» знания о своих детях (на это же ориентированы и традиционные модели «родительского всеобуча»), в то время как необходимость индивидуализации образовательной и жизненной траектории ребенка требует опоры на «экспертное» знание. На это обстоятельство, в частности, указывают Я.Я. Михайлова (Козьмина) и Е.Е. Сивак, утверждая, что «интенсивное родительство как доминирующая сегодня идеология воспитания детей предполагает, что родителю необходимо руководствоваться экспертным знанием в том, что касается развития, воспитания, здоровья, образования ребенка» [9, с. 19]. Однако, по данным их исследования, востребованность родителями именно такого, экспертного знания не является сегодня фактом действительности. Не подтверждается и эффективность многочисленных современных программ для родителей, реализуемых во всевозможных «школах родительского мастерства даже с использованием методов активного обучения. Обращает на себя внимание и отсутствие у большинства родителей стабильного интереса к вопросам воспитания и образования своих детей, проявляемого в виде адресного запроса на оказание им социально-педагогической поддержки. Авторы процитированного источника указывают лишь на два «пика» такого родительского интереса, приходящиеся на первые полгода жизни ребенка и полгода перед его поступлением в школу, в то время как в остальные периоды жизни этот интерес не имеет достаточно выраженного характера.

Таким образом, данные проведенного анализа позволяют предположить, что современная практика социально-педагогической поддержки семьи далеко не в полной мере соответствует реальным проблемам, связанным с образованием и социализацией детей в современных условиях. Более того, доминирование «просветительской» стратегии поддержки оставляет за рамками внимания такие важные вопросы помощи семье, как выбор образовательной стратегии семьи, обеспечивающей успешный образовательный старт ребенка, а также развитие его образовательной самостоятельности. Связано это с тем, что проектирование образовательной траектории ребенка не представлено в существующей практике социально-педагогической поддержки как проблема, для решения которой родителям необходимо овладеть особыми компетенциями. В отечественно и зарубежной практике преобладают подходы и методы социально-педагогической поддержки семьи, направленные на устранение конкретных проявлений «неблагополучия» ребенка в семье: стрессогенности окружающей обстановки, препятствующей успешности обучения в школе [14], тяжелые стартовые условия жизни, присущие детям в малообеспеченных семьях, которые становятся препятствием для получения образования [15], подверженность детей социальным рискам [11] и т.д. Стратегия расширения возможностей семьи как субъекта образования представлена в значительно меньшей степени.

В этом контексте далее мы переходим к анализу результатов проведенного нами социологического опроса.

Первый вопрос, предложенный родителям, касался их оценки значимости проблем семьи, связанных с воспитанием детей. Анкета содержала восемь вариантов ответов на этот вопрос, среди которых три могли интерпретироваться как относящиеся к «охранительной» стратегии семейного воспитания, четыре – к «развивающей» стратегии, еще один ответ представлял собой утверждение, что таких проблем у семьи вообще нет. Распределение полученных ответов показано на рис. 1.

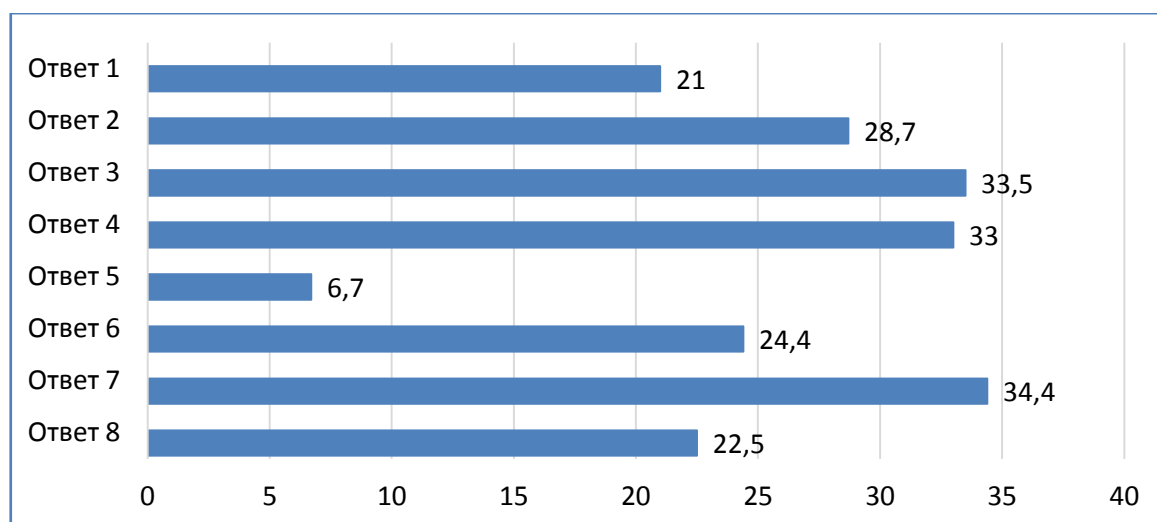


Рис. 1 – ответы родителей на вопрос № 1 «Какие проблемы, связанные с воспитанием Ваших детей, наиболее актуальны сегодня для Вашей семьи?»

Rice. 1-parents' answers to question # 1 "What problems related to the education of Your children are most relevant today for Your family?"

Примечание: Ответ 1: Нахождение взаимопонимания с детьми и построение гармоничных детско-родительских отношений. Ответ 2: Защита детей от вредных влияний «улицы» и агрессивной информационной среды. Ответ 3: Преодоление интернет-зависимости детей. Ответ 4: Доступность для детей современного, качественно образования, которое поможет им достичь социального успеха. Ответ 5: Воспитание патриотизма и сохранение культурных традиций в условиях засилья чуждой идеологии. Ответ 6: Выбор правильных ориентиров воспитания детей в сложных современных условиях жизни. Ответ 7: Развитие у детей самостоятельности и ответственности. Ответ 8: Никаких особых проблем у нашей семьи нет.

Несмотря на то, что 22,5 % опрошенных родителей заявили, что никаких проблем, связанных с воспитанием детей, у них нет, оставшиеся 77,5 % отметили ту или иную степень значимости практически всех предложенных вариантов. Весьма характерно, что обе указанные стратегии семейного воспитания выражены практически в одинаковой степени. Так, наиболее часто встречающимися ответами выступают «развитие у детей самостоятельности и ответственности» (34,4 %), «преодоление интернет-зависимости детей» (33,5 %), «доступность для детей современного качественного образования, которое поможет им достичь социального успеха» (33,0 %) и «защита детей от вредных влияний улицы и агрессивной информационной среды» (28,7 %). В меньшей степени волнуют родителей проблемы выбора правильных ориентиров воспитания детей в сложных современных условиях жизни (24,4 %) и гармонизации детско-родительских отношений и взаимопонимания с детьми (21,1 %). Меньше всего опрошенные родители испытывают беспокойство по поводу «воспитания патриотизма и сохранения культурных традиций в условиях засилья чуждой идеологии» (6,7 %).

Обращает на себя внимание тот установленный факт отсутствия единства мнений по данному вопросу у отцов и матерей. Так, наиболее характерный ответ для отцов состоит в том, что у них нет никаких проблем воспитания собственных детей (47,1 %), в то время как для опрошенных мам такая уверенность характерна в значительно меньшей степени (20,3 %). Что же касается отцов, заявивших о существовании в их семьях проблем, связанных с воспитанием детей, то их значи-

тельно меньше, чем мам, беспокоят вопросы защиты детей от вредного влияния улицы (11,8 % отцов на 30,2 % матерей), а также развития их самостоятельности и ответственности (5,9 % на 37,0 % соответственно). В меньшей степени опрошенных отцов беспокоит интернет-зависимость детей (23,5 % отцов на 34,8 % матерей). При этом отцы в большей степени, чем мамы, озадачены проблемами гармонизации детско-родительских отношений (29,4 % отцов на 20,3 % матерей). Наиболее близкими взгляды отцов и матерей выглядят лишь в сфере проблем, связанных с получением детьми качественного образования (29,4 % на 33,3 % соответственно). В целом же, опрошенные отцы склонны оценивать значимость проблем семейного воспитания в ощутимо меньшей степени, чем мамы.

Анализ полученных ответов также показывает, что оценка родителями значимости проблем воспитания детей различается в семьях, воспитывающих детей разного возраста. Так, для родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста приоритетными являются проблемы развития их самостоятельности и ответственности (42,4 %), а также защиты от влияния улицы и Интернета (30,3 %). Проблемы, связанные с получением ребенком качественного образования, занимают в этих семьях лишь четвертое место (27,3 %). Однако при переходе детей в младший школьный возраст картина меняется. Вопросы получения качественного образования здесь опережают по степени значимости развитие самостоятельности и ответственности (33,3 % против 31,0 %), в то время как на первое место выходит проблема интернет-зависимости детей (35,7 %).

Принципиально другой выглядит оценка значимости проблем воспитания в семьях, где воспитываются дети подросткового возраста. В полной мере проявляется «кризисность» этого периода и связанная с ней растерянность родителей, для которых основной становится проблема выбора правильных ориентиров воспитания в сложных современных условиях жизни (42,9 %). Значительное место по-прежнему занимают проблемы защиты детей от вредных влияний окружающей среды и интернет-зависимости (по 33,3 %). Однако наиболее парадоксальным выглядит то, что проблемы получения детьми качественного образования фактически оказываются на последнем месте по степени своей значимости (9,5 %), уравниваясь с самой «непопулярной» проблемой развития патриотизма и сохранения культурных традиций.

Однако при переходе детей в юношеский возраст приоритеты вновь кардинально меняются. Наиболее значимыми проблемами выступают получение качественного образования и развития самостоятельности и ответственности (по 37,5 %), в то время как все остальные проблемы по степени своей значимости отступают на задний план.

Весьма характерна и динамика ответов «никаких проблем в нашей семье нет». Наиболее убеждены в этом родители, воспитывающие детей юношеского (35,0 %) и дошкольного (30,3 %) возраста. В наименьшей степени такая уверенность присуща родителям, воспитывающим подростков (19,0 %). Среди родителей, воспитывающих детей младшего школьного возраста, заявляют об отсутствии проблем воспитания 23,8 % опрошенных.

Второй вопрос анкеты для родителей касался их удовлетворенности качеством социально-педагогической поддержки, получаемой со стороны различных образовательных институтов. Была предложена следующая формулировка вопроса: «получаете ли Вы и Ваша семья необходимую помощь в решении этих проблем со стороны различных социальных институтов (школы, учреждений дополнительного образования и т.д.)?». Полученное распределение ответов представлено на рис. 2.

Самым «популярным» ответом на данный вопрос (из предложенных шести) служило высказывание «лично мне и моей семье такая помощь не нужна» (так ответили 27,8 % опрошенных родителей). Отметим, что эта величина даже превышает количество высказываний об отсутствии проблем воспитания детей, полученных в ответ на первый вопрос анкеты. Это обстоятельство косвенно подтверждает сделанный ранее вывод о том, что социально-педагогическая поддержка семьи в современном российском обществе еще не стала устойчивым институтом.

Что же касается «конструктивных» ответов на заданный вопрос, наиболее распространенным является высказывание «иногда такое случается» (23,4 %), что говорит о невысоком уровне системности осуществляемой социально-педагогической поддержки семьи на современном этапе. Полную удовлетворенность качеством получаемой поддержки высказали только 13,9 % опрошенных родителей. Напротив, 16,3 % заявили, что они вообще не получают такую поддержку. Остальные опрошенные родители высказали в той или иной степени негативное отношение к получаемой ими поддержке: 11,5 % выбрали более мягкий вариант ответа «получаю, но это не совсем то, что на самом деле нужно», 7,5 % согласились с жестким высказыванием «получаю, но едва ли это можно назвать “помощью”, скорее наоборот».

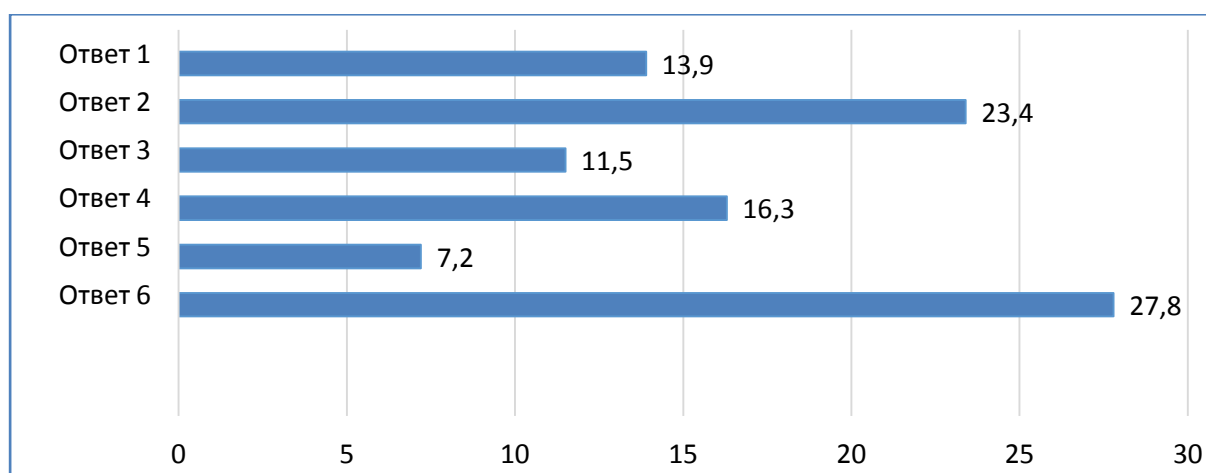


Рис. 2 – ответы родителей на вопрос № 2 «Получаете ли Вы и Ваша семья необходимую помощь в решении этих проблем со стороны различных социальных институтов (школы, учреждений дополнительного образования и т.п.)?»

Rice. 2-parents' answers to question # 2 "do you and Your family Receive the necessary assistance in solving these problems from various social institutions (schools, institutions of additional education, etc.)?"

Примечание: Ответ 1: Да, я постоянно получаю своевременную и необходимую помощь. Ответ 2: Иногда такое случается. Ответ 3: Получаю, но это не совсем то, что на самом деле нужно. Ответ 4: Практически никогда не получаю. Ответ 5: Получаю, но едва ли это можно назвать «помощью», скорее наоборот. Ответ 6: Лично мне и моей семье такая помощь не нужна.

В целом, эти данные говорят о том, что социально-педагогическая поддержка в сфере решения вопросов, связанных с воспитанием детей и получением ими качественного образования, востребована большей частью современных российских семей, однако уровень удовлетворенности качеством этой поддержки недостаточно высок.

Анализ ответов по подвыборкам отцов и матерей показывает, что никаких качественных отличий в их оценке получаемой поддержки не проявляется. Можно лишь отметить, что отцы более категоричны в своих оценках. Так, 52,9 % из них вообще не нуждается в поддержке, полностью удовлетворено качеством поддержки 5,9 % отцов, полностью не удовлетворено 11,8 %, столько же заявили, что они не получают никакой поддержки. Мягким вариантом ответа «получаю, но это не совсем то, что на самом деле нужно» опрошенные отцы не воспользовались.

Как и в предыдущем случае обращают на себя внимание различия полученных ответов от родителей, воспитывающих детей разного возраста. Так, в семьях, воспитывающих дошкольников, полностью удовлетворены получаемой поддержкой 21,2 % опрошенных родителей, говорят о ее эпизодичности и несистемности 18,2 %, столько же опрошенных в той или иной степени оценивают ее негативно, еще 18,2 % заявляют о том, что такой поддержки не получают, не нуждаются в ней 24,2 %. Для семей, воспитывающих детей младшего школьного возраста, характерно следующее распределение ответов на данный вопрос: полностью удовлетворены – 19,0 %, утверждают, что «иногда такое случается» – 26,2 %, в той или иной степени оценивают ее негативно – 16,7 %, не получают никакой поддержки – 21,4 %, не нуждаются в ней – 16,7 %. В семьях, где воспитываются дети подросткового возраста, картина выглядит следующим образом: полностью удовлетворены – 14,3 %, утверждают, что «иногда такое случается» – 9,5 %, в той или иной степени оценивают ее негативно – 23,8 %, не получают никакой поддержки – 19,0 %, не нуждаются в ней – 33,3 %. И, наконец, в семьях, воспитывающих детей раннего юношеского возраста полностью удовлетворены качеством социально-педагогической поддержки 12,5 % родителей, частично удовлетворены («иногда такое случается») 17,5 %, отзываются негативно 22,5 %, не получают вообще 7,5 %, не нуждаются в ней 40,0 %. В обобщенном виде эти данные представлены в табл. 1.

Таблица 1 – оценка качества социально-педагогической поддержки семей, воспитывающих детей разного возраста

Table 1-assessment of the quality of socio-pedagogical support for families with children of different ages

Возраст детей	Полностью удовлетворены (%)	Частично удовлетворены (%)	В той или иной степени оценивают негативно (%)	Не получают вообще (%)	Не нуждаются (%)
До 6(7) лет	21,2	18,2	18,2	18,2	24,2
От 7 до 12 лет	19,0	26,2	16,7	21,4	16,7
От 12 до 15 лет	14,3	9,5	23,8	19,0	33,3
Старше 15 лет	12,5	17,5	22,5	7,5	40,0

Нетрудно заметить следующие закономерности. Максимум удовлетворенности социально-педагогической поддержки проявляется в семьях, воспитывающих детей дошкольного возраста. Максимум неудовлетворенности – в семьях, где воспитываются дети-подростки. Наибольший дефицит социально-педагогической поддержки ощущают семьи, воспитывающие детей младшего школьного возраста. Они же в максимальной степени проявляют частичную удовлетворенность получаемой поддержки, которая, по всей видимости, не соответствует полностью их ожиданиям и потребностям. В самой большой степени не нуждаются в социально-педагогической поддержке семьи, где растут дети старше 15 лет.

Третий вопрос анкеты для родителей касался предпочитаемых ими видов помощи семье, которые, по их мнению, наиболее актуальны для решения проблем семейного воспитания. Полученные результаты представлены на рисунке 3. Были предложены шесть вариантов ответов, сред которых два воспроизводили известные и достаточно распространенные формы социально-педагогической поддержки семьи *(проведение тематических родительских собраний и индивидуальное консультирование родителей), еще два содержали указание на достаточно новые и еще не получившие распространения в массовой практике формы (организация совместной творческой деятельности детей и родителей на специально оборудованных площадках и консультации со специалистами в социальных сетях). Был также вариант ответа «ничего из предложенного меня не интересует», кроме того респондентам была предоставлена возможность предложить иные виды помощи семье, в которых они лично заинтересованы.

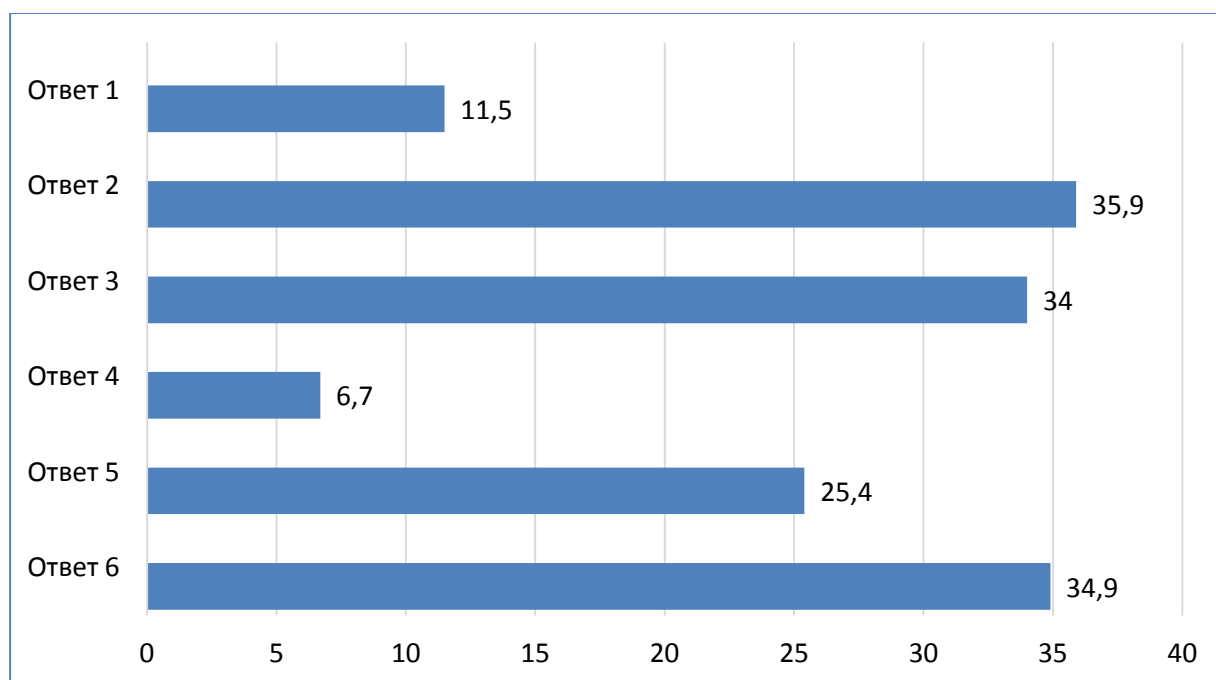


Рис. 3 – Ответы родителей на вопрос № 3 «Какие виды помощи Вашей семье в решении проблем, связанных с воспитанием Ваших детей, представляются Вам наиболее полезными?»

Rice. 3-parents ' Answers to question # 3 "What types of assistance To your family in solving problems related to the upbringing of Your children, seem to You the most useful?"

Примечание: Ответ 1: Проведение тематических родительских собраний. Ответ 2: Индивидуальное консультирование по актуальным вопросам. Ответ 3: Организация специалистами совместной творческой деятельности детей и родителей на специально оборудованных для этого площадках. Ответ 4: Общение со специалистами в социальных сетях. Ответ 5: Ничего из перечисленного меня не интересует. Ответ 6: Что-то еще? (Ваш собственный ответ).

Из предложенных вариантов ответов наиболее востребованным стал вариант «индивидуальное консультирование по актуальным вопросам» (35,9 %). Характерно, что значительная часть опрошенных родителей (34,9 %) заявила о необходимости и иных видов помощи семье, среди которых были упомянуты проведение форумов по вопросам воспитания, проведение вебинаров, мастер-классов, распространение методических материалов и т.д.. Еще 34,0 % опрошенных родителей выбрали такой вид помощи семье, как организация специалистами совместной творческой деятельности детей и родителей на специально оборудованных для этого площадках. Лишь небольшое число родителей (11,5 %) указала на такую распространенную форму помощи семье, как проведение тематических родительских собраний. В наименьшей степени востребован еще не получивший распространения в массовой практике образования и социальной работы вид помощи, состоящий в организации общения родителей со специалистами в социальных сетях. Об отсутствии заинтересованности в предложенных конкретных видах социально-педагогической поддержки семьи заявили 25,4 % опрошенных. Отметим, что это число все же меньше показателя общей незаинтересованности родителей в оказании им помощи, выявленного по результатам анализа ответов на предыдущий вопрос анкеты.

Выявленные гендерные различия мнений опрошенных родителей по данному вопросу говорят о значительно большей заинтересованности в различных видах помощи семье у мам, нежели у отцов. Так, в получении индивидуальных консультаций по актуальным вопросам воспитания детей заинтересовано 37,0 % опрошенных матерей и лишь 23,5 % отцов. Среди родителей, востребующих помощь в виде организации совместной творческой деятельности с собственными детьми доля мама составляет 35,9 %, в то время как такой интерес проявляют 11,8 % отцов. Значительно большую активность проявляют мамы по сравнению с отцами в выборе других видов помощи семье (36,5 % на 17,6 % соответственно). При этом отцы уверенно лидируют по показателю своей полной незаинтересованности в любых предлагаемых видах помощи семье (58,8 % против 22,4 % таких ответов от мам). Единственными совпадениями мнений отцов и матерей по данному вопросу выступает их общая низкая оценка родительских собраний (11,5 % и 11,7 % соответственно) и консультаций со специалистами в социальных сетях (6,8 % и 5,9 %).

В таблице 2 представлены особенности мнений по данному вопросу у взрослых представителей семей, воспитывающих детей разного возраста (позиция «общение со специалистами в социальных сетях здесь исключена по причине ее общей невостребованности).

Табл. 2 – предпочитаемые виды помощи семье в семьях, воспитывающих детей разного возраста

Table. 2-preferred types of family assistance in families raising children of different ages

Возраст детей	Тематические родительские собрания (%)	Индивидуальные консультации (%)	Организация совместной творческой деятельности с детьми (%)	Ничего (%)	Другое (%)
До 6(7) лет	12,1	48,5	45,5	9,1	48,5
От 7 до 12 лет	14,3	40,5	40,5	23,8	23,8
От 12 до 15 лет	9,5	33,3	42,9	23,8	42,9
Старше 15 лет	12,5	40,0	22,5	32,5	27,5

Обращают на себя внимание следующие закономерности. Небольшой взлет интереса к тематическим родительским собраниям демонстрируют родители, воспитывающие детей младшего школьного возраста (14,3 %). Это нетрудно объяснить тем, что с поступлением ребенка в школу у него возникает много новых проблем и обстоятельств, требующего немедленного решения. У родителей в этой связи возникают несколько повышенные ожидания того, что вся необходимая информация будет предоставлена им на родительских собраниях, при этом учитель воспринимается как лицо, владеющее такой информацией лучше других специалистов. Для родителей дошкольников и детей-подростков такие ожидания выражены в меньшей степени (12,1 % и 9,5 % соответственно). Интерес к родительским собраниям до некоторой степени повышается, когда дети входят в старший школьный возраст (12,5 %) и у них возникают проблемы, связанные с подготовкой к сдаче Единого государственного экзамена. Однако, в целом, для родителей проведение таких собраний не является самой эффективной формой поддержки семьи в решении проблем воспитания детей.

Проведение индивидуальных консультаций предпочитается практически всеми родителями. Лишь для родителей подростков оно уступает место по значимости организации совместной творческой деятельности с их детьми на специально организованных площадках (33,3 % против 42,9 %). Наиболее востребованы индивидуальные консультации родителями детей дошкольного возраста (48,5 %).

Организация совместной творческой деятельности с детьми в наибольшей степени привлекательна (среди других предлагаемых видов помощи) для семей, в которых воспитываются дети всех возрастов, кроме старшего школьного. Лидируют при этом по-прежнему родители детей-дошкольников (45,5 %), а вот родители старшеклассников готовы становиться участниками совместной творческой деятельности со своими повзрослевшими детьми значительно реже (22,5 %).

Разнятся показатели востребованности родителями других, не упомянутых в анкете видов и форм оказания социально-педагогической поддержки семье. Интерес к ним в большей степени проявляется у родителей, когда их дет пребывают в дошкольном и подростковом возрасте (48,5 % и 42,9 %), то есть в те периоды жизни ребенка, когда учеба в школе не является для него самым главным источником жизненных событий. Интерес к этим иным видам помощи значительно

ниже в семьях, в которых обучаются младшие школьники (23,8 %) и старшеклассники (27,5 %).

В то же время прослеживается закономерность, согласно которой по мере взросления детей растет и доля родителей, не склонных принимать предлагаемые им виды и формы социально-педагогической поддержки. Так, у родителей дошкольников этот показатель минимален (9,1 %), у родителей младших школьников и подростков он уже достигает значения 23,8 %, среди же родителей старшекласников не нуждаются в предлагаемых видах помощи 32,5 %.

Четвертый вопрос, заданный родителям, был направлен на выявление основных затруднений, с которыми сталкиваются родители в процессе воспитания своих детей. Предложенные варианты ответов отражали внутренние (дисгармония детско-родительских отношений, недостаток у родителей специальных знаний) и внешние (отсутствие у родителей взаимопонимания со школьными учителями, недостаток у них свободного времени для воспитания собственных детей) причины трудностей воспитания. Был также предусмотрен вариант ответа «никаких проблем у меня нет», кроме того опрошенные родители имели возможность предложить свой собственный вариант ответа. Полученные результаты показаны на рис. 4.

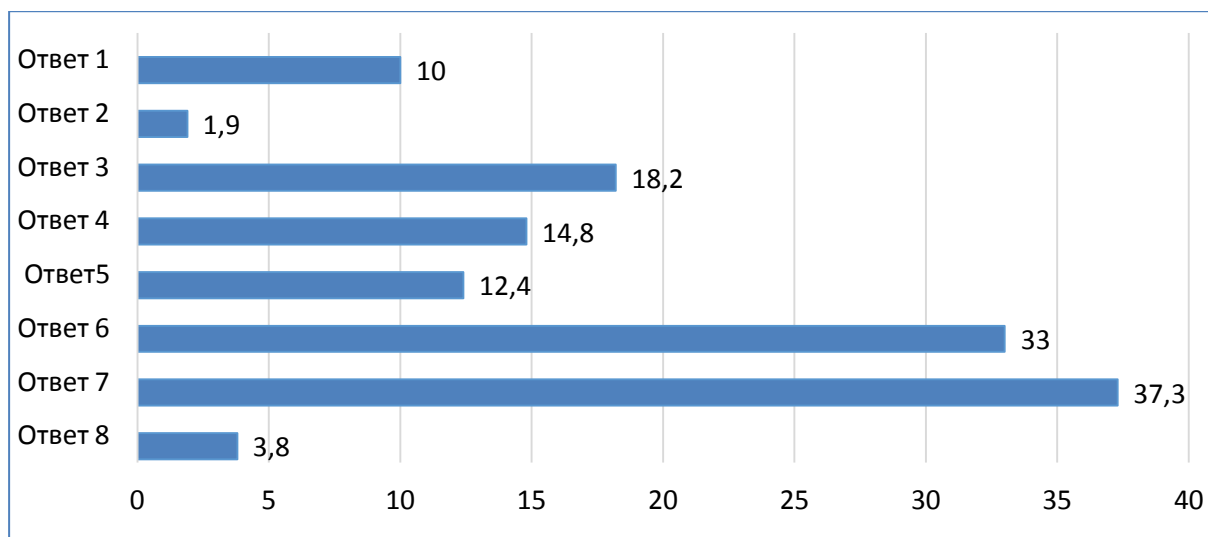


Рис. 4 – ответы родителей на вопрос № 4 анкеты «Что вызывает у Вас наибольшие затруднения в воспитании Ваших детей?»

Rice. 4-parents ' answers to question # 4 of the questionnaire "What causes You the most difficulties in raising Your children?"

Примечание: Ответ 1: Нежелание моих детей пускать меня в свои «внутренние» дела. Ответ 2: Ограниченные возможности здоровья моего ребенка (моих детей). Ответ 3: Недостаток у меня необходимых специальных знаний. Ответ 4: Иногда мне трудно понять моих детей. Ответ 5: Отсутствие взаимопонимания со школьными учителями и другими людьми, причастными к вопросам воспитания моих детей. Ответ 6: Недостаток времени в связи с большим объемом работы. Ответ 7: У меня нет никаких затруднений. Ответ 8: Другой (Ваш собственный) ответ.

Как видно из рисунка, значительная часть опрошенных родителей полагают, что у них нет затруднений, связанных с воспитанием собственных детей (37,3 %). Оставшиеся родители, которые все же испытывают такие затруднения, в первую очередь указывают на отсутствие у них свободного времени (33,0 %). Другая

внешняя причина (затрудненное взаимопонимание с учителями и другими субъектами воспитания детей из внешней социальной среды) проявляется в меньшей степени (12,4 %). Что же касается внутренних причин, то первое место по значимости занимает недостаток у родителей необходимых специальных знаний (18,2 %), на втором месте – трудности понимания родителями своих детей (14,8 %), на третьем – нежелание детей пускать родителей в свой внутренний мир (10,0 %). Отметим, что, в целом, в сознании опрошенных родителей преобладают внешние причины, затрудняющие процесс семейного воспитания. Кроме того, обращает на себя внимание, что респонденты практически не указали на иные причины, не представленные в предложенном перечне, что может свидетельствовать о недостаточно высоком уровне их рефлексии. Практически не связаны с трудностями семейного воспитания ограниченные возможности здоровья детей, однако это может интерпретироваться по-разному: либо вопросы здоровья действительно не воспринимаются родителями как барьеры семейного воспитания (по крайней мере, если речь не идет о реальной инвалидности ребенка), либо в нашей выборке не оказалось родителей, воспитывающих детей с ОВЗ.

Как и в предыдущих случаях проявились различия ответов отцов и матерей. учителями Отцы чаще полагают, что проблем, связанных с воспитанием своих детей, у них нет (58,8 %), для мам эта трудность выражена меньше (35,4 %) недостаток у них свободного времени для воспитания детей. Отцы также полностью убеждены, что они достаточно хорошо понимают своих детей (вариант трудностей понимания детей отцами не выбран), в то время как 16,1 % мам признались, что испытывают эту трудность. В то же время отцы в большей степени, чем мамы, признают недостаточность собственных специальных знаний, необходимых для воспитания детей (23,5 % и 17,7 % соответственно). Зато они почти в два раза реже, чем мамы, указывают на трудности взаимодействия с учителями и другими представителями внешней среды (5,9 % на 13,0 %). Единственное, что объединяет ответы родителей, папы и мамы в практически в равной степени полагают, что дети не пускают их в свой внутренний мир (11,8 % и 9,9 % соответственно).

По данной позиции также установлены различия, связанные с возрастом воспитываемых в семьях детей. Нежелание детей пускать родителей в свой внутренний мир достигает пика в подростковом возрасте (28,6 %), в более ранние возрастные периоды такая трудность практически не отмечается, а в старшем школьном возрасте степень ее выраженности снижается (10,0 %). Та же закономерность характеризует непонимание детей, исходящее от самих родителей. В семьях, где воспитываются дошкольники и младшие школьники, оно выражено незначительно (9,0 % и 9,5 % соответственно), при достижении детьми подросткового возраста оно становится максимальным (28,6 %), далее же снижается до 20 %. При этом прослеживается четкая тенденция снижения у родителей дефицита необходимых знаний по мере взросления их детей. В семьях, воспитывающих дошкольников такой дефицит ощущают 33,3 % родителей, младших школьников – 21,4 %, подростков – 14,3 % и старшеклассников – 12,5 %.

О противоречивости ситуации, в которой строятся отношения семьи с субъектами ее социально-педагогической поддержки, в значительной мере говорят результаты опроса занятых в этой сфере специалистов (педагогов дополнительного образования, социальных педагогов, школьных учителей, воспитателей дошкольных образовательных организаций и администраторов в сфере образования). В первую очередь отметим различия в оценке значимости проблем, связанных с воспитанием и образованием детей, которые стоят перед современной семьей (рис. 5).

Нетрудно заметить, что существенные расхождения обнаруживаются практически по всем обсуждаемым проблемам, но самое значительное из них связано с оценкой самого факта их существования. Если формулировка «никаких проблем нет» преобладает у родителей, опрошенные специалисты выражают единодушное несогласие с этой точкой зрения. Почти по всем остальным формулировкам проблем семьи специалисты также оценивают их значимость выше, чем сами родители.

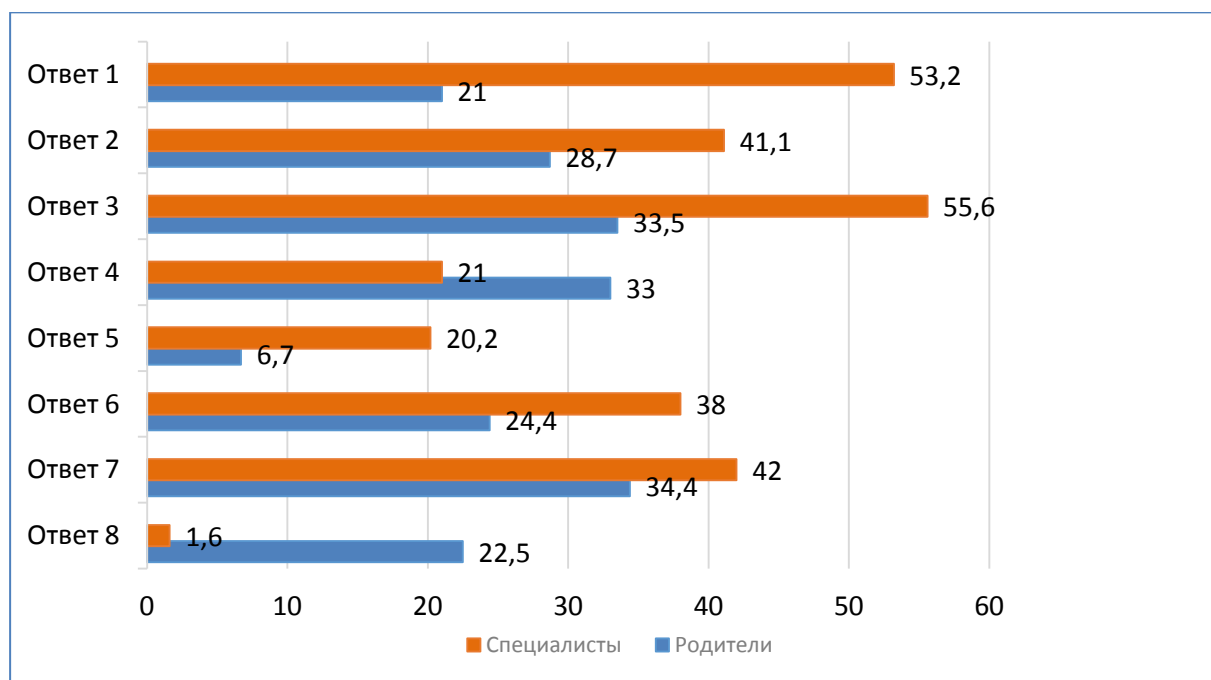


Рис.5 – Значимость проблем семьи в сфере воспитания детей глазами родителей и специалистов

Rice.5-the Importance of family problems in the field of child rearing through the eyes of parents and specialists

Примечание: Ответ 1: Нахождение взаимопонимания с детьми и построение гармоничных детско-родительских отношений. Ответ 2: Защита детей от вредных влияний «улицы» и агрессивной информационной среды. Ответ 3: Преодоление интернет-зависимости детей. Ответ 4: Доступность для детей современного, качественно образования, которое поможет им достичь социального успеха. Ответ 5: Воспитание патриотизма и сохранение культурных традиций в условиях засилья чуждой идеологии. Ответ 6: Выбор правильных ориентиров воспитания детей в сложных современных условиях жизни. Ответ 7: Развитие у детей самостоятельности и ответственности. Ответ 8: Никаких проблем у семьи нет.

Так, на существование проблем, связанных с гармонизацией детско-родительских отношений, указывают 53,2 % опрошенных специалиста и лишь 21,0 % родителей. Лидерами при этом выступают объединенные в одну подвыборку воспитатели дошкольных образовательных организаций и психологи (74,1 %), наиболее сдержаны в оценке представители администраций (42,9 %). В том, что современная семья стоит перед проблемой защиты детей от вредных влияний окружающей социальной и информационной среды, убеждены 41,1 % специалистов, для родителей же этот показатель составляет 28,7 %. В наибольшей степени убеждены в этом социальные педагоги (60,0 %) и администраторы

(57,1 %), в наименьшей – воспитатели ДОУ (29,6 %) и педагоги дополнительного образования (32,4 %).

Гораздо серьезнее, чем родители, специалисты оценивают проблему преодоления интернет-зависимости детей (55,6 % специалистов против 33,5 % родителей). В наибольшей степени это относится к воспитателям и психологам (77,7 %) и социальным педагогам (60,0 %), в наименьшей – к администраторам (42,8 %). То, что проблемы семьи связаны с воспитанием у детей патриотизма и верности культурным традициям, полагают 20,2 % опрошенных специалистов (в наибольшей степени согласны с этим администраторы (28,6 %), в наименьшей – психологи воспитатели (11,1 %)), в то время, как для родителей эта проблема значима менее всего (6,7 %). На проблему выбора семьей правильных ориентиров воспитания детей в современных условиях указывают 38 % специалистов, и в этом они больше, чем по другим позициям, солидарны с родителями (24,4 %). Чаще всего эту проблему отмечают администраторы (42,8 %) и школьные учителя (41,5 %), реже всего – педагоги дополнительного образования (32,4 %). В большей степени, чем родители, опрошенные специалисты выделяют проблему развития самостоятельности и ответственности детей (42,0 % специалистов на 34,4 % родителей). Лидерами здесь выступают администраторы (57,1 %) и педагоги дополнительного образования (45,9 %). Несколько в меньшей степени согласны с важностью этой проблемы учителя (36,6 %). Значимой менее всего она представляется социальным педагогам (20,0 %).

В целом, эти данные говорят о том, что и специалисты в сфере социально-педагогической поддержки семьи и сама семья приблизительно одинаково представляют акценты проблем семейного воспитания. Различие состоит лишь в оценке самого факта существования этих проблем и в субъективной степени значимости большинства из них. Однако этот предварительный вывод перестает выглядеть убедительно, когда речь заходит о проблеме получения детьми качественного современного образования, открывающего им путь к социальному успеху. Как ни парадоксально, но именно в этом вопросе родители в большей степени воспринимают образование своих детей как свою собственную семейную проблему (33,0 %), чем специалисты (21,0 %). Наиболее категорично отрицают принадлежность проблемы доступности качественного образования к компетенции семьи администраторы (согласны с этим только 7,1 % опрошенных) и школьные учителя (12,4 %), которые, по всей видимости, относят ее исключительно к компетенции школы. Из всех категорий опрошенных в наибольшей степени готовы отнести эту проблему к компетенции семьи педагоги дополнительного образования (37,0 %).

Второй вопрос, предложенный специалистам, был направлен на выявление того, как часто им приходится вести работу с семьями в рамках исполняемых должностных обязанностей. Отвечая на него, 39,5 % опрошенных заявили, что ведут такую работу постоянно, еще 26,6 % осуществляют ее регулярно, 20,2 % периодически. Лишь 4,0 % ответили, что ведут работу с семьями время от времени, 8,9 % редко, а 0,8 % никогда. Наиболее типичный ответ для учителей и администраторов – постоянно (46,3 % и 57,1 % соответственно), педагоги дополнительного образования чаще всего выбирают ответ «периодически» (32,4 %), для остальных специалистов наиболее типичен ответ «регулярно» (24,4 %). Из этого можно заключить, что современная семья не обделена вниманием практически всех действующих образовательных институтов. Однако, если вспомнить, что лишь 13,9 % опрошенных родителей полностью удовлетворены качеством оказываемой им помощи со стороны различных социальных институтов, а еще

27,8 % полагают, что такая помощь им не нужна, возникает вопрос о том, насколько эта постоянная и регулярная работа с семьями в действительности носит характер помощи в решении актуальных для семьи проблем.

Анализ ответов специалистов на третий вопрос, касающийся предпочитаемых ими форм взаимодействия с семьями (данные представлены на рис. 6), показывает, что наиболее выраженное совпадение интересов специалистов и родителей связано с проведением индивидуальных консультаций.

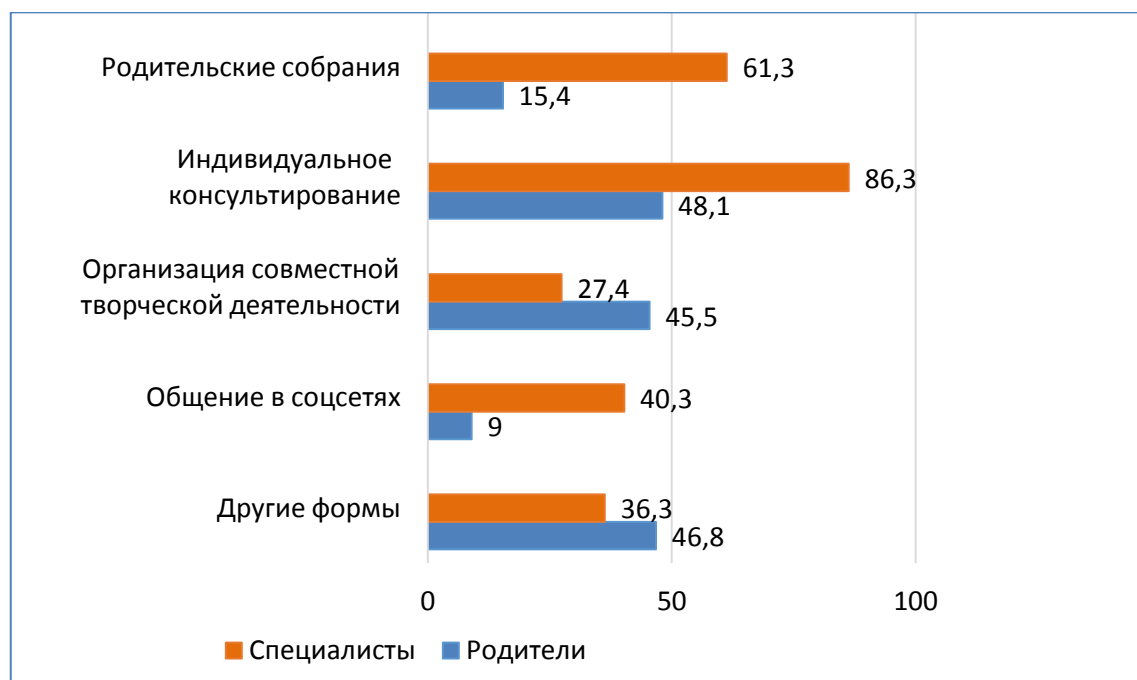


Рис. 6 – предпочитаемые родителями и специалистами формы социально-педагогической поддержки семьи

Rice. 6-preferred forms of social and pedagogical support for the family by parents and specialists

Примечание: учтены ответы только тех родителей, которые не выбрали вариант «ничего из перечисленного меня не интересует»

Именно этот вид оказания помощи семье наиболее предпочитаем специалистами разного профиля (86,3 %) и родителями (48,1 %), хотя родители не склонны рассматривать его как единственно важный. По другим же видам помощи между специалистами и родителями существуют разногласия в оценке их значимости. Так, у родителей второе место среди предпочитаемых форм получения помощи занимает организация их совместной творческой деятельности с собственными детьми на специально оборудованных площадках (45,5 %). Среди специалистов этот вариант ответы выбирают лишь 27,4 % респондентов. Напротив, родительские собрания занимают второе место по своей значимости у специалистов (61,3 %), для родителей же они находятся на предпоследнем месте среди предложенных вариантов (15,4 %). На другие формы социально-педагогической поддержки (мастер-классы для родителей, проведение обучающих семинаров, подготовка и распространение методических материалов и др.) указывают 36,3 % специалистов, родители же ориентированы на разнообразие иных, нестандартных форм оказания помощи семье в большей степени (46,8 %). Зафиксировано значительное расхождение мнений специалистов и родителей по поводу такого вида

помощи, как общение и переписка в социальных сетях. Для родителей, как уже было сказано, это наименее предпочитаемая форма помощи (9,0 %), однако среди специалистов ее выбирают 40,3 %.

Среди специалистов больше всего предпочитают проведение индивидуальных консультаций практически все категории опрошенных: школьные учителя (95,1 %), администраторы (85,7 %), а также психологи (92,6 %) и педагоги дополнительного образования (78,4 %). Проведение родительских собраний больше других ценят школьные учителя (73,2 %), наибольшее предпочтение организации совместной творческой деятельности детей и родителей отдают педагоги дополнительного образования (29,7 %), они же лидируют по количеству участников общения с родителями в социальных сетях (56,8 %).

Два завершающих вопроса анкеты специалиста касались особенностей понимания ими сущности социально-педагогической поддержки семьи, определяющих избираемые стратегии ее реализации, и испытываемых при этом затруднений. Среди предложенных вариантов ответа на первый из них (касающийся смысловых акцентов понимания сущности данного вида деятельности) были представлены три возможные стратегии: «субъект-объектная» как прямое воздействие на семью (информирование, просвещение, исправление допущенных родителями ошибок), «субъект-субъектная» как помощь семье в самостоятельном решении стоящих перед ней проблем через организацию целесообразных видов совместной деятельности, а также «формально-отстраненная» стратегия (организация взаимодействия семьи и образовательных организаций как самоцель). Полученные результаты представлены на рис. 7.

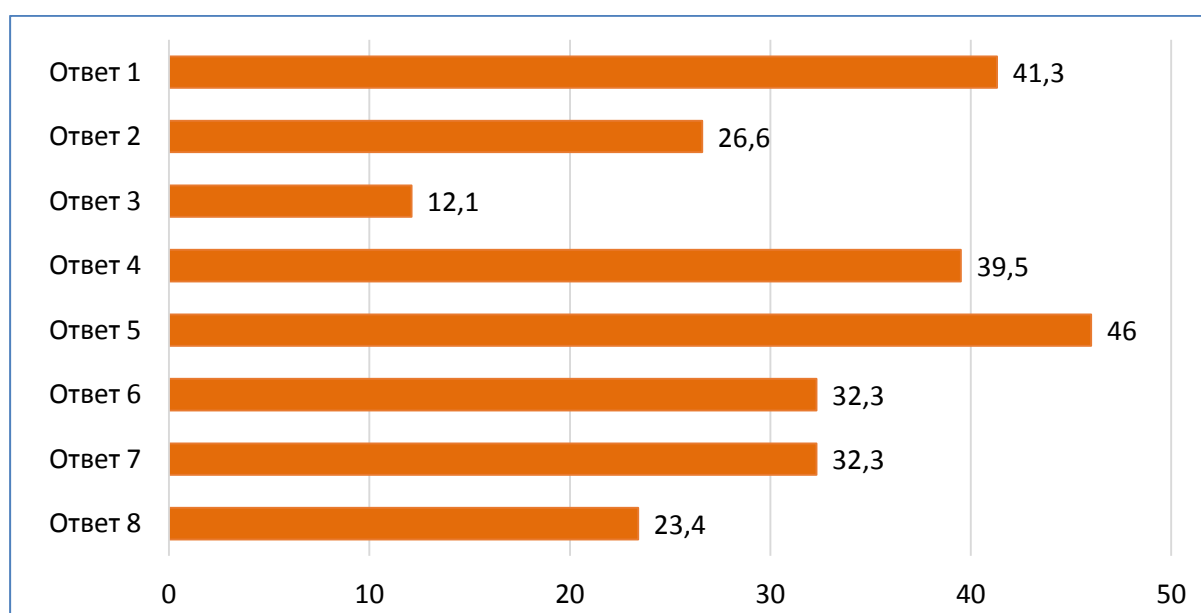


Рис. 7 – особенности понимания специалистами сущности понятия «социально-педагогическая поддержка семьи»

Rice. 7-peculiarities of specialists 'understanding of the essence of the concept" social and pedagogical support of the family»

Примечание: Ответ 1: Информирование родителей по актуальным вопросам воспитания детей. Ответ 2: Организация взаимодействия семьи с различными образовательными социальными институтами. Ответ 3: Исправление ошибок родительского воспитания. Ответ 4: Помощь в организации и коррекции педагогически целесообразных детско-

родительских коммуникаций. Ответ 5: Просвещение родителей в целях повышения их психолого-педагогической компетентности. Ответ 6: Оказание помощи в самостоятельном решении проблем воспитания и социализации детей. Ответ 7: Организация педагогически целесообразных взаимодействий между родителями и детьми в процессе их совместной деятельности. Ответ 8: Защита прав ребенка в семье.

Анализ полученных ответов показывает, что в сознании опрошенных специалистов преобладает «субъект-объектная» стратегия, реализуемая на основе информационно-просветительских методов работы с семьями. Самый популярный избираемый ответ – это «просвещение родителей в целях повышения их психолого-педагогической компетентности» (46,0 %), далее следует «информирование родителей по актуальным вопросам воспитания детей» (41,3 %). 39,5 % Опрошенных склонны понимать под социально-педагогической поддержкой «помощь в организации и коррекции педагогически целесообразных детско-родительских коммуникаций». Ориентацию на субъект-субъектное взаимодействие с семьей, осуществляемое в процессе самостоятельного решения проблем воспитания и социализации детей и организации педагогически целесообразных взаимодействий между родителями и детьми в процессе их совместной деятельности проявляет меньшее число опрошенных (по 32,3 % соответственно). В наименьшей степени социально-педагогическая поддержка семьи понимается опрошенными специалистами как «исправление ошибок родительского воспитания» (12,1 %), а также «защита прав ребенка в семье» (23,4 %).

Что же касается испытываемых специалистами затруднений, то они носят в большей степени характер внешних неблагоприятных обстоятельств, нежели дефицитов собственного профессионального опыта и компетентности. Большинство опрошенных в качестве главного затруднения указывает на недостаток времени у родителей, который мешает полноценно взаимодействовать с ними в процессе оказания помощи семье (57,3 %). Далее по частоте выборов идет указание на низкий уровень социальной ответственности и компетентности многих родителей (52,4 %). Еще два ответа касаются нежелания родителей пускать специалиста во внутренние дела семьи (23,4 %) и недостатка рабочего времени у самого специалиста (21,8 %). Лишь 4,0 % опрошенных в качестве затруднений указывают на недостаток методических материалов, о пробелах в собственных профессиональных знаниях и опыте говорят только 5,6 % специалистов. Еще 13,0 % опрошенных утверждают, что они не испытывают никаких затруднений.

Выводы и обсуждение.

Проведенное исследование показывает, что ситуация становления социально-педагогической поддержки семьи как нового вида современной образовательной практики весьма противоречива. Возрастание активности родителей в решении проблем, связанных с получением детьми качественного современного образования, и становление семьи как субъекта образования сегодня являются значимыми тенденциями развития образования в целом, что отмечается во многих публикациях, в которых представлен опыт социально-педагогической поддержки семьи. В то же время новые образовательные потребности семьи требуют и новых способов ее социально-педагогической поддержки, ориентированных на развитие ее субъект-субъектного диалога с различными образовательными институтами. Однако и сама семья не вполне осознает необходимость развития такого направления помощи, и различные образовательные организации не проявляют высокого уровня готовности к такому диалогу. В разной степени это относится к об-

щеобразовательной школе и учреждениям дополнительного образования. Последние в большей степени ориентированы на оказание помощи родителям в удовлетворении их потребностей, связанных с получением детьми качественного образования, однако эта деятельность еще не оформилась в сознании самих родителей и педагогов как новый институт. В результате возможности семьи в выборе эффективной стратегии семейного воспитания, обеспечивающей успешный образовательный старт ребенка, остаются ограниченными.

Проведенный опрос родителей и специалистов подтверждает наличие таких противоречий. В сознании родителей одновременно представлены две альтернативные стратегии семейного воспитания («охранительная» и развивающая) и этот факт остается не отрефлексированным для большинства из них. При этом «заказ» на получение детьми качественного образования выражен достаточно отчетливо, хотя и уступает по своей значимости стремлению оградить детей от вредных влияний «улицы» и интернет-зависимости. Особенно характерно, что этот образовательный «заказ» по-разному проявляется в семьях, воспитывающих детей разного возраста. Доминирующей эта потребность семьи становится лишь тогда, когда дети вступают в старший школьный возраст, и вопросы получения качественного образования впервые уравниваются по своей значимости с проблемами развития самостоятельности и ответственности. В то же время родители, воспитывающие детей дошкольного и подросткового возраста, не склонны связывать проблемы образования с общим событийным рядом развития и социализации ребенка. Обращают на себя внимание и гендерные различия отношения родителей к проблемам воспитания ребенка в семье: основную нагрузку в их решении стремятся взять на себя мамы, в то время как отцы полагают, что никаких проблем у них нет, однако в большей степени обеспокоены вопросами гармонизации детско-родительских отношений.

Проведенное исследование позволило выявить значительные разрывы между образовательными потребностями семьи и реализуемыми в современной практике методами и формами ее социально-педагогической поддержки. В первую очередь эти разрывы определяются различиями в оценке значимости различных проблем семьи, связанных с воспитанием детей, как самими родителями, так и различными субъектами социально-педагогической поддержки. Специалисты (учителя, педагоги дополнительного образования, администраторы и др.) гораздо выше, чем родители, оценивают значимость практически всех проблем, с которыми сталкивается современная семья. Однако принципиальное расхождение оценок возникает там, где заходит речь о семье в ее новом, становящемся качестве: субъекта выбора индивидуальной образовательной траектории ребенка, приводящей его к социальному успеху. Общеобразовательная школа категорически отказывает семье в таком качестве. В наибольшей же степени проявляют некоторую готовность делегировать семье эту роль педагоги дополнительного образования.

И родители, и специалисты едины в своей готовности осуществлять взаимодействия в достаточно известных, укорененных формах, в первую очередь, в виде индивидуального консультирования членов семьи по интересующим их вопросам. В то же время родители в большей степени, чем специалисты, востребуют те формы поддержки, которые ориентированы на развитие их способностей решать проблемы семейного воспитания самостоятельно. Одной из таких востребованных, но не освоенных в массовой практике форм, выступает организация специалистами совместной творческой деятельности родителей и их детей на специально оборудованных площадках. Однако именно эта форма на сегодняшний день не

в полной мере освоена специалистами. Несколько большую готовность проявляют опять же педагоги дополнительного образования, для которых такая форма поддержки семьи органично встраивается в целостный образовательный процесс. При этом другие специалисты не склонны рассматривать отсутствие готовности организовывать совместную творческую деятельность детей и родителей как дефицит собственного профессионального опыта. Во многом это объясняется тем, что смысловые акценты большей части специалистов в понимании ими сущности социально-педагогической поддержки семьи связаны с информационно-просветительской стратегией ее реализации, в рамках которой семья ограничена в возможностях саморазвития.

Заключение.

Выявленные в ходе исследования противоречия ситуации развития социально-педагогической поддержки семьи как субъекта выбора собственной образовательной стратегии позволяют выделить и обосновать приоритетные направления развития этой деятельности в современных социокультурных условиях.

Во-первых, семья, берущая на себя ответственность выбора индивидуальной образовательной траектории ребенка, нуждается в помощи в выстраивании особых продуктивных коммуникаций родителей с собственными детьми. Их отличительной особенностью должна выступать направленность на решение творческих задач в процессе совместной деятельности. Эти коммуникации необходимы для формирования у детей и взрослых членов семьи коллективного опыта, лежащего в основе свободного выбора тех социокультурных практик, из которых складывается индивидуальная образовательная траектория ребенка, отвечающая его интересам и ценностям личностного и профессионального самоопределения. Реализуемые в современной практике модели организации детско-взрослых коммуникаций в большей степени ориентированы на предъявление норм и образцов, нежели на развитие семьи как коллективного субъекта деятельности.

Во-вторых, это помощь семье в развитии образовательной самостоятельности детей разного возраста. В существующей практике решение этой задачи затруднено, поскольку и родители и специалисты не воспринимают образовательную самостоятельность ребенка как условие эффективного построения индивидуальной образовательной траектории. В особой степени это касается семей, воспитывающих детей дошкольного и подросткового возраста, поскольку именно там разрыв линий социализации и индивидуализированного образования достигает максимальных значений.

И, в-третьих, это помощь родителям в структурировании внутрисемейных образовательных отношений как условия становления целостного субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка. В основу данного направления поддержки должен быть заложен принцип коллективно-разделенной ответственности детей и родителей в выборе и осуществлении стратегии семейного воспитания, обеспечивающей максимальную субъектную включенность детей в решение вопросов, связанных с удовлетворением актуальных образовательных потребностей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Арсентьева О.Ю. Сущность и особенности социально-педагогической поддержки семьи // Казанский педагогический журнал. 2011. № 3. С. 129-135

2. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. 2008. № 1. С. 65–86.
3. 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. (Дата обращения 26.07.2019).
4. Гошин М.Е., Мерцалова Т.А. Типы родительского участия в образовании, социально-экономический статус семьи и результаты обучения // Вопросы образования. 2018. № 3. С. 68–90.
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: электронный научный рецензируемый журнал. 2019. Т 2. № 3. С. 7–22.
6. Кобизь Т.Н. Социально-педагогическая поддержка семьи как направление профессиональной деятельности социального педагога // Творческое наследие Э.В. Ильенкова и современность. 2016. № 2. С. 141–145.
7. Концепция государственной политики в отношении молодой семьи. Информационное письмо Минобрнауки России от 08.05.07 г. №АФ-163/06 // Вестник образования России. 2007. № 17.
8. Косарецкий С.Г., Куприянов Б.В., Филиппова Д.С. Особенности участия детей в дополнительном образовании, обусловленные различиями в культурно-образовательном и имущественном статусе семей и месте проживания // Вопросы образования. 2016. № 1. С. 168 – 190.
9. Михайлова (Козьмина) Я.Я., Сивак Е.Е. Научное родительство? Что волнует родителей и какими источниками информации они пользуются // Вопросы образования. 2018. № 2. С. 8–25.
10. Сабитова Г.В. Институционализация социально-педагогической поддержки семей с детьми // Вестник Чувашского университета. 2008. № 1. С. 337 – 343.
11. Степанова Л.А. Социально-педагогическая поддержка детей из семей группы риска // Гуманитарные и общественные науки: опыт, проблемы, перспективы. 2016. № 3. С. 66-70.
12. Шнейдер Л.Б. Семейная проблематика в социокультурных реалиях // Исследователь/Researcher. 2018. № 1-2 (21-22). С. 46-54.
13. Шнейдер Л.Б. Семейное воспитание и воспитательный потенциал родительства // Известия Российской академии образования. 2015. № 2 (34). С. 65-72.
14. Thompson R.A. Stress and child development // Future Child. 2014 Spring. 24(1). P. 41 – 59.
15. Wahrendorf M., Siegrist J. BMC Public Health. Proximal and distal determinants of stressful work: framework and analysis of retrospective European data. 2014 Aug. 15.

REFERENCES

1. Essence and features of social and pedagogical support of the family. Kazan pedagogical journal. 2011. No. 3. Pp. 129-135

2. Asmolov A. G. Strategy of socio-cultural modernization of education: on the way to overcoming the identity crisis and building a civil society. Questions of education. 2008. No. 1. Pp. 65-86.
3. Bolotova M. I., Nasibullina A.D. Main directions of social and pedagogical support of the family in the institution of additional education of children. family Health-21 century: electronic periodical. 2010. No. 4. URL: http://www.fh-21.perm.ru/download/5_1.pdf. (accessed 26.07.2019).
4. Goshin M. E., Mertsalova T. A. Types of parental participation in education, social and economic status of the family and learning outcomes. Questions of education. 2018. No. 3. Pp. 68-90.
5. Grebennikova V. M., Ignatovich V. K., Ignatovich S. S., Cholakyan K. D. On the question of contemporary practices of social and pedagogical support of the family as a subject of designing the individual educational trajectory of the child. Pedagogy: yesterday, today, tomorrow: electronic scientific peer-reviewed journal. 2019. T 2. No. 3. Pp. 7-22.
6. Kobiz T. N. Socio-pedagogical support of the family as a direction of professional activity of a social teacher. Creative heritage of E. V. Ilyenkov and modernity. 2016. No. 2. Pp. 141-145.
7. Concept of state policy in relation to the young family. Information letter of the Ministry of education and science of Russia dated 08.05.07 no. AF-163/06. Bulletin of the education of Russia. 2007. No. 17.
8. Kosaretsky S. G., Kupriyanov B. V., Filippova D. S. Features of children's participation in additional education, due to differences in the cultural and educational and property status of families and place of residence. 2016. No. 1. P. 168 – 190.
9. Mikhailova (Kozmina) Ya. Ya., Sivak E. E. Scientific parenting? What worries parents and what sources of information they use. Questions of education. 2018. No. 2. Pp. 8-25.
10. Sabitova G. V. Institutionalization of social and pedagogical support for families with children. Bulletin of the Chuvash University. 2008. No. 1. P. 337 – 343.
11. Stepanova L. A. Socio-pedagogical support for children from families at risk. Humanities and social Sciences: experience, problems, prospects. 2016. No. 3. Pp. 66-70.
12. Schneider L. B. Family problems in socio-cultural realities. Researcher/Researcher. 2018. No. 1-2 (21-22). Pp. 46-54.
13. Schneider L. B. Family education and educational potential of parents. proceedings of the Russian Academy of education. 2015. No. 2 (34). Pp. 65-72.
14. Thompson, R. A. Stress and child development. Future Child. 2014 Spring. 24(1). P. 41 – 59.
15. Wahrendorf, M., Siegrist JBMC Public Health. Proximal and distal determinants of stressful work: framework and analysis of retrospective European data. 2014 Aug. 15.

Информация об авторах: Гребенникова В.М., доктор педагогических наук, профессор, декан факультета психологии, педагогики и коммуникативистики, заведующая кафедрой психологии и педагогики, Кубанский государственный университет,

ORCID: 0000-0003-0705-7985

г. Краснодар, Россия

e-mail: vmgrebennikova@mail.ru

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

ORCID ID: 0000-0002-1625-772X

г. Краснодар, Россия

e-mail: vign62@mail.ru

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

ORCID ID: 0000-0003-0479-6117

г. Краснодар, Россия

e-mail: ssign67@mail.ru

Лакреева А.В., факультет педагогики психологии и коммуникативистики, кафедра общей и социальной педагогики, Кубанский государственный университет (КубГУ)

г. Краснодар, Россия

e-mail: lakreeva@mail.ru

Поступила: 09.10.2019

После доработки: 21.10.2019

Принята к публикации: 27.10.2019

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Grebennikova V. M. Doctor of Education, Professor, Faculty of Pedagogy, Psychology and Communication Studies, Department of pedagogy AND PSYCHOLOGY, Kuban State University,

ORCID: 0000-0003-0705-7985

Krasnodar, Russia

vmgrebennikova@mail.ru

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

ORCID ID 0000-0002-1625-772X

Krasnodar, Russia

vign62@mail.ru

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

ORCID ID: 0000-0003-0479-6117

Krasnodar, Russia

ssign67@mail.ru

Lakreeva A. V., Faculty of pedagogy, psychology and communication studies, Department of General and social pedagogy, Kuban state University

Krasnodar, Russia

lakreeva@mail.ru

The paper was submitted: 09.10.2019

Received after reworking: 21.10.2019

Accepted for publication: 27.10.2019

The authors have read and approved the final manuscript

Теория и методика обучения и воспитания
Methods of training and education

УДК 37.042

Мамбеталина Алия Сактагановна

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

Рыскулова Мадина Мухаметалиевна

ЕНУ им. Л. Гумилева
г. Астана, Казахстан
ryskulova-75@mail.ru

Жумагалиева Зарина Нурлановна

mayl.ru.94@mail.ru
г. Нур-султан, Казахстан

**ПРИМЕНЕНИЕ НЕЙРОПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В
КАЗАХСТАНЕ И В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ**

Аннотация. Статья посвящена представлению современной педагогики о сущности понятия «нейропедагогика», открывается возможность нового взгляда на педагогический процесс. Тема весьма актуальна, так как позволяет получить научные знания об особенностях индивидуально-личностного развития и влияния развития психокогнитивных процессов на обучение и обучаемость студентов. Современный студент – это новые подходы в обучении с использованием всех возможностей познавательных процессов с точки зрения ученых Казахстана и зарубежья. Для решения поставленных задач и научного обоснования исходных положений использовался комплекс методов исследования, адекватных предмету исследования. Охарактеризованы цели и содержание применения нейропедагогического подхода в процессе обучения в Казахстане и в зарубежных странах. Результаты проведенного нами анализа говорят о том, что нейропедагогика до сих пор не является общепризнанной наукой, но некоторая часть мирового научного общества уже начала работу в этом направлении. Научные работы в этой области указывают на глубокий потенциал нейропедагогики, как науки будущего в целях создания благоприятной среды для усвоения и применения знаний.

Ключевые слова: нейропедагогика, обучение, студент, психофизиология, нейронауки, исследование, образовательное пространство.

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

Aliya S. Mambetalina

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

Madina M. Ryskulova

PhD, Associate Professor at L.N. Gumilyov Eurasian National University
Astana, Kazakhstan
ryskulova-75@mail.ru

Zarina N. Zhumagalieva

Nur-sultan, Kazakhstan
mayl.ru.94@mail.ru

APPLICATION OF THE NEUROPEDAGOGICAL APPROACH IN THE LEARNING PROCESS IN KAZAKHSTAN AND IN FOREIGN COUNTRIES

Abstract. The article is devoted to the presentation of modern pedagogy about the essence of the concept of «neuropedagogy», the possibility of a new look at the pedagogical process opens. The topic is very relevant, as it allows you to obtain scientific knowledge about the features of individual-personal development and the impact of the development of psycho-cognitive processes on students' learning and learnability. A modern student is a new approach to learning using all the possibilities of cognitive processes, from the point of view of scientists from Kazakhstan and abroad. To solve the tasks and scientific justification of the starting points, we used a set of research methods adequate to the subject of the study. The goals and content of the application of the neuropedagogical approach in the learning process in Kazakhstan and in foreign countries are described. The results of our analysis suggest that neuropedagogy is still not a universally recognized science, but some part of the global scientific community has already begun work in this direction. Scientific works in this area indicate the deep potential of neuropedagogy as a science of the future in order to create an enabling environment for the assimilation and application of knowledge.

Key words: neuropedagogy, training, student, psychophysiology, neuroscience, research, educational space.

For citation: Mambetalina A.S., Ryskulova M.M. Zhumagalieva Z.N. Application of the neuropedagogical approach in the learning process in Kazakhstan and in foreign countries. Pedagogy: history, prospects. 2019. Vol. 2. No 5. PP. 99-107 (in Russ., abstr., in Engl.)

Нейропедагогика – это новая отрасль педагогической науки в мире. Если мы вспомним результаты последних исследований нейробиологии и нейропсихологии, такие примеры, как разные стили восприятия и переработки информации в процессе обучения студентов, то мы смело можем утверждать о том, что наука может добиться в будущем повышения эффективности каждого обучающегося. Современная наука основывается на классических – педагогике, психологии, неврологии, кибернетике и отражает в образовании личностно-

ориентированный подход. Зерно нейропедагогики в странах постсоветского пространства еще не успело прорасти, тогда когда западные страны уже взяли верный и уверенный курс в этом направлении. Важная цель нейропедагогики – это способность на практике решать творческие задачи оптимально. При этом понимая, каковы индивидуальные особенности мозговой организации высших психических функций.

Сегодня нейропедагогику мы видим как комплексную образовательную систему воспитания и обучения на основе достижений нейронаук. Ей принадлежит исследование нейропедагогических систем, их свойств и процессов. Эта наука включает в свой состав нейродидактику, нейропедагогическую диагностику, нейропедагогику воспитания, нейропедагогическую коррекцию и адаптацию, нейропедагогическую организацию (образовательный процесс).

Особенно хорошо человеческий мозг приспособлен к овладению новыми и сложными умениями, благодаря свойственной ему пластичности, способности адаптироваться при приобретении нового опыта.

Современного потенциала «традиционной» психологии обучения и воспитания недостаточно чтобы организовать эффективный образовательный процесс студентов. Необходимо учитывать, как развиваются их познавательная и эмоционально-личностная сферы. А также учитывать особенности познавательной деятельности, знать «сильные» и «слабые» стороны развития психики студента, ориентироваться на индивидуальный подход, чтобы обучать и развивать студента. Необходимость реализации такого подхода учитывается в работе как с детьми с нарушениями в их развитии, так и с детьми группы нормы.

Особую значимость приобретает проблема эффективности обучения и обучаемости в условиях века информационных технологий, с его высоким уровнем ежедневной информационной нагрузки, повышенными требованиями к образованию, высокими ожиданиями в сфере профессиональной деятельности, стремлением к постоянному развитию. Обучение студента выступает основным показателем эффективности процесса обучения.

Проделанный нами анализ научной литературы и исследований показывает, что в педагогической науке сложились такие предпосылки, которые позволили теоретически осмыслить указанную проблему [1].

Такой науки, как нейропедагогика, официально и общепризнанно, пока не существует. Хотя вопрос о ее предмете и назначении уже обсуждается во многих странах.

Исследования способностей студентов на современном этапе невозможны без учета открытий нейронаук. Благодаря им стало известно, что самооценка и уверенность человека в себе связана с нейромедиатором – серотонином. Когда человека ценят, передача дофамина активирует нейроны «поощрения», и он ощущает свою силу и уверенность. Мы считаем, что, будучи в курсе подобных открытий, и учитывая их в процессе обучения, педагоги способны разнообразить подход к обучению студентов.

В 2018 году на семинаре, проведенном Республиканским научно-практическим центром «Учебник» в г. Астана по теме семинара «Эффективные технологии разработки новой модели учебника», была выявлена необходимость использования технологий нейропедагогики в процессе разработки современного учебника. Многие исследователи предлагали учитывать такие положения нейропедагогики, как:

– развитие мозга происходит при определенных условиях – свободы творчества, а при давлении, принуждении и угрозе его развитие блокируется.

Поэтому контент учебника и методический аппарат должен предусматривать учебные материалы и условия для самостоятельной творческой работы обучающегося;

– мозг обладает своими индивидуальными характеристиками (с точки зрения объема и скорости восприятия и переработки информации), преобладает та или иная система памяти, гибкости процессов мышления и т. д.

В связи с этим, учебник должен быть составлен с учетом возрастных психолого-педагогических и гендерных особенностей обучающихся.

Наряду с вышесказанным, авторами отмечалось, что потенциал мозга развивается через преодоление интеллектуальных трудностей, следовательно, опора на принятие готовой информации не способствует цельнодинамичному развитию мозга.

Все это сводится к тому, что тема нейропедагогического подхода еще не получила широкого распространения в Казахстане. Однако, предпосылки к развитию уже намечены. К тому же основной акцент в проанализированных работах делается на необходимости применения нейропедагогики на среднем уровне образования: среднем общем, начальном профессиональном и среднем профессиональном. Идея внедрения нейропедагогики в высшее образование пока нерассмотренная.

Создание новой отрасли знаний под названием «нейропедагогика» обсуждается во многих странах. Ряд ученых склонны считать, что в этой области знаний следует заниматься коррекционным обучением людей с аномалиями развития, травмами и болезнями головного мозга. Мы же считаем, что в таком случае все сводится к восстановительному обучению (которым еще в прошлом веке эффективно занимались исследователи школ К. Прибрама и А.Р. Лурия).

Не отрицая очень большую ценность полученных ими данных о строении и функциях мозга, отметим, что они велись на материале клиник нейрохирургии, а потому изначально имели не образовательную, а преимущественно лечебную направленность. Поэтому они нашли широкое признание и применение в медицине и различных отраслях дефектологии. В России на этой основе сформировалось широкое научное направление – коррекционная педагогика. У многих специалистов созревает мнение о том, что необходима разработка «частных» педагогик, например, нейрографики и нейрологопедии и др.

Все это сводится к тому, чтобы сделать современные частные методики обучения конкретным учебным предметам независимыми от общей педагогики. Очевидно, это неправильно, т.к. превратит воспитание и обучение учащихся основам наук в усвоение отдельных учебных предметов, изолированных от общей цели развития всесторонне развитой гармоничной личности. Нейропедагогика – высшая, современная ступень классической педагогики. Она учитывает достижения последней; отбирает, уточняет и развивает ее наиболее эффективные методы и методики, предлагает и внедряет новые, еще более эффективные и охватывающие еще большее количество успешно занимающихся учащихся.

В нейропедагогике используются такие области знаний как когнитивная неврология, дифференциальная психофизиология, нейропсихология, данные о мозговых организациях процессов познания различных видов изучаемого материала. Учитываются совместимость вариантов индивидуального профиля латерации ученика и учителя, студента и преподавателя [2].

Ведущими зарубежными специалистами в этой области было отмечено, что данные индивидуального профиля функциональной асимметрии мозга ребенка в момент проектирования уроков учителем практически не учитываются.

Человеческий организм функционально асимметричен. Это проявляется в разных формах поведения. При разные поведенческие реакции строятся, как и человеческое сознание, по правому или левому типу. При этом используются такие механизмы мышления:

- позволяющий работать с абстрактной цепочкой символов, текстами и пр. (левополушарный, символический или логический);
- обеспечивающий работу с чувственными образами, с представлениями об этих образах (образный или интуитивный) [3].

В процессе индивидуальных и фронтальных опросов, когда организуется проверка знаний, в основном, учитель применяет 83% приемов, которые развивают левое полушарие мозга.

Подобными приемами достигается формирование и развитие познавательных универсальных учебных действий:

- анализа деталей объектов и процессов, полученных результатов;
- выявляются различия и общие признаки объектов и процессов, особенно-сти внешнего и внутреннего устройства объекта;
- работа по алгоритму;
- классификация и создание категорий и пр.

Известно, что учителя применяют на уроках лишь 16% методических приемов, развивающих возможности правого полушария учащегося. Человек понимает и запоминает лучше тогда, когда информация и деятельность фиксируются в системе визуально-пространственной памяти. Эта система устроена таким образом, что информация, как в библиотеке, хранится строго как в каталоге и контексте, согласно одному из базовых положений нейропедагогики.

Так удобно не только классифицировать ее, но и находить и воспроизводить в нужное время. Механическое запоминание той информации, которая в чистом виде изложена учителем, совершенно отличается по своей продуктивности видами деятельности обучающихся от образного запоминания, позволяющего в результате собственной поисковой мыслительной деятельности прийти к определенным выводам.

В этом смысле дифференцированный подход к учебной деятельности – важнейший нейропедагогический фактор успешного проектирования урока. Необходимо учитывать в рамках этого видения особенности, с которыми происходит восприятие, переработка информации, интеллект, деятельность, речь, эмоции, память и мышление человека с различными профилями функциональной мозговой асимметрии.

По мнению ведущего специалиста в области нейропедагогики И. Соньера, если обучать лишь левое полушарие, то обучается только левое полушарие, а если обучать правое полушарие, то обучается весь мозг. (Также об этом есть в работах у Н.Н. Трауготта, Т.П., Хризмана, К. Ханнафорда, Боба Самплса.)

Можно утверждать, что, проектируя урок, учитель должен организовать деятельность ученика с учетом, что будет функционировать одинаково левое и правое полушария.

Более эффективно использовать особенности восприятия левополушарных и правополушарных студентов, стиль их работы позволяют данные нейропедагогики. Ряд исследований показывают, что студенты, мыслящие правым полушарием, будут успешно работать в парах и группе, а с левополушарными нужно работать индивидуально [4].

К примеру, существуют определенные рекомендации по организации образовательного пространства, как физического (параметры аудитории и мебели),

так и психологического (расположение студентов) и психосоциального (межличностное общение «преподаватель – студенты»). Люди по-разному воспринимают информацию, по-разному реагируют на нее, по-разному обрабатывают ее и запоминают показали разработки в области когнитивной психологии. В связи с этим при организации образовательного процесса, как справедливо отмечают О.Л. Подлиняев и К.А. Морнов, необходимо учитывать:

а) индивидуальный латеральный профиль (функциональная асимметрия головного мозга);

б) гендерные различия;

в) тип темперамента;

г) тип сенсорно-перцептивной организации опыта (учет ведущего канала восприятия и обработки информации);

д) уровень развития высших психических функций [5, С. 126 – 129].

В 50-60-е годы XX века наблюдается рост интереса исследователей к «проблеме изучения индивидуально-своеобразных способов переработки человеком информации об окружающем его мире» и в американской психологии появляется термин «когнитивный стиль» (cognitive style). Когнитивный стиль (в педагогической психологии еще используют термин «стиль обучения») – ведущий и привычный способ усвоения и переработки информации.

В научной литературе чаще всего называется 10 – 15 когнитивных стилей.

Стили, которые анализирует М. Холодная, приведены в таблице.

Таблица – Когнитивные стили

Table – Cognitive styles

Полезависимость	Поленезависимость
Узкий диапазон эквивалентности	Широкий диапазон эквивалентности
Узость категории	Широта категории
Ригидный контроль	Гибкий контроль
Фокусирующий контроль	Сканирующий контроль
Сглаживание	Заострение
Импульсивность	Рефлексивность
Конкретная концептуализация	Абстрактная концептуализация
Когнитивная простота	Когнитивная сложность
Толерантность к нереалистическому опыту	Нетолерантность к нереалистическому опыту

Их природа еще не до конца изучена: они связаны с асимметрией головного мозга, со свойствами темперамента, с уровнем интеллекта, с социокультурными факторами. В целом в последнее десятилетие изучению учета когнитивных стилей в процессе обучения и особенностям восприятия лево- и правополушарных учащихся начали уделять внимание, но в первую очередь работы посвящаются обучению разным предметам в школе (особенно в начальной) и обучению иностранным языкам учащихся разного возраста (от школьников до взрослых).

Например, перспективам использования наработок нейропедагогики для эффективности обучения иностранным языкам посвящены работы Я.А. Тункун

(диссертационное исследование «Оптимизация обучения английскому языку в системе курсовой сети с учетом психокогнитивных характеристик учащихся», 2009 г.) и Ливер Бетти Лу (диссертационное исследование «Методика индивидуализированного обучения иностранному языку с учетом влияния когнитивных стилей на процесс его усвоения», 2000 г.) и др.

Интерес также представляет опыт Юлии Лайттила, преподавателя центра непрерывного образования Восточно-финляндского университета Aducate.

В процессе преподавания русского, английского и финского как второго иностранного языка она специализируется в виртуальной педагогике, создает учебные материалы для дистанционного обучения. Так, например, очень показателен и полезен опыт использования виртуального мира Second Life в качестве учебной платформы для дистанционного обучения иностранным языкам, в частности в курсе делового русского языка для начинающих [6]. В то же время существует явный недостаток исследований, посвященных изучению когнитивных стилей при обучении студентов в вузах, как на уровне бакалавриата, так и магистратуры. А ведь пользуясь достижениями нейронаук и нейропедагогики, в частности, преподаватель вуза может изменить или откорректировать методику и стиль своих занятий, разработать индивидуальные задания, повысить эффективность обучения студентов и развить их творческие способности. Нам удалось найти лишь несколько примеров привлечения нейропедагогики для организации учебного процесса в вузе.

А.А. Толстенева рассматривает когнитивный стиль «ригидность/гибкость когнитивного контроля», и то, как он влияет на познавательные возможности студентов [7]. Как отмечает автор «обучение с учетом когнитивных стилей возможно в условиях нежесткой внутренней дифференциации и создает объективные условия для индивидуализации образовательного процесса в силу разнообразия и вариативности образовательной среды, а также за счет разнообразных форм взаимоотношений, обучаемых с различным складом ума» [7].

Под внутренней дифференциацией понимается такая организация обучения, при которой индивидуальные способности будут осуществляться в рамках их обучения учащихся в группах. Аналитически доказано, что при том, что учет когнитивных стилей студентов в действительности очень значим, разработка и внедрение таких методических систем в большинстве вузов не проводились.

Далее А.А. Толстеновой разработана методическая система, с помощью которой можно обучать такому предмету как физика с учетом когнитивных стилей (включая подготовку ряда учебных пособий) и методика мониторинга эффективности учебного процесса с учетом различных показателей. Разработанная методическая система была внедрена в учебный процесс нескольких нижегородских вузов [7].

Таким образом, нейропедагогика призывает строить обучение с учетом психофизиологических и нейропсихологических закономерностей развития. И хотя исследования в области нейропедагогики проводятся не так давно (даже в сравнении с нейролингвистикой), ее возникновение вполне закономерно и естественно: важность достижений нейронаук все больше осознается преподавателями теоретических и практических дисциплин как в школах, так и в вузах.

Результаты проведенного нами анализа говорят о том, что нейропедагогика до сих пор не является общепризнанной наукой, но некоторая часть мирового научного общества уже начала работу в этом направлении. Причем можно констатировать единство взглядов всех исследователей на положительное влияние нейропедагогического воздействия на обучающихся. Отсюда следует, что опреде-

ление предмета и формирование методологии нейропедагогики – это лишь вопрос времени, поскольку научные работы в этой области указывают на глубокий потенциал нейропедагогики, как науки будущего, которая будет учитывать нейрофизиологические, нейропсихологические и индивидуально-личностные особенности всех участников педагогического процесса, создавая благоприятную среду для усвоения и применения знаний.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Жумагалиева З.Н. Нейропедагогическое воздействие как фактор успешности обучения в вузе. Магистерский проект. Нур-Султан. 2019. 106 с.
2. Генке Е.А.. Активные методы обучения: новый подход. М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2014. - 176 с.
3. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Методология нейропсихологического сопровождения студентов с неравномерностью развития психических функций
4. // Доклады II Международной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А.Р. Лурия «А.Р. Лурия и психология XXI века» / под ред. Т.В. Ахутиной, Ж.М. Глозман. М.: Смысл, 2003. С. 181–189.
5. Букреева С. Н., Мухортова И. И. Современный урок как основополагающий компонент в образовательном процессе XXI века // Молодой ученый. 2014. №2. С. 738-740.
6. Подлиняев О.Л., Морнов К.А. Актуальные проблемы нейропедагогики // Вестник КГУ. Серия: Психология. 2015. №3(63) Т.1 https://cyberleninka.ru/viewer_images/16560077/f/1.png
7. Добрыдина Т.И., Масленникова О.Г., Надеждина Е.Ю. Перспективы использования виртуальной образовательной платформы MOODLE в обучении иностранным языкам. Вестник Кемеровского государственного университета . 2014 №3 (59) Т2.
8. Толстенева А.А. Методическая система обучения физике студентов вузов на основе учета их когнитивных стилей: диссертация доктора педагогических наук: 13.00.02 / Толстенева Александра Александровна; [Место защиты: Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского]. – Нижний Новгород, 2008. – 390с.

REFERENCES

1. Zhumagalieva Z. N. Discussed the impact factor of academic success at the University. Master's project. Nur-Sultan. 2019. 106 p.
2. Genke E. A.. Active learning methods: a new approach. Moscow: national book center, if «September», 2014. – 176 p.
3. Akhutina T. V., Pylaeva N. M. Methodology of neuropsychological support of students with uneven development of mental functions. Reports of the II International conference dedicated to the 100th anniversary of the birth of A. R. Luria «A. R. Luria and psychology of the XXI century», edited by T.V. Akhutina, Zh. m. Glozman. Moscow: Smysl, 2003. Pp. 181-189.
4. Bukreeva S. N., Mukhortova I. I. Modern lesson as a fundamental component in the educational process of the XXI century. Young scientist. 2014. No. 2. Pp. 738-740.
5. Podlivaev O. L., Morrow K. A. Actual problems of neuropathologica. Vestnik of KSU. Series: Psychology. 2015. No. 3 (63) Vol. 1 https://cyberleninka.ru/viewer_images/16560077/f/1.png

6. Dobrydina T. I., Maslennikova O. G, Nadezhdina E. Yu. Prospects of using the virtual educational platform MOODLE in teaching foreign languages. Bulletin of Kemerovo state University . 2014 No. 3 (59) T2.
7. Tolsteneva A. A. Methodical system of teaching physics to University students based on their cognitive styles: dissertation of doctor of pedagogical Sciences: 13.00.02. Tolsteneva Alexandra; [Place of defense: Nizhny Novgorod state University. N. I. Lobachevsky]. Nizhny Novgorod, 2008. 390p.

Информация об авторе: Мамбеталина Алия Сактагановна, кандидат психологических наук, доцент ЕНУ им. Л. Гумилева,
ORCID ID: 0000-0003-4158-8368
г. Астана, Казахстан
e-mail: mambetalina@mail.ru

Рыскулова Мадина Мухаметалиевна, кандидат психологических наук, доцент ЕНУ им. Л. Гумилева,
г. Астана, Казахстан
e-mail: ryskulova-75@mail.ru

Жумагалиева Зарина Нурлановна, магистр педагогики и психологии
г. Нур-султан, Казахстан
e-mail: mayl.ru.94@mail.ru

Поступила: 11.10.2019
После доработки: 23.10.2019
Принята к публикации: 27.10.2019
Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Aliya S. Mambetalina Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Social Studies Department Studies L.N. Gumilyov Eurasian National University
ORCID ID: 0000-0003-4158-8368
Astana, Kazakhstan
e-mail: mambetalina@mail.ru

Madina M. Ryskulova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Social Studies Department, L.N. Gumilyov Eurasian National University,
Astana, Kazakhstan
e-mail: ryskulova-75@mail.ru

Zarina N. Zhumagalieva, Master of Education and Psychology.
г. Нур-султан, Казахстан
e-mail: mayl.ru.94@mail.ru

The paper was submitted: 11.10.2019
Received after reworking: 23.10.2019
Accepted for publication: 27.10.2019
The author have read and approved the final manuscript

ЭЛЕКТРОННЫЙ НАУЧНЫЙ РЕЦЕНЗИРУЕМЫЙ ЖУРНАЛ

Педагогика: история, перспективы.

2019. Том 2. №5 (сентябрь-октябрь)

29.10.2019