
АСПИРАНТУРА И ДОКТОРАНТУРА

Е.А. Буткус
соискатель БФУ им. И. Канта
EvgeniiButkus@mail.ru

Преодоление конфликтов трудновоспитуемых учащихся в педагогическом наследии В.Н. Сорока-Росинского

Раскрывается проблема конфликтов в школе им. Ф.М. Достоевского, где В.Н. Сорока-Росинский работал директором; отмечается специфика конфликтов трудновоспитуемых учащихся; обобщается вклад наследия В.Н. Сорока-Росинского в педагогическую конфликтологию

Ключевые слова: педагогическая конфликтология; типология конфликтов трудновоспитуемых; технология управления конфликтами

Развитие системы образования на современном этапе характеризуется серьезной трансформацией психолого-педагогических условий, обеспечивающих достаточный уровень обученности, воспитанности и социализации учащихся для полноценной жизнедеятельности ответственного гражданина и разумного человека.

К таким условиям относятся учет особенностей в развитии обучающегося и обеспечение безопасной, комфортной образовательной среды. Традиционно, если речь ведется об индивидуальных особенностях детей, то подразумеваются две категории: дети с ограниченными возможностями здоровья и одаренные дети.

Для их обучения создаются адаптивные образовательные программы или программы поддержки одаренных детей. Однако, по нашему мнению, крайне недостаточна целенаправленная и системная поддержка обучающихся, имеющих особенности в усвоении норм социализации - это *трудновоспитуемые* учащиеся.

В социальной педагогике эта категория детей характеризуется как ребенок, который для конкретного воспитателя представляет определенные сложности, которые проявляются в поведении ребенка, его отношении к другим детям, воспитателю и воспитательному воздействию. Для понимания проблемы взаимодействия с такой категорией обучающихся полезно обратиться к истории отечественной педагогики.

Ярким представителем педагогов-исследователей проблемы трудновоспитуемых был Виктор Николаевич Сорока-Росинский, основатель школы-коммуны для трудновоспитуемых подростков им. Ф.М. Достоевского. После Октябрьской революции остро встала проблема воспитательной работы с несовершеннолетними беспризорными и трудновоспитуемыми. Школа для социально-индивидуального воспитания имени Достоевского для трудновоспитуемых была создана в Петрограде в 1920 г.

Для современных педагогов, исследующих проблемы школьных конфликтов, важным является опыт В.Н. Сорока-Росинского, описанный им в педагогическом сочинении «Школа им. Достоевского».

Автор придавал этой работе этапное значение, так как планировал в ней осмыслить педагогические идеи. Фактически представлена яркая и многообразная картина характеристики мальчиков, позволяющая в динамике проследить изменение типов конфликтных взаимоотношений между воспитанниками и между воспитанниками и педагогами. Описывается время с сентября 1920 г. по 1925 г. «Да, возраст шкидцев при их поступлении не превышал 13—14 лет, а через 3—4 года, когда они заканчивали курс

своего обучения, 16—17 лет» [3, с. 226]. В их сопроводительных документах значилось, что они трудновоспитуемые.

Что ждала от школы им. Достоевского районная официальная педагогика (наркомпрос)? Воспитанники должны быть приученные к труду, не совершать побегов из этих детучреждений и иметь законченное начальное образование (начальную школу) [3, с. 168]. Их надлежало обучить, перевоспитать и направить на путь истинный.

Показатели работы педагогов: насколько успешно учились, трудились и выпрявлялись.

В основу педагогической работы с трудновоспитуемыми подростками была положена задача преодоления противостояния учащихся и учителей. Мастерством педагогов и достижением педагогических целей становился сам процесс преодоления противостояния и его результат.

«Самым важным в любой школе, в воспитании любого школьного коллектива является преодоление того противостояния учащихся и педагогов, которое здесь бывает всегда и которое во всех случаях не так-то легко преодолеть. «Мы» — это учащиеся, «они» — это учителя — такова краткая формула этого противостояния. И не только в те далекие годы, когда зачиналась советская школа, но и в наши дни лучшим критерием воспитательской работы любой школы, любого педагога является умение преодолеть это противостояние» [с. 181].

С какими конфликтами столкнулись педагоги школы для трудновоспитуемых подростков? Как показал анализ текста, понятийное поле «школьный конфликт» включает такие формы, как противостояние, борьба, конфликт, инцидент, «буза - беспричинное озорство», драки, зубоскальство, дерзость, шалости, воровство, кутеж, хулиганство.

Типичные конфликты трудновоспитуемых, систематизированные в соответствии с типологией конфликтов в педагогическом взаимодействии, предложенной М.М. Рыбаковой [2], включали конфликты по поводу учебной деятельности: протест против нагрузок в физическом воспитании, отсутствие должного прилежания в учебе, протест на требовательного или равнодушного учителя; конфликты по поводу поведения, нарушения дисциплины: споры по поводу распределения обмундирования; буза, примитивные игры между ребятами; восстание, когда ребята громили помещения, ломали вещи, а совершали поджоги; воровство и кутеж вне школы; конфликты отношений между учащимися и между учащимися и педагогами: отрицание личности педагога, хулиганские выходки против учителей, железный закон круговой поруки воровской шайки, конфликты между новичками и учащимися-старожилами.

Конфликтные ситуации и конфликты бывшие выпускники Шкида не считали серьезными нарушениями дисциплины и называли их «шалости и проказы» [3, с. 170].

Возникновение и развитие конфликтов – противостояние – между педагогами («халдеи») и воспитанниками сопровождалось значительными трудностями, поскольку базировалось на исходном отрицании как требований педагогов, так и самих педагогов.

Вот как описывается явление «почти болезненный негативизм» в сочетании с «железным законом круговой поруки воровской шайки»: «... прибывавшие сюда ребята не только приносили с собою принципиальное отрицание, ... личности педагога, но еще всегда стремились чем-нибудь щегольнуть перед товарищами, каким-нибудь молодечеством, удальством, а это всего проще было проделать посредством всяких выходок по отношению к педагогам, начиная от почти обязательного зубоскальства по их адресу и кончая чистейшим хулиганством, причем на всякое сближение с «халдеями» здесь первоначально смотрели очень подозрительно и каждый больше всего боялся прослыть «легалым»» [3, с. 228].

В этой обстановке Сорока-Росинский придерживался метода косвенного внушения и придавал ему большое значение. «При такой атмосфере да еще при почти болезненном негативизме наших ребят решение задачи «мы» и «они» наталкивалось на

очень большие трудности и требовало очень искусного подхода: любовые атаки здесь не годились, всё надо было проводить *методом косвенного внушения*» [3, с. 228].

Особенно ярко этот метод проявился в преодолении конфликтов типа «буза». «Буйные силы Васьки Буслаева, обуревавшие в те годы не только наших ребят, но и весь советский народ, требовали у них выхода в любой форме — в «бузе» ли, как тогда называлось беспричинное озорство, в играх ли, или в учебе» [3, с. 191].

Понимая, что за «беспричинной бузой» стоит инстинкты игры, естественного контакта, интуитивно педагоги *переводили примитивную игру* в публичную форму спектакля, праздника, в трудовую занятость или соревнование. «Игра для ребят не забава, а естественное превращение их духовных и физических сил в действия, в вещи. Это потребность их организма. Энергия ребенка требует выхода, и он играет.

Сам, без указки и помощи взрослых, один или вместе со сверстниками. ... Младшие и средние классы школы — это еще время упоительных игр. Лишь в конце этого периода игра разбивается на два русла, переходя в труд в его настоящем значении и в спорт, эту игровую модификацию труда. Имеется еще один интересный момент в этих играх — соревнование» [3, с. 191].

Педагоги школы видели ценность *игры* и поддерживали способ преодоления начинающегося противостояния: «... даже в моменты самой, казалось бы, беспричинной, безудержной «бузы» было больше игры, чем какой-либо вражды. И если по ее правилам, когда была объявлена Улиганией война «халдеям», надо было взять в плен пришедшего на урок преподавателя Алникпопа, то добродушный «дядя Саша», как его называли ребята, вовсе не впадал из-за этого в раж, а, признав себя пленником, садился за стол и начинал урок, причем и «неприятель» ничего не имел против этого, раз условия игры не нарушались, и охотно занимался историей» [3, с. 229].

Позитивной настрой и вера педагогов в способность трудновоспитуемых приобрести качества ответственного гражданина, быть способным к труду и жизни в обществе – стали важными условиями преодоления конфликтов в школе-коммуне.

В школе-коммуне для трудновоспитуемых велась целенаправленная и системная работа по преодолению противостояния как между учащимися и педагогами, так и между учащимися.

Главным в этой работе было создание особого уклада школьной жизни, в котором создавались условия для устранения причин конфликтов: самостоятельность в обеспечении жизнедеятельности школы по строжайшим контролем взрослых, взаимные отчеты педагогов и учащихся, организация отчетных мероприятий, поддержка инициатив ребят, вовлечение учащихся в решение проблем школы – все это способствовало вытеснению примитивных форм взаимодействия и формированию навыков позитивной социализации.

Высокий конфликтный потенциал коллектива трудновоспитуемых учащихся школы-коммуны потребовал постоянного отслеживания количества и качества конфликтных ситуаций. Для чего вводились различные формы учета – журналы, «летописи», коллективный дневник школы.

Важным условием являлась доступность форм контроля для учеников. Вовлечение учащихся к ведению дневника и возможность вносить в него изменения создавали условия исправления не только негативной записи об ученике, но и самой его личности.

Преодоление конфликтов с трудновоспитуемыми, таким образом, приобретали свойства педагогической поддержки. Педагогическая поддержка учащегося в конфликтной ситуации включена в профессиональный стандарт педагога как трудовое действие трудовых функций обучения и воспитания.

Отдельные практики педагогической поддержки учащегося регламентированы правовыми документами [1].

Успешный опыт педагогов школы-коммуны будет способствовать реализации положений данных документов и выполнению требований профессионального стандарта педагога.

Литература

1. Дудорова Е.А., Самсонова Н.В. Педагогическая поддержка обучающихся в конфликтной ситуации: правовые аспекты / Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2017. № 2. – С. 94-100.
2. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. – М.: Просвещение. – 1991. – 128 с.
3. Сорока-Росинский В. Н. Педагогические сочинения / Сост. А. Т. Губко. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.

М.А. Сорочинский
аспирант
Педагогический институт
Северо-Восточный Федеральный Университет
имени М.К. Аммосова
г. Якутск
maxs911@bk.ru

Роль электронного обучения в современной системе образования

Рассматриваются современные тенденции развития и совершенствования электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, как значимого направления в области информатизации сферы образования

Ключевые слова: информатизация; электронное обучение; образование, образовательные технологии

Последнее время система образования нашей страны стремительно совершенствуется и развивается. Одним из направлений, являющихся основой развития практически всех сфер жизнедеятельности человека в XXI-ом веке, включая и образование, является информатизация. Информатизация образования подразумевает под собой не только введение чего-то абсолютно нового (новых технологий, методов и методик), а в большей степени соответствие реалиям развития современной информационно-коммуникативной среды и выполнение требований общества, предъявляемых к современной системе образования.

Образование является сферой, в которой используют различные информационные системы. Развитие современной техники позволяет создавать новые образовательные ресурсы, и внедрять различные виды взаимодействия преподавателя и обучаемого. Такие системы взаимодействия помогают преподавателям наглядно и интересно представлять учебный материал, производить удаленный контроль знаний обучаемых.

Современному преподавателю все чаще приходится использовать в своей педагогической деятельности современные информационные технологии такие как: электронные курсы, мультимедиа контент, доступ в интернет, обучающие и диагностирующие программы. Такие средства являются оптимальными и эффективными инструментами обучения в условиях современного образования.

Анализ нормативных документов, благодаря которым осуществляется учебный, учебно-исследовательский процесс и научно-исследовательскую деятельность обучающихся в соответствии с ФГОС, свидетельствуют об особом значении процесса информатизации образования в общем, и в частности, применении электронного обучения и дистанционных образовательных технологий [14].

Впервые (в профессиональной среде) термин e-learning (электронное обучение) «был употреблен в октябре 1999 года в Лос-Анжелесе на семинаре SVT Systems»[3]. В России это понятие получило нормативно-правовую основу лишь в 2013 году, с принятием нового закона «Об образовании в РФ», и заменило очень широко используемое понятие «дистанционное обучение». Однако весь накопленный опыт дистанционного обучения объединило в себе понятие «электронное обучение».

Однако история электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, как процессов передачи информации на расстоянии, далеко не нова и насчитывает более ста лет. Даже священные послания Святого Павла, рассылаемые по храмам в 17-18 веках могли служить показателем отдельных ключевых положений применения дистанционных образовательных технологий. Со временем лишь менялись способы доставки информации.

Поэтому, опираясь на исторический опыт, эстонским исследователем М. Лаанпере была предложена генеалогия электронного обучения, которая отражает основные этапы его развития, связанные с научно-техническим прогрессом и совершенствованием средств доставки информации и технологий её обработки (рисунок 1) [10].



Источник: (Губанова А.А., Кольга В.В. Дидактические принципы и особенности электронного обучения // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – С. 299-299)

Рисунок 1 - Генеалогия электронного обучения (e-Learning) М. Лаанпере

Исходя из исторического анализа М.П. Лапчик в своей работе «Куда и как идет дистанционное образование в России» уделяет внимание проблеме развития и совершенствования нормативно-правовой базы электронного обучения.

Он утверждает, что «нормативная база электронного обучения (ЭО) и дистанционных образовательных технологий (ДОТ) на основе дистанционного образования (ДО) в России развивается уже более 20 лет, однако этот уже достаточно протяженный, сложный и во многом противоречивый процесс до настоящего времени так и не привел к массовому и устойчивому внедрению.

В этом двадцатилетнем периоде он условно выделяет два десятилетия, для каждого из которых характерны свой уровень постановочных задач и подходов к их решению. Вынужденная отмена ранее принятых положений дает повод для осмысления проблемных мест, чтобы на новом витке вернуться к их преодолению»[13].

В связи с развитием электронного обучения и переходом на двухуровневую систему обучения в России были сформированы новые требования для организации учебного процесса. Это вплотную затронуло понятие электронного обучения и вопросы внедрения дистанционных образовательных технологий.

Понятие «дистанционные образовательные технологии» фигурируют в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» и отражено в трех статьях. Уже прошло несколько лет как вступил в силу данный закон, где пояснены особенности реализации образовательных программ с применением ЭО и ДОТ [18]. Таким образом, этот факт позволяет говорить о том, что использование данных технологий в образовательном процессе носит повсеместный характер.

Электронное обучение (ЭО) – относительно новый термин в Российском Законодательстве. Он был введен Федеральным законом Российской Федерации от 28 февраля 2012 г. № 11-ФЗ «О внесении изменений в Закон Российской Федерации "Об образовании" в части применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий» (утратил силу 1 сентября 2013 г. в связи с выходом новой редакции ФЗ №273 «Об образовании в Российской Федерации»[17]), в котором впервые (на законодательном уровне) определены основные понятия и требования к применению данных терминов, что означает значительное продвижение в этой сфере.

Исходя из формулировки, приведенной в законе, под электронным обучением понимается: «организация образовательного процесса с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие участников образовательного процесса»[18].

Термин электронное обучение на сегодняшний день является более правильным, так как постепенно заменяет понятие дистанционное обучение и фигурирует в новых поправках ФЗ «Об образовании», что позволяет утверждать его актуальность и необходимость использования в данном контексте.

Но, несмотря на двойственность данного понятия, и различных вариантах его использования, большинство ученых утверждают о необходимости его использования, опираясь на зарубежный опыт, видят перспективы внедрения электронного обучения в учебный процесс. Так, Е.З. Власова раскрывает понятие электронного обучения (e-Learning) в аспекте его перспективности, указывая на него, как на «вид обучения, который обеспечивает оперативный доступ к ресурсам и услугам, обмену ими и продуктивной совместной работе участников образовательного процесса.

Оно активно используется многими компаниями и образовательными учреждениями, позволяет повышать эффективность и экономить время обучения; ориентирует преподавателей и исследователей на внедрение инновационных методов, технологий, инструментов разработки и использования e-Learning-решений. Именно поэтому масштабы применения электронного обучения (ЭО) постоянно растут. На него уже сегодня ориентируются все передовые образовательные системы мира» [7, с.43].

Также при подготовке будущих специалистов в общем, и в частности специалистов в области образования, применение электронного обучения – необходимость, которая давно зарекомендовала себя по всему миру.

Так Е.З Власова считает «одним из ключевых условий подготовки будущих специалистов образования с профессиональными качествами, адаптированными к условиям работы в современной школе, в современном информационном образовательном пространстве в целом это использование активных вариантов обучения, к которым можно отнести электронное обучение (ЭО).

К нему готовы и современные школьники, которые уже родились в мире, насыщенном вычислительной техникой, средствами коммуникаций, широким спектром ин-

формационных технологий. Современные варианты информационных технологий являются технологической базой для разработки различных по своему дидактическому назначению технологий ЭО» [8, с.102].

В своих исследованиях Е.А. Барахсанова и Е.З Власова, придерживаются мнения о недостаточном развитии электронного обучения в нашей стране, и говорят о том, что «в Российской Федерации электронное обучение только начинает свое развитие, но образовательная общественность осознает его перспективность и предпринимает меры к сокращению отставания в этой области» [9].

В связи с этим, 14 декабря 2012 года в Министерстве образования и науки Российской Федерации прошло совещание по вопросам создания межведомственной рабочей группы по развитию ЭО, ДОТ при реализации образовательных программ в образовательных учреждениях [19].

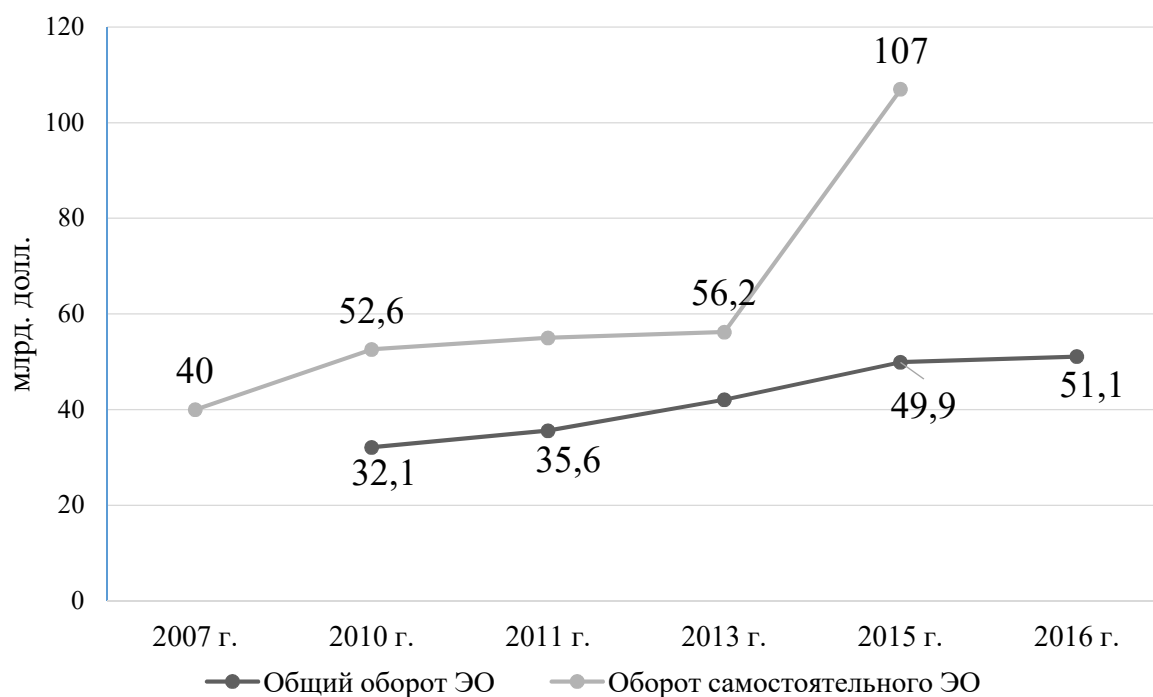
По результатам данного совещания 26 декабря 2012 года был издан Приказ №1097 Министерства образования и науки РФ "О межведомственной рабочей группе по развитию электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ в образовательных учреждениях"[16].

В работе группы были выделены три основных направления работы:

- разработка нормативно-правового обеспечения электронного образования, использования ДОТ;
- разработка концепции, программы развития электронного образования.
- создание открытых университетов.

Это послужило значительным шагом для развития электронного обучения в нашей стране.

Если обратить внимание на общемировые тенденции развития электронного обучения то они выглядят следующим образом – на рисунке 2 представлена динамика объема денежных средств по рынку электронного обучения в общем, и по рынку самостоятельного электронного обучения (в млрд. долларов).



Источник: составлено автором на основании (аналитических отчетов компаний Global Industry Analysts и Docebo)

Рисунок 2 – Общий оборот мирового рынка электронного обучения и самостоятельного электронного обучения в мире, млрд. долл.

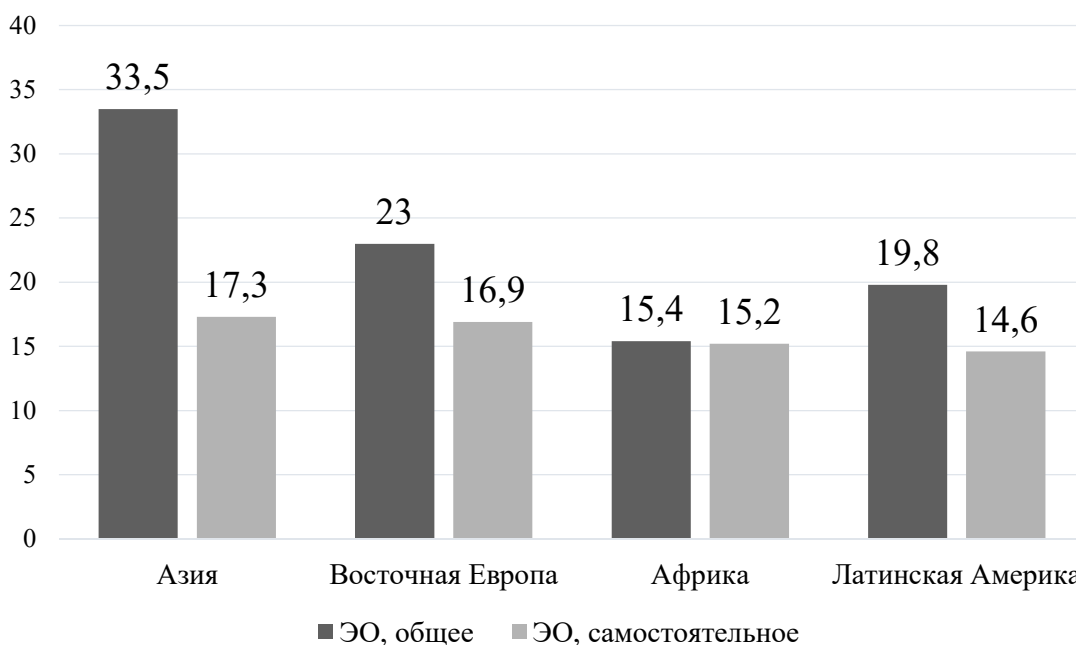
Исходя из аналитических отчетов компании Global Industry Analysts, можно сделать вывод, что «общий оборот рынка e-learning в мире в 2010 году составил 52,6 млрд. долларов, увеличившись по сравнению с 2007 г. на 32% (40 млрд. долларов). В 2013 году e-Learning - это отрасль с объемом продаж 56,2 миллиарда долларов»[4]. В 2015 году аналитическая компания отмечает рост до 107 млрд. долларов

Помимо общемирового рынка электронного обучения, существует еще рынок самостоятельного электронного обучения. Компанией Docebo дается следующее его определение: Самостоятельное обучение - это образование, в котором обучающиеся учатся в своем собственном темпе, без фиксированной даты начала курса или регулярного запланированного завершения выполнения заданий совместно с другими учащимися, обучающимися по одной и той же программе. Тем не менее, может быть установлен фиксированный общий срок завершения [2].

По данным аналитического отчета компании Docebo всемирный рынок самостоятельного электронного обучения достиг 35,6 млрд. \$ в 2011 году. Пятилетний совокупный ежегодный рост оценивается примерно в 7,6%, поэтому доходы составили около 51,5 млрд. \$ к 2016 году.

По данным Global Industry Analysts мировой рынок самостоятельного электронного обучения в электронном виде достиг в 2010 году 32,1 млрд. долларов США, при этом ежегодные темпы роста за пять лет составляют приблизительно 9,2%. В 2011 году было подсчитано, что около 35,6 млрд. долларов прибыли принесло электронное обучение по всему миру [6]. Это означает, что на рынке самостоятельного электронного обучения в 2015 году получены доходы в размере 49,9 млрд. долларов США.

На рисунке 3 приведены темпы роста электронного обучения, черное – общий рынок электронного обучения, серое – рынок самостоятельного электронного обучения. Как мы видим, наибольшие темпы роста наблюдаются в Азии, в страны восточной Европы входит Россия.



Источник: составлено автором на основании (E-learning market Trends & Forecast 2014-2016. A report by Docebo. 2014)

Рисунок 3 – Темпы роста электронного обучения, %

Исходя из аналитических отчетов компании Global Industry Analysts, можно сделать вывод, о том что в мировом масштабе самая большая доля рынка e-learning принадлежит Соединенным Штатам Америки и странам, входящим в Европейский союз.

При этом электронное обучение в сфере образования в Европе развивается в основном за счет государственных дотаций, а в США основывается на коммерческой поддержке. Поскольку отрасль в этих регионах уже является развитой, процент роста рынка в них небольшой: «7% в Северной Америке и 12% в Западной Европе. В то время как на развивающихся рынках темпы роста составляют 33,5% в Азии, 23% в Восточной Европе и 19,8% в Латинской Америке»[4].

В настоящее время рынок электронного обучения в нашей стране проходит стадию развития, однако потенциальный объем рынка оценивается довольно высоко. По оценке «The Economist Intelligence Unit», граждане России тратят примерно 10 млрд. долларов в год на получение образования с использованием дистанционных образовательных технологий в зарубежных университетах.

Исходя из потребностей общества потенциальный спрос достаточно велик, в отличие от реального предложения российского рынка электронного обучения, которые отличаются друг от друга в несколько десятков раз. Согласно прогнозам экспертов и аналитиков в этой области, рынок электронного обучения в нашей стране будет расти и развиваться ежегодно на 20-25% [15]. Этого будут добиваться как за счет новых потребителей, так и за счет поиска опытными потребителями улучшений существующих систем.

Как следует из опубликованного аналитического отчета компании «Research and Markets», одной из крупнейших площадок по исследованию рынков различных сфер, глобальный рынок электронного обучения будет расти со среднегодовым темпом 17,81% в период с 2016-2020 годов[5]. Следовательно, с развитием рынка электронного обучения будут разрабатываться новые и совершенствоваться уже имеющиеся технологии.

На рынке самостоятельного электронного обучения обстановка немного иная. В то время, как совокупные темпы роста составляют здесь всего 7,6% (в отличие от общего – 15-20%), в нескольких регионах мира, наблюдаются значительно более высокие темпы роста. Согласно последним региональным исследованиям, самые высокие темпы роста в Азии составляют 17,3%, далее следуют страны Восточной Европы, Африки и Латинской Америки - 16,9%, 15,2% и 14,6%, соответственно (рисунок 3).

По словам Яна Мишковского, менеджера по развитию бизнеса Goras компании Досеба, в области самостоятельного электронного обучения, Россия - страна с самыми высокими темпами роста (в странах Восточной Европы) и в настоящее время считается зрелым рынком. Основными факторами роста являются: государственные инвестиции (фонды государственного сектора) и наличие многочисленных стартапов, которые занимаются технологиями в учебных целях.

Интерес россиян к «западным» инициативам по дистанционным технологиям и электронному обучению (E-Learning) чрезвычайно силен (в настоящее время в России широко внедряются Coursera, и Khan Academy), но на рынок все еще воздействуют государственные и частные инвесторы, влияющие на интересы через внутренние инициативы (такие как платформа LinguaLeo для изучения английского языка и Rosalind для обучения биоинформатике) [2].

Опыт активного использования электронного обучения в западных странах и сравнение его с традиционными формами обучения, основанными на прямом личном общении преподавателя и обучаемого, выявили четко различимые сильные стороны каждой из этих форм.

«Так, к сильным сторонам электронного обучения относят: гибкость, индивидуализацию, интерактивность, адаптивность как возможность организации учебного процесса для обучающихся с разными возможностями и запросами и др. К сильным сторонам традиционной очной формы обучения причисляют: эмоциональную составляющую личного общения, спонтанность в образовании цепочек ассоциативных идей и открытий» [11,12].

Следует понимать, что электронное обучение и дистанционные образовательные технологии могут быть использованы не только как самостоятельная форма обучения, но и в качестве дополнения к традиционному (очному) обучению.

В зависимости от степени насыщенности учебного процесса онлайн технологиями доставки контента и характера взаимодействия участников эксперты различают:

- «традиционное обучение (без использования электронных технологий);
- традиционное обучение с веб-поддержкой (1-29% курса реализуется в сети: доставка контента, минимальное взаимодействие через LMS при выполнении СРС);
- смешанное обучение - blended-learning (30-79% курса реализуется в сети: комбинирует обучение в аудитории с занятиями в сети);
- полное онлайн обучение (более 80% курса в сети, часто совсем без очного взаимодействия)»[1, 12].

Кроме того могут быть использованы различные модели самого электронного обучения:

- очная форма + дистанционная;
- сетевое обучение (автономные курсы или информационно-образовательная среда – виртуальные кафедры, школы, университеты);
- сетевое обучение + кейс-технологии;
- обучение, построенное преимущественно на видеоконференцсвязи;
- и другие.

Таким образом, электронное обучение в образовательной сфере развивается стремительными темпами и набирает популярность в России. Несмотря на значительное отставание в этой области, электронное обучение в нашей стране развивается стремительными темпами.

Однако, разработка материалов для среды электронного обучения обладает высокой трудоемкостью, требует достаточного уровня квалификации и может быть успешной только при учете особенностей данной формы обучения и подготовке преподавателей к его реализации.

Литература

1. Elaine Allen and Jeff Seaman. Changing Course: Ten Years of Tracking Online Education in the United States. Babson Survey Research Group and Quahog Research Group, LLC – 2013, p.7.
2. E-learning market Trends & Forecast 2014-2016. A report by Docebo. 2014 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.docebo.com/landing/contactform/elearning-market-trends-and-forecast-2014-2016-docebo-report.pdf> (Дата обращения 15.08.17).
3. E-Soft Development. E-learning [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.web-learn.ru/biblioteka-online/36-e-learning> (Дата обращения: 10.08.17).
4. Global E-Learning Market to Reach US\$107 Billion by 2015, According to New Report by Global Industry Analysts, Inc. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.prweb.com/releases/distance_learning/e_learning/prweb9198652.htm?utm_campaign=elearningindustry.com&utm_source=%2Felearning-statistics-and-facts-for-2015&utm_medium=link (Дата обращения: 10.08.17).
5. Research and Markets. Global E-learning Market 2016-2020 [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.researchandmarkets.com/research/7k5tzl/global_elearning (Дата обращения 20.08.17).
6. Top 10 e-Learning Statistics for 2014 You Need To Know. By Christoforos Pappas. E-learning Industry 2013 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://elearningindustry.com/top-10-e-learning-statistics-for-2014-you-need-to-know> (Дата обращения 20.08.17).
7. Власова, Е. З. Электронное обучение в современном вузе: проблемы, перспективы и опыт использования / Е.З. Власова // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2014. – №1. – С.43-49.
8. Власова, Е.З. Электронное обучение в педагогическом вузе/ Е.З. Власова // Проектирование содержания и технологий подготовки педагогических кадров с учетом новой нормативной базы и актуальных задач развития образования: сборник материалов научно-методического семинара Учебно-методического объединения по образованию в области подготовки педагогических кадров. – 2013. – С.102-104.
9. Власова, Е.З. Электронное обучение в педагогическом вузе: проблемы и перспективы / Е.З. Власова, Е.А. Бархсанова // В сборнике: Гуманитарное образование как императив развития граждан-

ского общества. Сборник научно-методических материалов международного научно-образовательного форума СВФУ «Education, forward! -II» Отв. за выпуск: О.М.Чоросова, Р.Е.Герасимова, Л.М.Манчурина, Н.И.Захарова, 2014. - С.191-199.

10. Губанова, А.А. Дидактические принципы и особенности электронного обучения / А.А. Губанова, В.В. Кольга // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – С. 299-299.

11. Кондакова, М.Л. Смешанное обучение: ведущие образовательные технологии современности [Электронный ресурс] /М.Л. Кондакова// Вестник образования. – 2013 – Режим доступа: <http://vestnikedu.ru/2013/05/smeshannoe-obuchenie-vedushhie-obrazovatelnyie-tehnologii-sovremennosti/> (дата обращения: 25.11.2016).

12. Корнилов, Ю.В. Реализация технологии смешанного обучения как эффективное взаимодействие участников образовательного процесса Электронное обучение в ВУЗе и в школе / Ю.В. Корнилов, М.А. Сорочинский // Материалы сетевой международной научно-практической конференции. – СПб.: Астерион, 2015. С. 150-154.

13. Лапчик, М.П. Куда и как идет дистанционное образование в России / М.П. Лапчик// Информатизация образования: теория и практика: сборник материалов Международной научно-практической конференции (Омск, 21–22 ноября 2014 г.)/ под общ. ред. М.П. Лапчика. – Омск: Изд-во ОмГПУ 2014. – С. 15–26.

14. Марчук, Н.Ю. Психолого-педагогические особенности дистанционного обучения/ Н.Ю. Марчук// Педагогическое образование в России. – 2013. – №4.– С. 78-85. (52)

15. Обзор Мирового и российского рынка электронного обучения [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://ra-kurs.spb.ru/2/0/3/1/?id=42> – Ра-курс. – (Дата обращения 09.10.2016).

16. Приказ Министерства образования и науки РФ №1097 от 26 декабря 2012 «О межведомственной рабочей группе по развитию электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ в образовательных учреждениях»

17. Сорочинский, М. А. Психолого-педагогические особенности использования электронного обучения/ М.А. Сорочинский // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 6. – С. 274–278.

18. Статья 16. Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий // Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012г. С. 55-57.

19. Электронное (дистанционное) обучение - стратегически перспективное направление образования [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://fdomgppu.ru/node/7522> – ФФДО МГППУ. – (Дата обращения 20.03.17).

М. А. Сущенко
аспирант
Брянский государственный
технический университет
г. Брянск
Sushenko_m@icloud.com

Психолого-педагогические особенности анализа конфликтного поведения курсантов с учетом структуры межличностных отношений

Приведена модель регулирования конфликтов и эмпирические данные по стратегиям поведения курсантов в конфликте. Сделаны выводы о необходимости социального мониторинга динамики межличностных отношений в курсантских подразделениях

Ключевые слова: межличностные отношения; конфликт; курсант; модели и стратегии поведения; социометрия

В трудах отечественных и зарубежных исследователей конфликты рассматриваются как неизбежное явление общественной жизни, вытекающее из свойств человеческой природы. Следовательно необходимо изучать и осваивать правила, которые, ес-

ли и не позволят полностью избегать конфликтов, то дадут возможность уменьшить их количество, снизить напряженность.

В диссертационных работах по военной педагогике, социальной психологии, акмеологии, учебной и монографической литературе поставлены и решены задачи профилактики и без адаптации курсантов и студентов младших курсов к условиям изменяющейся среды.

Целый ряд наших работ в сфере экономико-психологических исследований посвященных внутри-личностным конфликтам, конфликтам экономических интересов, несовместимости жизненных и смыслообразующих ценностей различных профессиональных общностях.

Разрешение конфликтов и социальных дилемм в гражданской и военной жизни тесно связано с межличностной конфликтностью, негативными эмоциями и необходимостью выбора стратегии поведения в различных ситуациях.

В любой общности конфликты неизбежны, а некоторые – функционально предопределены. Быстрота протекания процессов внутренних и внешних изменений актуализирует необходимость управления конфликтами, а также их профилактику.

Конфликтные ситуации развиваются по определенной схеме, а события в них проходят определенной последовательности. Скорости протекания каждой из стадий в конфликтных ситуациях актуализируют проблемы не только управления конфликтами, но и их профилактики.

Изучению конфликтов, особенностей их протекания, обоснованию выбора стратегий эффективного поведения посвящено значительное количество трудов.

Психолого-педагогических исследований конфликтов в однополюх закрытый группах не так много, исключение составляют лишь отдельные диссертационные исследования. Как межличностные, так и межгрупповые конфликты. В военных коллективах отличаются тем, что нет следов коллектива, не втянутых в конфликт, все имеют свое мнение, но в силу обстоятельств его не высказывают.

В курсантских группах чаще всего происходят межличностные конфликты, реже – межгрупповые, при этом в урегулировании конфликтов значительную роль играет сержантский состав.

Межличностные конфликты - это конфликты между отдельными военнослужащими в процессе служебной деятельности и психологического взаимодействия.

В большинстве случаев межличностные конфликты в курсантских группах военных вузов прямо или косвенно связаны с совместной деятельностью курсантов или представляют собой трудные ситуации межличностных отношений. Межличностные взаимоотношения курсантов опосредуются содержанием и целями совместной жизнедеятельности, характером руководства, особенностями среды, организации жизни и быта.

Условия жизнедеятельности воинского коллектива заметно отличаются от прочих учебных групп, поэтому взаимоотношения между курсантами имеют психологические особенности. Почвой возникновения межличностных конфликтов среди курсантов, является расхождение во взглядах, разногласия и противоборства мнений, побуждений, желаний, надежд, интересов и личностные особенности.

В военно-психологических исследованиях установлено влияние стратегии решения конфликтов на длительность и содержание адаптации личности курсантов к новым условиям обучения в военных вузах.

Курсанты далеко не всегда осознают необходимость выбора оптимальной позиции в решении возникшей конфликтной ситуации, нечетко осознают критерии, по которым выбирается та или иная позиция, неосознанно совершают переход из одной позиции в другую. Как следствие, интуитивное либо импульсивное решение, которое не разрешает конфликтную ситуацию, а, наоборот, усугубляет отношения между курсантами.

Курсанты, не имея жизненного опыта, склонны проверять свое поведение посредством оценки окружающих. Каждый курсант, ставший участником конфликта, склонен передавать другому свои ощущения, делиться стратегией своего поведения.

Адаптивная, зрелая личность рассматривает формы поведения как констатацию противоречия между системами, явлениями, интенциями и т.д.

«Поведенческое» видение конфликта неизбежно - в явной или неявной форме - содержит оценочный компонент, а именно этого и должен избегать каждый человек, стремящийся к гармоничным отношениям с другими. Оценочный компонент определяет характер и содержание поведения участников конфликта, так как представления о себе и других основываются не только на рефлексии, но и на определенном жизненном и служебном опыте.

Таким образом, необходимость в профилактике межличностных конфликтов и формировании опыта предупреждения, регулирования, достижения компромиссов в конфликтных ситуациях.

Для определения стратегий поведения курсантов в конфликтной ситуации был использован опросник Томаса - Киллмекаю Анкета состоит из 30 вопросов, бланка для ответов и ключа. Определенное количество баллов даст возможность судить о выраженности тенденции курсанта к форме поведения в конфликтных ситуациях.

Для описания типов поведения испытуемых конфликтных ситуациях применяется двухмерная модель регулирования конфликтов: (1) кооперативность связанная с вниманием к интересам других людей, вовлеченных в конфликт, и (2) напористость, для которой характерны акцент на защите собственных интересов, выраженное стремление добиться их удовлетворения в ущерб другим, склонность к соглашению между участниками конфликта путем вынужденных уступок, сниженное стремление к сотрудничеству.

В модели «кооперативность» различают следующие способы регулирования конфликтов:

- сотрудничество, когда участники ситуации приходят к решению, удовлетворяющему интересы обеих сторон.
- компромисс-соглашение между участниками ситуации, достигнутое путем взаимных уступок.
- уступчивость, означающая, в противоположность противоборству принесения в жертву собственных интересов ради интересов других.

В модели «напористость» способом регулирования конфликта является противоборство, т.е. стремление добиться удовлетворения своих интересов за счет победы над другим.

Пятый способ регулирования конфликтов - «избегание» - это отсутствие стремления-как к кооперации, так и к достижению собственных целей. Поэтому эта стратегия не связана ни с одной из моделей поведения личности в конфликтной ситуации.

В опроснике Томаса-Киллмена каждый из перечисленных способов описывается двенадцатью суждениями о поведении человека в конфликтной ситуации. Они сгруппированы в 30 пар и встроены в различные ситуации. Курсантам предлагалось выбрать те суждения, которые являются типичными для их поведения'.

Модель регулирования конфликтов и стратегии поведения в конфликте курсантов

Стратегии поведения в конфликте		%	Модели регулирования конфликтов
1.	2.	3.	4.
Противоборство	48	32%	напористость
Избегание	32	21.3%	напористость
Сотрудничество	28	18.6%	кооперативность
Компромисс	22	14.6%	кооперативность

Уступчивость	20	13.5%	кооперативность
--------------	----	-------	-----------------

Результаты первичной обработки данных показывает, что у курсантов лидирующими стратегиями являются противоборство и избегание.

Стратегии сотрудничество и компромисс используется реже, а уступчивость встречается только у 20 курсантов.

Социометрический опрос в 5 курсантских подразделениях, проведенных по методике, изложенной в работе В.В. Спасенникова, показал, что стратегия противоборство более характерна для сержантского состава. Курсанты имеющие более высокие значения социометрических индексов в формальной подструктуре общения как правило являются не только руководителями структурных подразделений, но и неформальными лидерами.

Стратегия противоборство наиболее типична для сержантского состава в конфликтной ситуации. Эта стратегия характеризует стремление курсанта к одностороннему выигрышу, к победе, к удовлетворению, в первую очередь, собственных интересов.

Данная стратегия поведения курсантов в конфликтной ситуации, может приводить к проявлению неуставных взаимоотношений со сверстниками, а в оперативно служебной деятельности к превышению должностных полномочий.

Приоритет в курсантской среде еще одной стратегии - «избегание» - обусловлен выраженной вертикалью отношений. Необходимость подчиняться, в том числе, и в неблагоприятном случае вынуждает курсантов искать обходные пути решения конфликтных ситуаций. При использовании избегания как способа поведения в конфликте закономерно, что ни одна из сторон не достигнет успеха. Эта стратегия является бегством от проблемы или уклонением от ответственности.

Данная стратегия позволяет курсанту заняться конфликтом позже, т.е. разрешение ситуации переносится в будущие.

Стратегия «компромисс» характеризуется разрешением конфликтной ситуации путём взаимных уступок, отказом от ранее выдвигавшихся требований, готовностью признать претензии другой стороны частично обоснованными, желанием извиниться и простить. Компромисс - это взаимные уступки, а не жертвование своими интересами во благо другого человека. Курсант, владея этой стратегией, может с наименьшими потерями выйти практически из любой конфликтной ситуации. Умение курсанта прийти к согласию в личных отношениях и служебных вопросах характеризует его как сильного и уверенного в себе человека.

Уступчивость - это стратегия пассивного поведения, которая характеризуется желанием смягчить конфликтную ситуацию, учитывать интересы оппонента. Данная стратегия означает, что курсант не пытается отстаивать собственные интересы для сглаживания ситуации и восстановления нормальных отношений. Курсант может принять такую стратегию в разных обстоятельствах.

Например, осознание своей неправоты, необходимость сохранения хороших отношений, сильная зависимость от соперника в служебных или личных вопросах, незначительность самой проблемы, вызвавшей межличностный конфликт. Отдельные курсанты которые во всем уступают другим, могут стать «козлами отпущения»

«Сотрудничество» считается наиболее эффективной стратегией конфликтной ситуации. Данная стратегия предполагает направленность на взаимовыгодное обсуждение проблемы, рассмотрение другого курсанта не как противника, а как партнера. Этот стиль сотрудничества используется, если, отстаивая собственные интересы, участники конфликта принимают во внимание нужды и желания

другой стороны. Этот стиль сложнее других, так как требует высокого социального интеллекта, уважительного отношения к себе и другим, толерантности, рефлексии

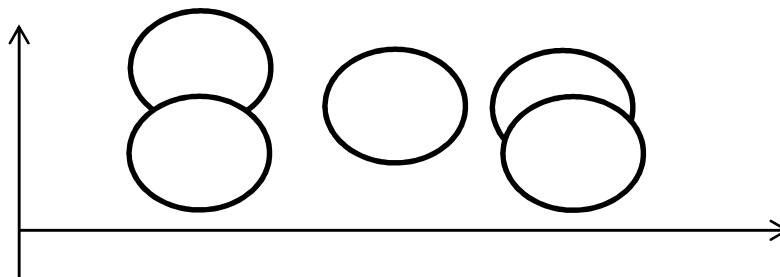
и эмпатии. Основная цель его применения - разработка долгосрочного и взаимовыгодного для обеих сторон сотрудничества

Помрическое поведение показывает, что поведения большинства курсантов тяготеют к модели «напористость» или к модели «кооперативность», но со стратегиями пассивного, уступчивого поведения.

Коллективными особенностями поведения курсантов склонных к конфликтному поведения являются:

вспыльчивость, неспособность к адекватному восприятию критики, стремление к излишнему самоутверждению, склонность к беспочвенным спорам, отказ от выполнения служебных заданий, демонстрация обиды. Можно предполагать наличие связи между уровнем конфликтности демонстрируемым курсантом и неадекватности стратегии поведения в конфликтах.

Большинство конфликтов между курсантами разрешается в военно-учебных заведениях методами воспитательного воздействия. Профилактика межличностных конфликтов в самом образовательном процессе военных учебных заведений недостаточно эффективно используется, так как не выявлены условия предупреждения, возникновения и распространения межличностных конфликтов и становления ценностных установок личности будущих офицеров средствами учебных, прежде всего, гуманитарных дисциплин в прочем освоения теоретических знаний и овладения навыками поведения в конфликтах.



Опыт управления конфликтами в курсантских коллективах показывает, что непроходимость содержательного анализа как процесса общения, так структуры межличностных отношений, складывающихся между курсантами в ходе совместной деятельности.

В любой группе выделяются две подструктуры взаимоотношений: официальная и неофициальная. Во всех этих взаимоотношениях всегда имеет место личностный, психологический аспект — симпатии и антипатии, взаимные оценки, мнения, притязания, подражание и другие социально-психологические явления.

Таким образом, возникает необходимость выявления как неофициальной подсистемы общения, так и официальной, в каждой из которых курсант имеет свой статус. Статус может быть положительным или отрицательным и измеряет потенциальную способность каждого определяется курсанта к лидерству. Неофициальный статус S_i социометрической процедуры.

Официальный статус C_i , было использовано пять системообразующих критериев: общественная активность, отношение к служебным обязанностям, настойчивость и трудолюбие, дисциплинированность, коллективизм. Для нахождения S использовались экспертные оценки. В общем случае положение каждого можно отразить на координатной социограмма, где на оси абсцисс определены значения S_i а на оси ординат C_i . Таким образом можно выделить пять социометрических полей на которых определяется место каждого курсанта в социальной структуре группы.

Вскрывая структуру межличностных отношений в курсантских группах, необходимо помнить, что все взаимодействия и взаимоотношения опосредованы целями, задачами и ценностями совместной деятельности, т.е. ее реальным предметным содержанием. Поэтому, говоря о конфликтных в курсантской среде нельзя забывать специ-

фику профессиональной деятельности, вопросы вработываемости групп в интересах достижения максимальной групповой эффективности при выполнении задач на реальных рабочих местах.

В заключении следует сделать вывод, что межличностные конфликты во взаимоотношениях курсантов – это вид социального взаимодействия, заключающейся в их противодействии, нацеленном на разрешении значимых противоречий и характеризующийся переживанием негативных эмоций и чувств.

В случаях, когда стратегии разрешения конфликтных ситуаций носит деструктивный характер, нарушаются статусно-ролевые позиции в курсантских коллективах и возможные неуставные взаимоотношения, поэтому необходимо осуществлять социометрический мониторинг динамики межличностных отношений и выявлять влияние ненормальной подструктуры общения на эффективность решения курсантами учебных и служебно-боевых задач.

Перспективным направлением дальнейших исследований является поиск скрытого содержания межличностных отношений в курсантской среде.

Выявление неосознаваемых мотивов конфликтного поведения, углубление и расширение знаний о технологических формированиях конфликтологической компетентности курсантов, переменного состава и офицеров военных учебных организаций.

Литература

1. Войтович Л.В. Профилактика и преодоление дезадаптации курсантов младших курсов в педагогическом процессе института ФСБ России пограничного профиля : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Войтович Леонид Васильевич. - Хабаровск, 2006.- 228 с.
2. Волкова М.Г. Адаптация курсантов военного вуза в условиях изменения социальной среды : дис., канд. психол. наук : 19.00.05 / Волкова Марина Геннадьевна. - Ярославль, 2003. - 239 с.
3. Денисов Н.Л. Факторы, влияющие на адаптацию к условиям учебной среды студентов гражданского и курсантов военных вузов : автореф. дис. ... канд. наук: 19.08.13 / Денисов Николай Львович. - Томск, 2010. - 23 с.
4. Ефремов О. Ю. Военная педагогика: учебное пособие / О.Ю. Ефремов. - Санкт-Петербург, 2008. - 640 с.
5. Каряни А.Г., Ларин В.В. Повышение роли сержантского состава военных вузов в реализации социально-психологических функций образовательного процесса, связанных с его подготовкой к следебной деятельности. Военный академический журнал – 2016, №2 (10) – с.151-156
6. Никитина К.А. Технология профилактики адаптационных конфликтов студентов-первкурсников. Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2012. -№5 – с.137-140
7. Охремчук С.Н. Социально-педагогическая адаптация курсантов в условиях высшего военного учебного заведения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Охремчук Сергей Иванович. - Магнитогорск, 2002. - 192 с.
8. Спасенников В.В., Смирнов Ю.И., Торбин С.И. Устройство для оценки психологической совместимости. Патент RUS №1809455, МОК 609В7107. 07.09.1990
9. Пути оптимизации образовательных процессов: потенциал экономической психологии Спасенников В.В., Задорожнюк И.Е. СОЦИОЛОГИЯ образования. 2012. № 12. С. 15-53.
10. Проблемы формирования национальной и экономической идентичности 5 современной молодежи Спасенников В.В. Социогуманитарный вестник. 2015. № 1 (14). С. 19-24.
11. Экономико-психологический анализ ценностных предпочтений инновационных установок современной молодежи. Спасенников В.В., Грищенко М.С., Ковалева А.П. Universum: психология и образование. 2015. № 3-4 (14). С 5
12. Стратегии разрешения социально-экономических проблем с позиций институциональной экономики и экономического психологии. Спасенников В. В. // В сборнике: Инновационный путь развития экономики регионов 2-я Международная научно- практическая конференция. 2014. С. 360-370
13. Killmann R. H., Thomas K. IV. Developing a forced-choice measure of conflict-handling behavior The «model» instrument // Educational and Psychological Measurement. 1977. V. 37. № 2. P. 309-325