

ВЕСТНИК

**МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

СЕРИЯ

«ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

№ 3 (13)

Издается с 2007 года

Выходит 4 раза в год

Москва

2010

VESTNIK

**MOSCOW CITY
PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

SCIENTIFIC JOURNAL

PEDAGOGIC AND PSYCHOLOGY

№ 3 (13)

**Published since 2007
Quarterly**

**Moscow
2010**

Редакционный совет:

- Рябов В.В.** ректор ГОУ ВПО МГПУ,
председатель доктор исторических наук, профессор
- Геворкян Е.Н.** проректор по научной работе ГОУ ВПО МГПУ,
заместитель председателя доктор экономических наук, профессор
- Атанасян С.Л.** проректор по учебной работе ГОУ ВПО МГПУ,
кандидат физико-математических наук, профессор
- Русецкая М.Н.** проректор по инновационной деятельности ГОУ ВПО
МГПУ, доктор педагогических наук, профессор

Редакционная коллегия:

- Савенков А.И.** директор Института педагогики и психологии образования
ГОУ ВПО МГПУ, доктор педагогических наук,
главный редактор доктор психологических наук, профессор
- Вачкова С.Н.** заместитель директора Института педагогики
и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ по научной
заместитель главного редактора работе, кандидат педагогических наук, доцент
- Амонашвили Ш.А.** доктор психологических наук, профессор, академик РАО
- Данилюк А.Я.** доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент РАО
- Зиновьева Т.И.** декан факультета начальных классов Института педагогики
и психологии образования, кандидат педагогических наук,
доцент
- Козлова С.А.** заведующая кафедрой дошкольной педагогики
факультета дошкольной педагогики и психологии
Института педагогики и психологии образования,
доктор педагогических наук, профессор
- Коньшева Н.М.** заведующая кафедрой теории и методики дошкольного
и начального образования педагогического факультета
Института педагогики и психологии образования,
доктор педагогических наук, профессор
- Приходько О.Г.** декан факультета специальной педагогики,
доктор педагогических наук, доцент
- Романова Е.С.** директор Института психологии, социологии
и социальных отношений ГОУ ВПО МГПУ,
доктор психологических наук, профессор
- Сластёнин В.А.** доктор педагогических наук, профессор, академик РАО
- Фельдштейн Д.И.** доктор педагогических наук, профессор, академик РАО
- Флегонтова Н.П.** кандидат педагогических наук, доцент
- Ямбург Е.А.** доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО

Адрес Научно-информационного издательского центра ГОУ ВПО МГПУ:

129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4.

Телефон: 8-499-181-50-36. E-mail: Vestnik@mgpu.ru

ISSN 2076-9121

© ГОУ ВПО МГПУ, 2010

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогическое образование

- Штец А.А., Кохичко А.Н.* Социализация личности в психолого-аксиологическом контексте отечественной культуры..... 8

Проблемы профессиональной подготовки

- Алдошина О.А.* Поэтапная модель формирования этноэстетической культуры студентов в университете..... 21

Психология

- Ашихмина О.А.* Особенности эмоциональной устойчивости психологов системы образования на разных этапах профессионализации..... 28
- Карнеев Р.К., Мерзлякова С.В.* Поло-возрастные особенности ценности семьи у современной молодежи..... 38
- Мысина Г.А.* Организация психолого-педагогической поддержки студентов в МГТУ им. Н.Э. Баумана..... 48

Теория и практика обучения и воспитания

- Ромашова С.Н.* Взаимодействие учителя и ученика: возможные пути сохранить психическое здоровье..... 58
- Мионов А.С.* Антинаркотическая пропаганда: проблемы и пути их решения..... 73
- Мысина Г.А.* Педагогические условия и средства формирования мотивационно-ценностного отношения к здоровьесберегающей деятельности..... 79

Сравнительная педагогика

Апарина Ю.И. Современное состояние высшего педагогического образования в России и других странах..... 84

История педагогического и психологического образования

Сухомлинская О.В. Слово о В.А. Сухомлинском..... 99

Страницы молодых ученых

Любченко О.А. Формирование конкурентоспособности педагога в процессе его профессиональной подготовки в вузе..... 110

Андреева Е.Б. Развитие личности учащихся в социальном пространстве системы нормативных ситуаций..... 121

Аннотации и ключевые слова 130

Авторы «Вестника МГПУ» серии «Педагогика и психология», 2010, № 3 (13)..... 136

CONTENTS

Pedagogical Education

- Shtets A.A., Kokhichko A.N.* Socialization of the Person in Psycho-Akseological Context of Russian Culture 8

Problems of Professional Preparation

- Aldoshina M.I.* The Stage-by-Stage Model of Developing Student's Ethnic and Aesthetic Culture 21

Psychology

- Ashikhmina O.A.* Peculiarities of the Emotional Stability of Psychologists in Education at Different Stages of Their Professional Growth 28
- Karneev R.K., Merzlakova S.V.* Sex-and-Age Peculiarities of Family Values of the Present-Day Youth 38
- Mysina G.A.* Organisation of Psychological and Pedagogical Support for Students at Bauman Moscow State Technical University 48

Theory and Practice of Learning and Upbringing

- Romashova S.N.* The Cooperation Between a Teacher and a Pupil: Possible Ways of Preserve Psychical Health 58
- Mironov A.S.* Anti-Narcotic Propaganda: Problems and Ways of Solution 73
- Mysina G.A.* Pedagogical Conditions and Means of Formation Motivation-and-Value Attitude to Health-Saving Activity 79

Comparative Pedagogy

- Aparina Yu.I.* Today's Higher Pedagogical Education in Russia and Abroad 84

History of Pedagogical and Psychology Education

Sukhomlinskaja O.V. On V. Sukhomlinsky 99

Young Scientist's Pages

Lubchenko O.A. The Teacher's Competitiveness in His/Her
Training Process at a University..... 110

Andreeva E.B. Typical Behavioral Patterns of College Students
in the Social Environment of the Normative Situations System 121

Summaries and Keywords 130

MCPU Vestnik Authors, Series «Pedagogic and Psychology».

2010, № 3 (13) 136

А.А. Штец,
А.Н. Кохичко

Социализация личности в психолого-аксиологическом контексте отечественной культуры

Государственный заказ в образовании направлен на «формирование системы ценностей и идеалов гражданского общества, формирование гражданской идентичности», на подготовку «поколения нравственно и духовно зрелых, самостоятельных, активных и компетентных граждан, живущих и работающих в свободной демократической стране в условиях информационного общества, экономики, основанной на технологиях и знаниях» [4: с. 9]. При этом основная миссия образования, подчеркивается в проекте Федерального государственного образовательного стандарта общего образования, — «формирование российской идентичности как важнейшего условия развития гражданского общества, укрепление российской государственности, социокультурной модернизации страны» [12: с. 4]. Следовательно, «современная школа призвана содействовать консолидации нации, ее сплочению на основе духовно-нравственных ценностей и отечественных традиций перед лицом внешних и внутренних вызовов <...> призвана создавать гражданина и воспитывать патриота, раскрывать способности и таланты молодых россиян, готовить их к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире» [3: с. 6].

Согласно этим положениям, «цель и задачи воспитания и социализации российских школьников формулируются, достигаются и решаются в контексте национального воспитательного идеала» личности [8: с. 8], под которым в новых образовательных стандартах определен «высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях русского народа» [4: с. 12]. Вместе с тем, понимание сущности образовательного результата зависит от парадигмы, в рамках которой рассматривается процесс образования, его цели, задачи и содержание. Оценка качества образовательных учреждений по социализации личности уча-

щихся, как и цель российского образования на современном этапе, может и должна проводиться только в парадигме личностно развивающего образования, в котором центральное место отводится личности школьника. В парадигме личностно развивающего образования оценка качества работы общеобразовательных учреждений по социализации обучающихся личность должна рассматриваться не как набор различных ее качеств (доброта, трудолюбие, милосердие и т.п.), а как единое системное целое, в котором биологическое неотделимо от социального. Изменения в биологии человека сказываются не только на особенностях его деятельности, но и на образе жизни. Однако решающую роль играют те мотивы, интересы, цели, то есть результаты социальной жизни, которые, определяя весь облик личности, придают ей силы для преодоления своих физических недостатков и особенностей характера. Более того, личность рождается только в обществе, благодаря освоению и принятию всей совокупности тех общественных отношений, норм культуры, которые накоплены социумом в течение всей истории своего социального развития. Вне общества личность человека разрушается, он превращается в животное — эффект «Маугли». Отсюда личность может пониматься и как «совокупность всех общественных отношений...» (К. Маркс).

Личность, по определению Л.С. Выготского, — это целостная психическая система, которая выполняет определенные функции и возникает у человека, чтобы обслуживать эти функции. Основные функции личности — творческое освоение общественного опыта и включение человека в систему общественных отношений. Все стороны личности обнаруживаются только в деятельности и в отношениях с другими людьми. Личность существует, проявляется и рождается в деятельности и общении. Отсюда и важнейшая характеристика личности — социальный облик человека, всеми своими проявлениями связанного с жизнью окружающих его людей.

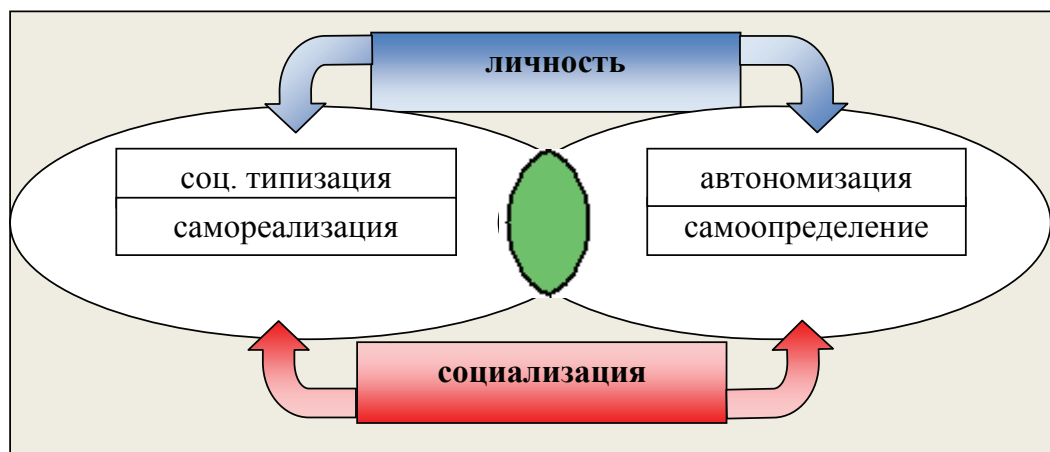
В то же время личность не статическая система, а социальный организм, находящийся в непрерывном изменении: в поступательном развитии или деградации. Источники развития находятся в социальной среде, под влиянием которой личность сталкивается с противоречиями и самосовершенствуется, преодолевая их. В целом процесс развития личности должен пониматься как процесс саморазвития — объективный и суверенный. Он не может по своей сути сводиться к формированию личности, например в образовательных учреждениях, если в процессе такого формирования ученик выступает только *объектом* воздействий, в принципе лишаясь собственного механизма саморазвития из-за утраты своей субъектности. Результатом внешнего формирования социализации неизбежно следует проявление пассивности и безынициативности ученика, но, главное, его деятельность теряет для него всякий личностный смысл. В этой связи следует подчеркнуть, что признание в воспитании подобного формирующего подхода к воспитаннику в корне противоречит самой идее саморазвивающейся личности и в целом гуманистическому образованию.

Принципиальное значение в этой связи приобретает трактовка понятия **социализация**. В самом общем виде социализация понимается как взаимодействие личности с обществом, приводящее к интеграции человека в социальную систему на основе освоения личностью культуры общества. Интеграция личности в социальную систему приводит к тому, что в отношениях личности с обществом отражается не только ее субъектность, но и объективно заданные смыслы, так как в них представлены объективные цели. Объективным моментом этих отношений личности выступает ее социальное положение, представляющее собой совокупность связей, возникающих в системе референтных межличностных отношений и социально значимой деятельности. Поэтому необходимо учитывать двусторонний характер социализации личности (Г.М. Андреева, Б.Ф. Ломов, В.С. Мухина, В.А. Слостенин). Общество с целью воспроизводства социальной системы, сохранения своих социальных структур стремится сформировать социальные стереотипы и стандарты (групповые, классовые, профессиональные и др.), образцы ролевого поведения. Чтобы не быть в оппозиции по отношению к обществу, личность усваивает этот социальный опыт путем вхождения в социальную среду, систему существующих социальных ценностей. Тенденция социальной **типизации личности** и позволяет рассматривать социализацию как процесс самореализации человека в обществе путем усвоения социального опыта (в первую очередь ценностей и соответствующих им компетентностей), присущих как обществу в целом, так и отдельным группам. Однако в силу своей природной активности личность сохраняет и развивает тенденцию к автономии, независимости, свободе, определению собственной позиции, неповторимой индивидуальности, носителя определенной культуры. Следствием действия этой тенденции выступает развитие и преобразование не только самой личности, но и общества. Тенденция **автономизации личности** характеризует социализацию как процесс самоопределения личности по культуре и в первую очередь культуре этнической, в ходе которого происходит актуализация национальной системы социальных связей (ценностей) и отношений. В целом соотношение личности и процесса ее социализации может быть представлено в виде нижеприведенной схемы (см. схему 1).

Таким образом, обоснованная оценка качества работы общеобразовательных учреждений по социализации личности должна охватывать две сферы ценностей, обеспечивающих полноценную социализацию личности — это 1) сфера самореализации личности и 2) сфера ее самоопределения; а ведущая роль в технологии должна отводиться аксиологическому методу. Необходимость оценки выделенных сфер диктуется и одним из общих требований к содержанию образования, сформулированных в Законе РФ «Об образовании» (ст. 14.1): «Содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано на:

Схема 1

Соотношение развития личности и ее социализации



- обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации;
- развитие общества;
- укрепление и совершенствование правового государства».

В каждой сфере социализации личностью осваиваются не только ценности, но соответствующие им социальные умения, поскольку процесс социализации всегда выступает только как целенаправленная деятельность личности. В сфере самореализации социальные умения приобретают качества компетентностей, так как непосредственно связаны с деятельностью в жизни общества. В сфере самоопределения личности социальные умения должны рассматриваться уже как социальные отношения, так как они относятся к области национальной культуры и определяют российскую идентификацию личности. Следовательно, оценка качества работы общеобразовательных учреждений по социализации личности в данных сферах должна опираться: во-первых, на систему компетентностей и соответствующий ей системно-компетентностный подход; во-вторых, на систему отношений и соответствующий ей системно-культурологический подход. Кроме того, в оценке качества социализации объективно должны учитываться и осознаваемые обучающимися социальные смыслы жизни в обществе.

Не меньшее значение для характеристики социализации приобретают образцы ролевого поведения обучающихся, так как через социальные роли личность имеет возможность репрезентировать себя, а по динамике выполняемых ролей можно получить представление о тех вхождении в социальный мир, которые были пройдены личностью. С этой точки зрения, применяемые в технологии оценки, подходы должны опираться только на требуемые в социальном заказе общества роли-цели социализации личности. Для сферы самореализации личности в качестве ведущей роли-цели выступает требование

воспитания гражданина РФ, владеющего базовыми ценностями гражданского общества. Не случайно ценности гражданского общества занимают приоритетное место в проекте государственного заказа: «Государственный заказ направлен на обеспечение следующих приоритетов.

Национальное единство и безопасность — формирование системы ценностей и идеалов гражданского общества, формирование гражданской идентичности в подрастающем поколении...» [4: с. 9]. В сфере самоопределения личности таковой целью может выступать заказ на воспитание патриота, поскольку одним из основных «традиционных источников нравственности», как и гражданственность, является «патриотизм» [3: с. 17–18]. В целом же, организация «воспитания гражданственности, патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека» и социализации учащихся в перспективе достижения общенационального воспитательного идеала подразумевает реализацию следующих ценностей: *«любовь к России, к своему народу, к своей малой родине; служение Отечеству; правовое государство; гражданское общество; долг перед Отечеством, старшими поколениями, семьей; закон и правопорядок; межэтнический мир; свобода и ответственность; доверие к людям»* [8: с. 13].

Тем не менее, объективная необходимость содержательной формулировки целей социализации личности требует точного определения того, о каком типе гражданина или патриота должна идти речь в оценке качества работы общеобразовательных учреждений.

Таким образом, среди круга вопросов, связанных с социализацией учащихся, должны быть рассмотрены следующие первоочередные вопросы:

- 1) Какой гражданин и патриот необходим современному российскому обществу?
- 2) Носителями каких базовых ценностей они должны быть?
- 3) Какими социальными умениями (компетентностями и отношениями), вытекающими из базовых ценностей, они должны владеть?

Очевидно, объективная оценка социализации личности в образовательных учреждениях может состояться только в том случае, если в самой социализации будет выделена и обоснована структура содержания самореализации и самоопределения обучающихся, корректно, то есть диагностируемо, представляющая компоненты целеполагания, базовых ценностей и социальных умений социализации личности.

Структура содержания самореализации личности в гражданском обществе

С точки зрения корректного целеполагания процесс самореализации личности может связываться только с развитием функционально грамотного гражданина (В.А. Болотов, Р.Н. Бунеев, А.А. Леонтьев, А.А. Штец). Это обусловлено, во-первых, динамичным характером общественной жизни в современной России, требующим от каждого функциональной готовности к деятельности

в стремительно изменяющихся социокультурных условиях; во-вторых, общемировой тенденцией к изменению качества общего образования. Судя по результатам исследования PISA (Programme for International Student Assessment) 2000 [6], инициированной Организацией Экономического Сотрудничества и Развития — ОЭСР (OECD — Organization for Economic Cooperation and Development), — это доминирование компетентностного подхода, предполагающего овладение учащимися, получившими общее обязательное образование, знаниями и умениями, необходимыми для полноценного, то есть грамотного, функционирования в обществе (Measuring student knowledge and skills. A New framework for Assessment. OECD, 1999). Естественно, не учитывать результатов PISA отечественное образование сегодня просто не имеет права, ибо любое их игнорирование неизбежно приведет к значительному снижению конкурентоспособности российского образования.

Функциональная грамотность в образовании и, следовательно, в социализации обучающихся может пониматься как результат, позволяющий получать личность, которая способна использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений, — качество, без которого говорить о полноценном гражданине РФ просто невозможно. С этой точки зрения, функционально грамотный гражданин должен владеть набором компетентностей — способностей к продуктивному решению задач в нестабильных условиях гражданского общества. Данные способности обеспечивают гражданину необходимую грамотность, превращая его в личность, безопасную как для себя, так и для всего общества (Л.А. Михайлов, В.В. Сапронов).

В целом *функционально грамотный гражданин* должен пониматься как личность, безопасная для общества и для себя, осознанно владеющая социальными умениями реализации базовых ценностей гражданского общества. Для гражданского общества базовые ценности — это те ценности, которые определяют в первую очередь нравственность гражданина и из которых производятся практически все социальные роли гражданина (ученик, семьянин, сотрудник и т.п.). По своему характеру базовые гражданские ценности могут относиться к общечеловеческим ценностям, лежащим в основе процессов глобализации и интеграции мировых культур, и по этой причине они не могут игнорироваться при социализации обучающихся в России. Соответственно в структуру содержания самореализации личности гражданина должны включаться такие ценности, как достоинство, честь, совесть, закон, свобода, солидарность и адаптивность.

Общее соотношение базовых гражданских ценностей и соответствующих им социальных умений отражает нижепредставленная таблица (см. табл. 1).

Таблица 1

Структура базовых гражданских ценностей и социальных умений

№	Гражданские ценности	Социальные умения
1.	Достоинство как золотое правило нравственности — взаимной зависимости свободы личностей.	Осуществление деятельности в соответствии с интересами и ожиданиями общества.
2.	Честь как правда, представляющая нравственную (несовместимую с двойными стандартами) картину жизни общества.	Адекватная ориентировка в жизни общества.
3.	Совесть как ответственность перед обществом и сопричастность к его судьбе.	Нравственная самооценка в обществе.
4.	Закон как верховенство закона в жизни общества, обеспечивающего равноправие всех перед ним.	Осознанная деятельность в границах норматива.
5.	Свобода как нравственный выбор, обеспечивающий самоактуализацию личности.	Самостоятельное принятие решений в нестандартных условиях.
6.	Солидарность как отзывчивость и сопереживание обществу.	Включаемость в общественную жизнь.
7.	Адаптивность как нравственное принятие инокультуры, уважение к религиозным традициям и образу жизни народов.	Непрерывный поиск компромиссов.

Структура содержания *самоопределения личности* в национальной культуре

Ключевыми понятиями в представленной концепции самоопределения личности в национальной культуре выступают *соборность* и *патриотизм*.

В связи с истолкованием в современной общекультурной лексике русского языка *патриотизма* как «любви к родине» и «любви к отечеству», разработчики предложенного проекта считают необходимым дать несколько пояснений, отражающих авторскую позицию. А именно:

1. В России (первые упоминания относятся к XVI в.) *патриот* (среднелат. *pater, patris* — «отец», «родители», «глава», «распорядитель», *patria* — «отечество» < от греческого *πατριότης* — «земляк», «соотечественник», «туземец») начало употребляться в значении «сын *отечества*» (выделено нами — *А.Ш., А.К.*) [5 : с. 815; 7: Т. 2, с. 27; 11: Т. 3, с. 217].

2. Обращая внимание на современную близость понятий *родина* и *отечество*, тем не менее, следует отметить и содержательные оттенки анализируемых категорий. Так в «Словаре церковно-славянского и русского языка,

составленном вторым отделением Императорской академии Наук» (1847), в «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля (1861–1868), в другой многочисленной справочной литературе находим:

Родина. «Родимая земля, чье место рождения; в обширном значении земля, государство, где кто родился; в тесном город, деревня» [1: Т. 3, с. 453; 10: Т. 4, с. 67].

Отечество. «Родная земля, отчизна, где кто родился, вырос; корень, земля народа, к коему кто, по рождению, языку и вере принадлежит; государство, в отношении к тому, кто в нем родился, или сделался подданным; родина в обширном смысле» [1: Т. 2, с. 599, 600; 10: Т. 3, с. 105].

Не случайно в связи с более глубоким исконным содержанием *отечества*, по сравнению с *родиной*, В.И. Даль предложил использовать вместо чужеродного патриотизма русские слова: *отчелюбец, отчизнолюбец, отчизнолюб, отечественник, отчизник* [1: Т. 2, с. 600; Т. 3, с. 23].

Данной позиции, нашедшей свое отражение в отечественной истории и культуре (В.Г. Белинский, В.Н. Водовозов, М.В. Ломоносов, А.Н. Радищев, В.С. Соловьев, В.А. Сухомлинский, Н.Г. Чернышевский, К.Д. Ушинский и др.), придерживаются и авторы представленной концепции.

Соборность, выделяемая в качестве «системообразующего начала межчеловеческих и человекомирных отношений», по Н.В. Сагатовскому, отражающих основную традицию национальной культуры (Е.П. Белозерцев, С.Н. Булгаков, А.В. Гулыга, В.В. Зеньковский, В.И. Иванов, И.А. Ильин, И.В. Киреевский, В.В. Колесов, А.Ф. Лосев, Н.О. Лосский, А.И. Новиков, В.В. Розанов, Л.В. Савельева, В.Н. Сагатовский, Л.Н. Толстой, Е.С. Троицкий, Е.Н. Трубецкой, Т.П. Штец, Г.П. Федотов, С.Л. Франк, А.С. Фролов и др.), генетически связана с отечественными концепциями. Это концепции: всечеловечности русской культуры (Ф.М. Достоевский); философии общего дела (Н.Ф. Федоров); всеединства (софиологии) (В.С. Соловьев); непротивления (Л.Н. Толстой); «симфонической личности» (Л.П. Карсавин); общинности (коммюнитарности) (Н.А. Бердяев); «лучистого человечества» (К.Д. Циолковский); солнечного смысла истории (А.Л. Чижевский); ноосферы (сферы разума) (В.И. Вернадский); пневмосферы (сферы духа) (П.А. Флоренский); «розы мира» (Д.Л. Андреев); антропокосмизма (Н.Г. Холодный) и др.

Социально-исторические и психологические истоки соборности (гармоничного единения людей в пространстве и времени, единения человека с миром) в дохристианскую эпоху были обусловлены общиной, общинностью, взаимопомощью русичей в периоды угроз и опасностей и, вместе с тем, свободолюбием. Начиная с А.С. Хомякова, введшего соборность в философию, православное значение данной категории заключалось в одновременном сочетании самоценности (свободы личности) и добровольного единства индивидуальностей на основе общей любви к Богу и взаимной любви ко всем, кто любит Бога (в отличие от *ассоциации* — механической общности людей).

Религиозно-светское понимание соборного отношения, а также различие русского понятия *соборности* (общественного начала) и европейского *коллективизма* (коллективного начала), вытеснившего соборность из повседневного обихода и не представляющего собой тождественной ему замены, кратко сформулировал Н.А. Бердяев: «коллективизм не соборность, а сборность», носящая механистический, рациональный характер; соборность — это «общение в любви».

Внерелигиозная сущность соборности, по В.Н. Сагатовскому, «состоит в признании самоценности индивидуальности и целого (общества и природы) и их взаимодополняющего единства на основе фундаментального настроения любви к миру. Соборность, таким образом, снимает в себе противоположности индивидуализма (индивидуальность в центре) и коллективизма (целое в центре)» [9 : с. 75–76].

В качестве мировоззренческих *принципов соборного отношения*, отношения человека (личности) к себе, другим людям, обществу, Отечеству, миру в целом, выступают следующие позиции:

1. Русского космизма, точнее *антропокосмизма* (Н.Г. Холодный), основными чертами которого, в отличие от антропоцентризма, являются: признание самоценности и человека и мира (в их тенденциях к развивающейся гармонии); переход от властного монолога в отношениях с миром к диалогу и сотворчеству с ним; добровольное принятие на себя ответственности за успешное ведение этого сотворчества, в котором совершенствуются и мир и человек.

2. *Общего дела* (Н.Ф. Федоров), суть которого, по В.Н. Сагатовскому, — идея организации человеческих отношений на более глубокой, чем формальная политико-правовая регуляция, на основе родственности и братства, превращения человеческой деятельности во «внехрамовую литургию», «литургию братотворения». При таком подходе современным содержанием Общего дела мыслится решение глобальных проблем на пути преобразования жизни общества и природы в ноосферу.

3. *Многоединства* (Л.П. Карсавин), или «единообразия в различии» (И.А. Ильин), основанного на положении, по мысли Н.А. Бердяева, что «культура никогда не была и никогда не будет отвлеченно-человеческой, она всегда конкретно-человеческая, т.е. национальная, индивидуально-народная и лишь в таком своем качестве восходящая до общечеловечности». В этом случае самореализация личности предстает как её неповторимый вклад в Общее дело: не *Я против не-Я*, но *Я вместе с Ты*, сохраняя свою самоценную уникальность и, в то же время, образуя новую целостность, солидарную *общность*, спланивающую людей гораздо более сильными внутренними скрепами, чем формальные нормы правового общества; *Я* и *Ты* превращаются в *Мы*, не становясь его «винтиками».

4. *Откровения* (С.Л. Франк), отношения *Ты* и *Я* («самости, как единственного, неповторимого и незаменимого своеобразия»), которые определяются двумя основными характеристиками: с одной стороны, *Ты* как бы раскрывает себя *Я*, но через это раскрытие происходит «самообнаружение», самопознание, становление и раскрытие личности. Другими словами, откровение — открытие других через себя и себя глазами других во взаимодействии.

5. *Ответственного поступка* (М.М. Бахтин), «бытия — со-бытия» у которого две стороны: сам факт его свершения, делающий поступок моментом жизни, и цель поступка, его смысл, его творческий результат, соответствующий создаваемой поступком ценности. Соединяет же полюса поступка идея ответственности: если взять поступок изнутри, то ответственность поступка есть учет в нем всех факторов: и смысловой значимости и фактического свершения.

Фундаментом соборных отношений между человеком и миром является *любовь* (воля к любви как антипод воли к власти) (К.С. Аксаков, Ш.А. Амонашвили, Н.А. Бердяев, С.Н. Булгаков, Б.П. Вышеславцев, Н.В. Гоголь, Ф.М. Достоевский, Б.К. Зайцев, В.И. Иванов, И.А. Ильин, Д.С. Лихачев, А.Ф. Лосев, В.В. Розанов, В.С. Соловьев, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, С.Л. Франкл, Н.Л. Худякова и др.), как «энергичная сторона жизни человека», как ценность, объединяющая все отдельные группы ценностей в систему (Н.Л. Худякова). Интересно в этом плане вспомнить мысль И.А. Ильина о том, что человека «определяет и ведет не мысль и не сознание, но *любовь*, даже и тогда, когда она в припадке отвращения судорожно преобразуется в ненависть и окаменевают в злобе. Человек определяется тем, *что он любит и как он любит*» [2: с. 759].

Учитывая вышеизложенное, содержательная интерпретация социального заказа может определить цель социализации личности как *воспитание соборного патриота*, при этом соборный патриот должен пониматься как личность, любящая Отечество на основе осознанного определения своей принадлежности к Российской национальной культуре.

В целом, базовые национальные ценности, критерием которых выступили принципы соборного отношения, реализуемые в социальных умениях, представлены в виде таблицы (см. табл. 2).

Таблица 2

Структура базовых национальных ценностей и социальных умений

№	Национальные ценности	Социальные умения
1.	Община как <i>со-единство</i> обеспечивающее самоактуализацию личности в общем (в Мире).	Возможность строительства школьной семьи как Общего Дома.
2.	Откровение — правда отношений, как вера в самоценность Человека и Мира.	Готовность отвечать доверию в поручениях.
3.	Со-благоволение — ответственный поступок как принятие смысла на <i>со-зидание</i> самоценностей.	Потребность оказания бескорыстного <i>со-действия</i> другим.
4.	Благодать – (Общее дело) как <i>со-творчество</i> самоценностей Человека и Мира.	<i>Со-зидание</i> уважения в межличностных и межэтнических отношениях.
5.	Воля как осознанный выбор не для себя, а для других, обеспечивающий этническую идентификацию личности.	Стремление к освоению этнических традиций и обычаев.

№	Национальные ценности	Социальные умения
6.	Многоединство как <i>со-отечество</i> — вхождение в человечество через национальную самобытность.	Осуществление межэтнического общения как диалога культур этносов РФ.
7.	Со-жаление как человеколюбие мира и миролюбие человека.	Прощение для <i>со-гласия</i> в общезжитии.

На основе предложенной структуры базовых ценностей и социальных умений личности в технологии оценки качества работы общеобразовательных учреждений можно выделить три типа индикаторов и соответствующих им показателей:

1) индикаторы оценки социальных компетентностей, относящихся к сфере самореализации личности;

2) индикаторы оценки социальных отношений, относящихся к сфере самоопределения личности;

3) индикаторы оценки социальных смыслов.

Диагностическим инструментарием индикаторов и показателей качества работы общеобразовательных учреждений по социализации личности могут быть анкеты (тестовые задания) для учащихся учреждений общего образования, для родителей учащихся учреждений общего образования, для профессионального сообщества (учителей, преподавателей, воспитателей, педагогов), для экспертов.

Предложенная диагностика индикаторов и показателей качества работы общеобразовательных учреждений по социализации личности, социальных смыслов, например, могла бы объективно констатировать у учащихся учреждений общего образования — дихотомию материальных и духовных ценностей; у родителей учащихся учреждений общего образования — дихотомию материальных, духовных и семейных ценностей; у профессионального сообщества — дихотомию индивидуалистических, коллективистских и соборных ценностей; у экспертов — понимание специалистами в области психологии и педагогики содержательности целей воспитания в общеобразовательных учреждениях и т.д.

Суммируя сказанное, трудно не согласиться с утверждением авторов проекта Концепции духовно-нравственного воспитания российских школьников о том, что: «Необходимость обновления России, курс на ее инновационное социально ориентированное развитие требуют солидарной устремленности личности, общества и государства в будущее, нацеленности на достижение качественно нового общественного состояния, наполненности личной жизни социальными смыслами» [3: с. 10]. Тем не менее, отмечая «незавершенность процесса формирования системы общенациональных ценностей и приоритетов», связанную, как признают сами разработчики документа с «быстрым демонтажем советской идеологической системы и поспешным копированием западных форм жизни, а также агрессивным вторжением ценностей рыночной экономики» [3: с. 4], следует признать не совсем верную интерпретацию авторами проекта Концепции духовно-нравственного воспитания российских школьников действительно гражданских и базовых нацио-

нальных ценностей. Представленная классификация ценностных категорий, смешивающая *гражданские, гуманистические, демократические, интеллектуальные, личностные, нравственные, общекультурные, общечеловеческие, социальные, эстетические ценности, ценности безопасного и здорового образа жизни*, была выстроена, по нашему мнению, в результате попытки их согласования, а также совмещения сфер самоопределения и самореализации личности. Так, на наш взгляд, при систематизации традиционных национальных ценностей нельзя игнорировать общечеловеческие (безусловные, вневременные, идеальные, непреходящие, общезначимые, общепризнанные, сверхнациональные, социально-значимые, трансцендентные, условные, универсальные, универсально-значимые, ценностно-высшие и т.п.) ценностные категории, лежащие в основе процессов глобализации и интеграции мировых культур, а при выделении базовых национальных (российских, общенациональных, общественно признанных, культурных, духовных, нравственных, традиционных, этнокультурных) ценностей (приоритетов, смыслов, традиций, задач, идеалов, ориентиров) следует учитывать не только «области общественных отношений» [4: с. 17] (категорию наднациональную), но и отражающие своеобразие и глубину русской (российской) ментальности (лат. *mens, mentis* — ум, разум, образ мыслей, мнение, взгляд) *принципы* (лат. *principium* — основа, первоначало) отношения человека (личности) «к себе, другим людям, обществу, государству, миру в целом» [4: с. 14].

Вместе с тем, представленная авторская концепция социализации личности — воспитание *функционально грамотного гражданина и соборного патриота*, — не только содержательно интерпретирует государственный заказ в образовании, представляющий собой наиболее общую характеристику индивидуальных и общественных потребностей, но и реально отражает духовные и культурные традиции российского народа, «укорененные в национальной истории, культуре, нравственности» [3: с. 4]. И, действительно, «устремленность в будущее не может сопровождаться разрывом с прошлым».


Литература

1. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. Совмещенная редакция изданий В.И. Даля и И.А. Бодуэна де Куртенэ в современном написании: в 4-х тт. / В.И. Даль. — М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2003.
2. *Ильин И.* Путь к очевидности / И. Ильин. — М.: «ЭКСМО ПРЕСС», 1998. — 846 с.
3. Концепция духовно-нравственного воспитания российских школьников: проект / РАО, Руков. проекта: Л.П. Кезина, А.А. Кузнецов, А.М. Кондаков. — М.: Просвещение, 2009. — 35 с.
4. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / РАО; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. — М.: Просвещение, 2008. — 39 с. (Стандарты второго поколения).
5. Латинско-русский словарь / Авт.-сост. К.А. Тананушко. — Минск: ООО «Харвест», 2005.

6. Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования PISA – 2000. – М.: Логос, 2004. – 296 с.
7. Преображенский А. Этимологический словарь русского языка: в 3-х тт. / А. Преображенский. – М.; Л., 1910–1949.
8. Примерная программа воспитания и социализации учащихся (Начальное общее образование): проект / РАО, рук. проекта: Л.П. Кезина, А.А. Кузнецов, А.М. Кондаков. – М.: Просвещение, 2009. – 50 с.
9. Сагатовский В.Н. Что такое гуманитарное развитие общества? / В.Н. Сагатовский // Социально-гуманитарные знания. – 2002. – № 3. – С. 65–83.
10. Словарь церковно-славянского и русского языка, составленный вторым отделением Императорской академии Наук: в 4-х тт. – С.-Петербург: Типография Императорской Академии Наук, 1847–1868.
11. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4-х тт. / М. Фасмер. – М.: Прогресс, 1964–1973.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования: проект / РАО; рук. проекта: Н.Д. Никандров, А.М. Кондаков, А.А. Кузнецов. – М.: Просвещение, 2008. – 21 с. (Стандарты второго поколения).

Literatura

1. *Dal' V.I.* Tolkovyj slovar' zhivogo velikoruskogo yazy'ka. Sovmeshennaya redakciya izdanij VI. Dal'ya i I.A. Bodue'na de Kurtene' v sovremennom napisanii: v 4-x tt. – М.: OLMA-PRESS, 2003.
2. *Il'in I.* Put' k ochevidnosti / I. Il'in. – М.: «Е'КСМО PRESS», 1998. – 846 с.
3. Концепция духовно-нравственного воспитания российских школьников: проект / РАО, рук. проекта: Л.П. Кезина, А.А. Кузнецов, А.М. Кондаков. – М.: Просвещение, 2009. – 35 с.
4. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / РАО; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008. – 39 с. (Стандарты второго поколения).
5. Латинско-русский словарь / Авт.-сост. К.А. Тананушко. – Минск: ООО «Харвест», 2005.
6. Novyj' vzglyad na gramotnost'. Po rezul'tatam mezhdunarodnogo issledovaniya PISA – 2000. – М.: Logos, 2004. – 296s.
7. *Preobrazhenskij A.* E'timologicheskij slovar' russkogo jazyka: v 3-x tt. / A. Preobrazhenskij. – М.; Л., 1910–1949.
8. Primernaya programma vospitaniya i socializacii uchashhixsya (Nachal'noe obshhee obrazovanie): projekt / RAO, rukov. projekta: L.P. Kezina, A.A. Kuznecov, A.M. Kondakov. – М.: Prosveshhenie, 2009. – 50 s.
9. Sagatovskij V.N. Chto takoe gumanitarnoe razvitie obshhestva? / V.N. Sagatovskij // Social'no-gumanitarny'e znaniya. – 2002. – № 3. – S. 65–83.
10. Slovar' cerkovno-slavyanskogo i russkogo yazy'ka, sostavlennyj vtory'm otdeleniem Imperatorskoj akademii Nauk: v 4-x tt. – S.-Peterburg: Tipografiya Imperatorskoj Akademii Nauk, 1847–1868.
11. *Fasmer M.* E'timologicheskij slovar' russkogo yazy'ka: v 4-x tt. – М.: Progress, 1964–1973.
12. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart obshhego obrazovaniya: projekt / RAO; rukov. projekta: N.D. Nikandrov, A.M. Kondakov, A.A. Kuznecov. – М.: Prosveshhenie, 2008. – 21 s. (Standarty' vtorigo pokoleniya).



ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

М.И. Алдошина

Поэтапная модель формирования этноэстетической культуры студентов в университете

В современных условиях духовного и эмоционально-ценностного кризиса образования мы доказываем существование этноэстетической культуры педагога, определяющей позицию педагога в целостном педагогическом процессе и обеспечивающей взаимодействие с социальным окружением. Прделанный нами теоретический анализ показывает, что в научной литературе нет дефиниции, характеризующей взаимозависимость педагогической культуры и ее эстетической составляющей на основе традиционной культуры. Тесная внутренняя связь эстетического и этнического не вызывает сомнения, так как характеризует отношение цели и средства ее достижения. Этническое и эстетическое объединяются в педагогической деятельности нацеленностью на выработку у воспитанника системы ценностей, моделей поведения, жизненного идеала. Идеал человека выступает конечной целью формирования личности и специалиста в конкретной исторической ситуации. Эта цель представляет собой обобщение духовных, эстетических и т.п. качеств личности, формирование которых обуславливается требованиями общества. Этноэстетическая культура преподавателя — это часть общей и профессиональной культуры, системообразующими элементами которой выступают этноэстетические ценности и соответствующая им система этноэстетических чувств, отношений, качеств и видов деятельности, способствующих этнической идентификации личности, формированию мировоззренческой стадии этнокультурного развития, духовности и патриотизма.

На современном этапе развития общества этнокультура — важное средство воспитания человеческого в человеке, его прекрасных сторон в их различных проявлениях и органично входит в целостную систему образования. Не вызывает сомнения тот факт, что эстетический компонент национальной культуры является воспитательным инвариантом, ценностно-смысловой сущностью формирования личности любой национальности. Песенная культура,

традиционная обрядовая национальная культура (например, адыгов, чувашей, якутов и т.д.) будет способствовать воспитанию личности вообще и, в случае наполнения ими образовательного процесса университета, профессионально-педагогической и этноэстетической культуры, в частности.

В рамках нашего исследования мы опираемся на русскую национальную культуру по трем причинам. Во-первых, для Орловского региона это наиболее актуально вследствие такого национального состава нашей области, в котором русские, по данным Статистического управления, составляют около 95%. Во-вторых, привлекательна сама русская народная педагогика тем, что одной из отличительных черт данной системы воспитания предстает культивирование уважительного отношения к другим народам и культурам. В-третьих, Орловский государственный университет относится к числу традиционных провинциальных вузов — его история насчитывает 75 лет.

Неоднозначна культурная ситуация, в которой развивается университет. С одной стороны, положительно сказывается довольно близкое расположение столицы (близость очагов культуры, развитость контактов) и отрицательно — «вестернизация», гедонизация, стратификация социальных и культурных процессов. С другой стороны — сильны традиционные связи с корнями, аграрный характер хозяйствования и сохранение (в какой-то мере) села как духовного центра русской жизни, регулятора поведения, центра трансляции и развития национальных традиций и основ воспитания.

Формирование этноэстетической культуры личности будущего преподавателя осуществляется в рамках высшего профессионального образования с присвоением дополнительной квалификации «Преподаватель». В рамках нашего исследования мы ориентируемся на студентов специальностей социально-гуманитарного профиля. Подготовка преподавателей в непедагогических вузах (в контексте нашего исследования в классическом университете) в настоящее время довольно традиционна для российского образования.

В структуре этноэстетической культуры можно выделить три основных компонента: аксиологический, деятельностно-практический и личностно-творческий.

Базовыми этноэстетическими ценностями в системе университетского образования выступают: культурно-исторические традиции русского народа; эстетические ценности этнокультуры (фольклора, занятий искусствами, народных праздников и т.п.); ценностное отношение к русской природе, культуре, семье; ценности педагогической профессии, как деятельности, транслирующей этнокультурные ценности от одного поколения к другому; ценности различных видов образовательной и воспитательной деятельности в университете, как среде присвоения, сохранения и воспроизведения этноэстетических ценностей русского народа.

В наиболее общем виде *аксиологический* компонент этноэстетической культуры личности характеризует восприимчивость конкретной личности к этноэсте-

тической информации и деятельности, сплаву соответствующего набора чувств и эмоций, их специфике в современной социокультурной ситуации общества и этноса (общественно-педагогические ценности) и определение места в системе современного университетского образования (профессионально-групповые ценности); осознание педагогической значимости этноэстетических ценностей и определение их личностного смысла (индивидуально-личностные ценности). Субъективное восприятие и присвоение этноэстетических ценностей определяется богатством личности будущего преподавателя, научно-педагогической квалификацией, педагогическим стажем, развитостью педагогического мышления, наличием собственной педагогической системы и отражает внутренний мир, вплетаясь в систему ценностных ориентаций.

Деятельностно-практический компонент этноэстетической культуры преподавателя характеризует способы ее формирования, механизмы удовлетворения этноэстетических потребностей личности. Основу деятельностно-практического компонента составляют способности и возможности личности выполнять различные виды творческой этноэстетической деятельности (петь, танцевать, рисовать, играть и т.п.). Кроме того, деятельностно-практическая характеристика этноэстетической культуры преподавателя может быть раскрыта через описание совокупности приемов и способов педагогического воздействия в процессе образования и воспитания (М.М. Левина, Н.Е. Щуркова).

Личностно-творческий компонент этноэстетической культуры преподавателя заключается в неповторимом, личностно-обусловленном усвоении способов этноэстетической деятельности преподавателем, а также в успешном осуществлении этих функций на основе использования творческого потенциала. Личностно-творческий компонент обеспечивает распрямление ценностей и технологий этноэстетической деятельности.

При характеристике личности будущего преподавателя со сформированной этноэстетической культурой мы выделили следующие критерии: культуросообразности университетского образования, этнической идентификации, этноэстетической компетентности специалиста и продуктивно-творческой направленности личности. *Критерий культуросообразности* профессионального образования проявляется на двух уровнях (макро- и микро-) и зависит от показателей:

– на макроуровне: наполненности содержания образования этнокультурным материалом;

– на микроуровне: осведомленности и владения этноэстетическими ценностями русского народа, наличия возможностей для проявления художественно-исполнительских способностей, эмоциональной отзывчивости на произведения этнокультуры, деятельного отношения к ней и наличия личного художественно-эстетического опыта.

Критерий этнической идентификации раскрывается посредством следующих показателей: информированность об этнических физических, душевно-психологических и духовных особенностях русского народа; эмоцио-

нально-ценностное отношение к своей этнической принадлежности; деятельное погружение в этнокультурную среду.

Критерий этноэстетической компетентности предполагает учет следующих показателей: владения системой этноэстетических ценностей, осознания ее значимости; восприимчивости к этноэстетической информации и определение ее личностного смысла; знания конкретных педагогических технологий этноэстетической деятельности; применения технологий и методик в конкретных условиях деятельности.

Критерий продуктивно-творческой направленности личности соотносится со следующими показателями: личностной позицией по отношению к этноэстетическим ценностям и их применению в практической деятельности; индивидуальным профессиональным стилем; творческим потенциалом личности.

Содержание университетского образования, значимое для формирования этноэстетической культуры специалиста, определяется несколькими составляющими. Федеральный компонент образования формирует у студентов целостное представление о методологии фундаментальной науки, теории культуры, психологии, педагогики и научно-методических основах организации процесса общего и эстетического развития личности. Региональный компонент представляет психолого-педагогическую подготовку специалиста социально-гуманитарного профиля, получающего в университете дополнительную специальность «Преподаватель». Курс «Педагогика и региональное образование» соответствует по объему и логике изложения стандартному и отражает особенности образовательного пространства региона. Вузовский компонент представлен дисциплинами по выбору: спецкурсами (например «Основы педагогического творчества»), практикумами, обеспечивающими более глубокое проникновение студента в мир традиционной национальной культуры.

Формирование этноэстетической культуры в университете осуществляется поэтапно (адаптация, становление, проявление, актуализация, индивидуализация), что отражается в содержательной модели. Для реализации логики этапного решения задач весь комплекс целенаправленной деятельности можно представить в виде трех модулей: аудиторное этноэстетическое обучение, внеаудиторное этноэстетическое обучение и этноэстетическое воспитание.

Этап адаптации (1 курс обучения) имеет целью приспособление студента к университетскому образованию, «знакомство» с информацией и деятельностью этноэстетической направленности. На данном этапе выявляется взаимодействие и взаимосвязь общей и профессиональной культуры будущего педагога, место в их структуре этноэстетического новообразования. Эти задачи реализуются, в основном, в процессе этноэстетического обучения в ходе изучения дисциплин блоков ГСЭ (Общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин) и ЕН (Общих математических и естественных дисциплин). Внеаудиторно этноэстетическое обучение реализуется разными путями: через психолого-педагогический практикум, НИРС (написание ре-

фератов, конкурс сочинений, творческие задания). Третий модуль формирования специалиста на 1 курсе осуществляется посредством участия студентов в конкурсе «Педагогическая профессия», а также через проведение ими профориентационных бесед в школе, с информацией о своей специальности, об университете. Кроме того, важнейшая форма приобщения студентов к ценностям этнокультуры — участие в художественно-творческих объединениях Института эстетического образования, занятия в которых обязательны для студентов 1–2 курсов в зависимости от личных склонностей и интересов (ансамбль народных инструментов, хор духовной музыки, ансамбль народного танца, кружки резьбы по дереву, вышивке, плетению, клубной работе и т.п.) Таким образом, на этапе адаптации в рамках культууроориентированного университетского образования закладывается основа системы этноэстетических ценностей, происходит утверждение личности в своей этнической идентичности и актуализируется направленность на использование этноэстетического материала в будущей профессионально-педагогической деятельности.

Этап становления (2 курс обучения) целенаправленно формирует профессионально-педагогическую культуру будущего преподавателя и ее этноэстетической составляющей. На данном этапе продолжается и заканчивается подготовка специалистов социально-гуманитарного профиля по блокам дисциплин ГСЭ и ЕН. Студенты активно знакомятся с технологическим инструментарием педагога. Внеаудиторное этноэстетическое обучение на данном этапе — смыслообразующее: педагогический практикум предполагает освоение технологии конструирования и осуществления педагогического процесса, НИРС «погружает» будущих преподавателей в этноэстетические проблемы духовности, граней патриотизма и национализма и т.п. через творческие научно-исследовательские работы, проекты, научные доклады, конкурсы научных работ. Воспитательная работа этноэстетической направленности облекается в формы педагогических дискуссий, педагогической олимпиады и т.п. Студенты также продолжают заниматься в художественно-творческих объединениях Института эстетического образования. То есть, на этапе становления продолжается формирование системы этноэстетических ценностей и формируется представление о необходимости и значимости, теоретической основе и практических путях использования этноэстетической информации в педагогическом процессе, проявляется мировоззренческая убежденность в этнической идентичности личности.

Этап проявления (3 курс обучения) ориентируется на проявление этноэстетической культуры будущего преподавателя в практической деятельности. Этноэстетическое обучение на данном этапе фактически завершается, начинается методический блок педагогической подготовки, большое значение имеют курсы по выбору («Основы педагогического творчества», «Эстетика религий»). Внеаудиторное этноэстетическое обучение в форме педагогического практикума включает освоение технологии анализа управленческой системы образовательного учреждения и конструирования ее. Решению этноэстетических задач содействуют такие

виды научно-исследовательской работы, как подготовка материала для курсовых работ, конкурсы студенческих научных работ, научно-исследовательские группы. Воспитательная деятельность этноэстетического содержания на данном этапе отличается не широтой, а глубиной, значимыми становятся не количественные, а качественные показатели. То есть на данном этапе личность стремится к деятельному подтверждению своей этнической идентичности, что связано с практической направленностью студентов на использование этноэстетических ценностей и технологий (педагогических и творческо-исполнительских) в обучении и квазипрофессиональной деятельности.

Этап актуализации (4 год обучения) — это этап индивидуализации и дифференциации структуры этноэстетической культуры личности преподавателя, определения ее уровня и степени значимости в системе иерархии личностных образований. На данном этапе создаются условия для практической самореализации личности, что влечет за собой развитие субъектной позиции в профессионально-педагогической деятельности специалиста. Наиболее значимым становится модуль внеаудиторного этноэстетического обучения. Студенты на 4 курсе впервые выходят на педагогическую практику. Важен для студентов сбор информации для курсовых работ, а также такие формы НИРС, как научное студенческое общество, научно-практическая конференция, научно-исследовательская группа или студенческая научная лаборатория. Воспитательный модуль формирования этноэстетической культуры личности преподавателя ориентирован на организацию смотр-конкурса на лучшую методическую работу по итогам педагогической практики и проведение акций. Таким образом, на этапе актуализации проявляется направленность (обычно репродуктивного плана, вследствие отсутствия личного педагогического опыта) личности на использование этноэстетического материала в педагогической деятельности, демонстрация использования педагогических технологий, а также ориентация на использование культурологического материала, чуткость к прекрасному и убежденность (эмоциональная, теоретическая и практическая) в этнической идентичности.

Этап индивидуализации (5 курс обучения) логичен после первого опыта практической деятельности. Цель данного этапа — самооценка сформированности этноэстетической культуры личности преподавателя, ее совершенствование и коррекция. В ходе второй педагогической практики студенты распределяются в образовательные учреждения с интересными традициями, богатым опытом образовательной деятельности, высококвалифицированными учителями. На данном этапе происходит аккумуляция и интеграция знаний и умений будущих преподавателей, оттачивается их мастерство. Данный этап подводит итоги наработанным научно-исследовательским и педагогическим достижениям будущих преподавателей. Третий модуль формирования этноэстетической культуры включает в себя смотр-конкурс на лучшую методическую работу по итогам педагогической практики, организацию и проведение социально активных дел и народных праздников в микрорайоне. Ины-

ми словами, этап индивидуализации пронизывается продуктивно-творческой направленностью и убежденностью в необходимости развития собственной этноэстетической компетентности и практическом подтверждении своей этнической идентичности в рамках культууроориентированного образования.

Анализ требований к обязательному минимуму содержания подготовки специалистов социально-гуманитарного профиля, этапная характеристика практической деятельности позволяют сделать вывод о достаточном потенциале формирования этноэстетической культуры в университете. Однако данный процесс будет еще результативнее, если органично дополнится соответствующими возможностями воспитательного процесса, научно-исследовательской деятельности студентов, педагогической практики и социально-значимых дел.

Литература

1. *Баткин Л.М.* Европейский человек наедине с самим собой. Очерки о культурно-исторических основаниях и пределах личного самосознания / Л.М. Баткин. – М.: РГГУ, 2000. – 1005 с.
2. *Бромлей Ю.В.* Очерки теории этноса / Ю.В. Бромлей. – М.: Наука, 1983. – 412 с.
3. *Лурье С.В.* Историческая этнология / С.В. Лурье. – М.: Аспект Пресс, 1997. – 448 с.
4. *Турчин А.С.* Психолого-педагогические особенности научного сопровождения инноваций / А.С. Турчин // Начальная школа. – 2005. – № 11. – С. 35–37.
5. *Хуторской А.В.* Методологические основания педагогической инноватики / А.В. Хуторской // Школьные технологии. – 2005. – № 4. – С. 16–19.

Literatura

1. *Batkin L.M.* Evropejskij chelovek naedine s samim soboj. Ocherki o kul'turno-istoricheskix osnovaniyah i predelax lichnogo samosoznaniya / L.M. Batkin. – M.: RGGU, 2000. – 1005 s.
2. *Bromlej Yu.V.* Ocherki teorii e'tnosa / Yu.V. Bromlej. – M.: Nauka, 1983. – 412 s.
3. *Lur'e S.V.* Istoricheskaya e'thnologiya / S.V. Lur'e. – M.: Aspekt Press, 1997. – 448 s.
4. *Turchin A.S.* Psixologo-pedagogicheskie osobennosti nauchnogo soprovozhdeniya innovacij / A.S. Turchin // Nachal'naya shkola. – 2005. – № 11. – S. 35–37.
5. *Xutorskoj A.V.* Metodologicheskie osnovaniya pedagogicheskoy innovatiki / A.V. Xutorskoj // Shkol'ny'e texnologii. – 2005. – № 4. – S. 16–19.

О.А. Ашихмина

Особенности эмоциональной устойчивости психологов системы образования на разных этапах профессионализации

Термин «эмоциональная устойчивость» появился в основном благодаря интересу исследователей к особенностям поведения человека в экстремальной ситуации, а также изучению возможных путей совершенствования эмоциональной саморегуляции в подобных условиях. На сегодняшний день существует несколько подходов к изучению проблемы эмоциональной устойчивости.

В психофизиологии, психогенетике эмоциональная устойчивость рассматривается как биологически детерминированное свойство личности, которое зависит от трех физиологически обусловленных факторов:

- во-первых, от свойств нервной системы, по отношению к возбуждению и торможению, подвижности, мобильности нервных процессов и от типа межполушарной организации мозга [2; 15; 18; 22; 26];
- во-вторых, является генетически обусловленной структурой [26];
- в-третьих, зависит от гуморальной системы регуляции [9; 25; 26; 27].

В настоящее время, подтверждено, что регулятором глубины эмоций, их влияния на поведение служат не столько вегетативные реакции, зависящие от свойств нервной системы, сколько потребностно-мотивационные, волевые и другие свойства личности. В связи с этим, стали развиваться собственно психологические подходы к изучению эмоциональной устойчивости.

Несмотря на близость или даже совпадение методологических взглядов исследователей эмоциональной устойчивости, между ними существует расхождение в подходах к ее изучению:

- первый вид исследований направлен на изучение эмоциональной устойчивости как свойства личности, которое может совершенствоваться при актуализации волевого ресурса [12; 19; 20];

- в других исследованиях уделяется большее внимание изучению эмоциональной устойчивости в зависимости от силы, знака, лабильности и содержания эмоций [16; 17; 23];
- третий подход, методологически более близкий к сути нашего исследования, рассматривает эмоциональную устойчивость как интегративное свойство личности, объединяющее ее различные качества (эмоциональные, волевые, интеллектуальные, перцептивные), которые в совокупности своей препятствуют возникновению эмоциональной неустойчивости, дезорганизуя деятельность [1; 5; 7; 8].

Некоторые исследователи зачастую ошибочно допускают, что эмоциональная устойчивость это уход от эмоций. Эмоциональная устойчивость — это не уход от эмоций, это способность, как врожденная, так и приобретенная, регулировать эмоции в ситуации, когда они могут снижать эффективность деятельности.

При этом под термином «эмоциональная устойчивость» мы понимаем динамическое, интегративное свойство, обеспечивающее оптимальное успешное достижение цели деятельности в сложной эмоциогенной обстановке и позволяющее гибко реагировать на сложившуюся ситуацию с сохранением внутреннего эмоционального баланса и внутренней позиции личности.

Исследования в области акмеологии довольно часто обращены к проблеме эмоциональной устойчивости в различных профессиональных отраслях. Однако мало представлены исследования, освещающие особенности эмоциональной устойчивости психологов.

Эмоциональная устойчивость — один из важных аспектов становления личности и показатель её зрелости. Эмоции направляют и регулируют деятельность и поведение человека. Если рассматривать эмоциональную устойчивость на основе двухполюсного континуума «устойчивость-неустойчивость», придется признать, что неустойчивость связана с деструктивным поведением и переживаниями, и в том числе с агрессивными и аутоагрессивными реакциями, с неадекватным восприятием действительности, что приводит к дезадаптации. Подобные проявления негативно сказываются на различных сферах деятельности человека, зачастую деформируя личностный и профессиональный рост.

Путь личности в пространстве и времени профессионального труда получил название профессионального становления субъекта деятельности. Профессиональное становление личности протяженный, стадийный процесс, который может сопровождаться нормативными и ненормативными кризисами, зависящими как от внешних объективных, так и от внутренних субъективных факторов.

Вступая на путь профессионализации, личность неизбежно изменяется. Работая в той или иной профессиональной области, осознавая и транслируя своё отношение к работе, человек культивирует в себе новые качества личности. Уже существующие личностные свойства и качества объединяются с новыми, происходит их консолидация. Существующие и приобретенные качества вступают в интегративное взаимодействие, влияя друг на друга.

Эмоциональная устойчивость как профессионально важное качество специалиста, способствующее профессиональному и личностному развитию и успешной профессиональной адаптации, рассматривается в работах А.А. Деркача, Т.В. Кудрявцевой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, В.Д. Шадрикова и др.

Особенности становления личности профессионала, в частности психолога в системе высшего образования, изучаются такими авторами как Г.М. Белокрылова, А.А. Деркач, В.Г. Зызыкин, Э.Ф. Зеер.

На процесс становления психолога как специалиста существенное влияние оказывают особенности профессиональной деятельности психолога и требования, предъявляемые к его личностным качествам.

Исследуя данный вопрос по совокупности мнений отечественных авторов, можно отметить, что эмоциональная устойчивость, позволяющая успешно преодолевать трудности профессиональной деятельности, представлена как одно из базовых психологических качеств, необходимых в профессиональной деятельности психолога [4; 10; 21].

Безусловно, проблема эмоциональной устойчивости в профессиональной деятельности остро встает на этапе адаптации молодого специалиста, поскольку у него пока недостаточно уверенности в своих профессиональных силах, что, как правило, приводит к переживанию низкой профессиональной самооценки. На начальном этапе практической деятельности психолога возникают вполне объяснимые негативные эмоциональные новообразования-переживания: страх «сделать что-то не так», повышенная тревожность. Кроме того, молодой специалист подвержен банальным профессиональным ошибкам, что тоже способствует эмоциональному дискомфорту.

При переходе от учебной деятельности к профессиональной всегда присутствует кризис, связанный с переменой вида деятельности. Молодому специалисту-психологу в короткий срок необходимо не только найти свой индивидуальный стиль профессиональной деятельности, который максимально помогает компенсировать слабые качества личности психолога-профессионала, проявляя сильные, но и адаптироваться к условиям труда, использовать своё личное время так, чтобы найти возможность для восстановления сил. Иначе, может возникнуть профессиональный стресс, проявляющийся не только в снижении рабочей продуктивности. На фоне подобной декомпенсации возникает эмоциональный срыв, приводящий к разочарованию в выбранной профессии, уход в болезнь — подобные проявления напрямую зависят от наличия такого профессионально важного качества как эмоциональная устойчивость. Отсюда необходимость более детального изучения особенностей эмоциональной устойчивости психолога на разных этапах профессионального становления.

Обратимся к описанию эмпирического изучения особенностей эмоциональной устойчивости психологов системы образования на разных этапах профессионализации. Экспериментальное исследование было реализовано по схеме констатирующего эксперимента. Был использован сравнительно-

возрастной метод, позволяющий осуществить измерение одновременно на лицах разного возраста и разных когорт.

Шестнадцатифакторный личностный опросник Р.Кэттелла позволил выделить несколько переменных, в том числе и переменную эмоциональной устойчивости. Исходные данные испытуемых были подвергнуты статистическому анализу. Для этого были использованы параметрические и непараметрические критерии для статистической обработки данных: алгоритм расчета параметров распределения Н.А. Плохинского, критерий χ^2 — Пирсона, критерий φ^* Фишера, t — критерий Стьюдента, U — критерий Манна-Уитни, H — критерий Крускала – Уоллиса, однофакторный дисперсионный анализ для несвязанных выборок, корреляционный анализ по Спирмену.

Всего было обследовано 469 испытуемых. Вся выборка была представлена двумя основными категориями испытуемых:

– психологи, работающие в системе образования, а именно в средних общеобразовательных школах, лицеях, дошкольных образовательных учреждениях, колледжах Москвы и Московской области — 308 человек женского пола. Работающие психологи принадлежат к разным возрастным группам, имеют разный стаж, что в свою очередь, даёт возможность изучить предмет исследования в различных аспектах.

– студенты-психологи первого, третьего и пятого курсов МПГУ — 161 человек. По признаку пола выборка оказалась не равно наполненной (24 юноши и 131 девушка). Выборка студентов бала отобрана по признаку соответствия возраста и курса. То есть возраст студентов первого курса колеблется от 17 до 21 года, возраст студентов третьего курса колеблется от 18 до 22 лет, возраст студентов первого курса колеблется от 20 до 22 лет. Нетипичные представители генеральной совокупности были отсеяны.

Перейдем к рассмотрению результатов анализа эмоциональной устойчивости работающих психологов и студентов-психологов.

Переменная эмоциональной устойчивости была проверена на нормальность распределения по алгоритму Н.А. Плохинского. В результате распределение признака эмоциональной устойчивости признано не отличающимся от нормального.

Прежде чем приступить к анализу, выборка была разделена по признаку принадлежности к группе работающих психологов, к группе студентов-психологов.

Используя шкалу стенов, показатели эмоциональной устойчивости работающих психологов были дифференцированы на три группы для обследованной выборки (низкие, средние и высокие показатели). Было обнаружено достоверное преобладание средних показателей в обследованной выборке психологов системы образования, что соответствует ранее полученному результату, указывающему на нормальность распределения переменной эмоциональной устойчивости на примере данной выборки.

После выделения *возрастного критерия*, выборка была разделена на три возрастные группы: младшая возрастная группа — от 20 до 30 лет, средняя — (от 31 до 40 лет, старшая — от 41 и старше. Далее было проведено сопоставление этих групп по уровню эмоциональной устойчивости. Однако при поочередном сопоставлении процентных долей у разных выборок, достоверных различий выявлено не было.

С целью выявления взаимосвязи между переменными возраста и уровня эмоциональной устойчивости испытуемых был проведен корреляционный анализ. При первичном расчете корреляции между возрастом и показателями эмоциональной устойчивости не было выявлено какой-либо взаимосвязи ($r_s = -0,018$ ($p = 0,747$)). Затем, произведя расчет корреляции между возрастом и уровнем эмоциональной устойчивости испытуемых в более узких возрастных рамках, была зафиксирована значимая положительная взаимосвязь между возрастом и уровнем эмоциональной устойчивости испытуемых в возрастной группе от 20 до 30 лет ($r_s = 0,466$ (**)) ($p = 0,000$)), выделена значимая отрицательная взаимосвязь между возрастом и уровнем эмоциональной устойчивости испытуемых в возрастной группе от 41 года и старше ($r_s = -0,240$ (*)) ($p = 0,022$)).

Учитывая также то, что показатели эмоциональной устойчивости в трех возрастных группах имеют относительно сходную меру разброса, можно сделать **первый вывод**: от 20 лет до 30-летнего рубежа показатели эмоциональной устойчивости психологов системы образования увеличиваются соответственно возрасту, а после 41 года прослеживается обратная тенденция, заключающаяся в снижении эмоциональной устойчивости при возрастании признака возраста.

Выделив критерий *общего трудового стажа*, выборка психологов образования была дифференцирована на три стаж-категории по количеству лет в общем трудовом стаже: стаж-категория до 10 лет, стаж-категория от 11 до 20 лет, стаж-категория от 21 и более лет.

При поочередном сопоставлении процентных долей у этих групп, было обнаружено, что доля лиц с высокой эмоциональной устойчивостью в стаж-категории от 21 года и более достоверно меньше, чем в стаж-категории до 10 лет ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,237$, ($p = 0,00$)), а также достоверно меньше, чем в стаж-категории от 11 до 20 лет ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,944$, ($p = 0,00$)).

Опираясь на результат сопоставления процентных долей и корреляционные значения, можно сделать **второй вывод**: уровень эмоциональной устойчивости последовательно снижается при увеличении общего трудового стажа ($r_s = -0,113$ (**)) ($p = 0,047$)). В период от 21 года и более общего профессионального стажа это снижение становится достоверно более явным в обследованной выборке психологов системы образования.

Далее, выборка была поделена на две группы по признаку *особенностей общего стажа*: 1 группа — испытуемые, у которых общий стаж только психологический — монопсихологический, 2 группа — испытуемые, у которых общий стаж педагогический и психологический — смешанный.

Достоверных различий в уровне эмоциональной устойчивости у психологов системы образования со смешанным и монопсихологическим стажами не было обнаружено. Однако, при проведении корреляционного анализа на независимых группах, исследующего взаимосвязь показателя смешанного или монопсихологического общего стажа с уровнем эмоциональной устойчивости психологов образования, можно отметить, что у психологов системы образования с общим монопсихологическим стажем не выявлено значимой взаимосвязи уровня эмоциональной устойчивости с возрастанием стажа, а у психологов со смешанным общим трудовым стажем наблюдается отрицательная взаимосвязь общего стажа и уровня эмоциональной устойчивости ($r_s = -0,122$ (*), ($p = 0,047$), то есть по мере возрастания стажа происходит снижение эмоциональной устойчивости.

Таким образом, можно сделать **третий вывод**: более благоприятная картина в отношении уровня эмоциональной устойчивости психологов системы образования наблюдается в группе с общим монопсихологическим стажем.

Возможно, это указывает на необходимость профилактики снижения эмоциональной устойчивости у психологов образования со смешанным стажем в виде дополнительных психопрофилактических мероприятий, направленных на адаптацию бывших «непсихологов» к новой профессиональной психологической сфере деятельности с элементами коррекции профессиональных деформаций, возникших на этапе допсихологической профессиональной деятельности.

Выделив критерий **профессионального психологического стажа**, выборка была дифференцирована на шесть групп в зависимости от количества лет психологического трудового стажа: группы с психологическим профессиональным стажем до 1 года, от 1 года до 3 лет, от 3 до 5 лет, от 5 до 10 лет, от 10 до 15 лет, от 15 лет и более.

Всесторонний статистический анализ позволил сформулировать **четвертый вывод**: наиболее достоверным является спад эмоциональной устойчивости психологов системы образования после 3-х и до 10-ти лет профессиональной деятельности в системе образования. После чего следует повышение уровня эмоциональной устойчивости. Как полученные процентные значения, так и корреляционные результаты позволяют предположить, что проблемным (кризисным) периодом, с точки зрения, снижения уровня эмоциональной устойчивости психологов системы образования, являются группы с психологическим профессиональным стажем до 1 года и от 3 до 10 лет. Наиболее благополучными в отношении уровня эмоциональной устойчивости являются в равной степени группа с психологическим профессиональным стажем от 1 года до 3 лет и группа с психологическим профессиональным стажем от 10 до 15 лет.

Далее перейдем к анализу показателей эмоциональной устойчивости второй части выборки — неработающих студентов-психологов. 1-го, 3-го и 5-го курсов. Для выборки студентов были отдельно рассчитаны интервалы, с помощью которых, показатели эмоциональной устойчивости были дифференцированы на три группы (низкие, средние, высокие). Было обнаружено

достоверное преобладание средних показателей в обследованной выборке студентов-психологов.

Далее, по совокупности всех расчетов (учитывая полученные процентные показатели, корреляционные значения и результаты расчета среднего значения и дисперсии переменной эмоциональной устойчивости испытуемых на примере трёх курс-групп) можно прийти к **пятому выводу**: результаты эмоциональной устойчивости студентов-психологов 5-го курса менее благополучны по отношению к результатам 1-го и 3-го курсов.

Затем, дифференцировав выборку студентов-психологов *по признаку пола*, были сопоставлены показатели эмоциональной устойчивости студентов-психологов юношей и девушек. Это позволило нам сделать **шестой вывод**: существуют достоверные гендерные различия показателей эмоциональной устойчивости студентов-психологов ($t_{эмп} = 3,2739; p < 0,05$), причем у студентов мужского пола результаты оказались достоверно выше, чем у студентов женского пола.

Выясняя, всей ли выборке студентов присущи гендерные различия в уровне эмоциональной устойчивости, были сопоставлены показатели эмоциональной устойчивости студентов-психологов юношей и девушек поочередно на разных курсах. В результате чего мы пришли к **седьмому выводу**: достоверные гендерные различия в уровне эмоциональной устойчивости обнаружены только у студентов 1 курса ($U_{эмп} = 156$, при $U_{критич} = 157 (p < 0,01)$).

Таким образом, опираясь на результаты статистических данных, можно сделать вывод о том, что на первом этапе обучения у студентов-психологов присутствуют гендерные различия в уровне эмоциональной устойчивости, причём у юношей уровень эмоциональной устойчивости достоверно выше, чем у девушек, а к третьему и пятому курсам данные различия нивелируются. Возможно, это связано с общими для юношей и девушек условиями учебно-профессиональной деятельности, приобретением психологических знаний, развивающих и структурирующих самосознание студента. В целом, к пятому курсу обучения у студентов наблюдается снижение эмоциональной устойчивости.

Литература

1. Аболин Л.М. Эмоциональная устойчивость в напряженной деятельности, её психологические механизмы и пути повышения: дис. ... д. психол. наук. / Л.М. Аболин. – М., 1989.
2. Баданина Л.П. Соотношение психологических и нейропсихологических коррелятов эмоциональной неустойчивости у младших школьников: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л.П. Баданина. – СПб., 1996.
3. Белокрылова Г.М. Профессиональное становление студентов-психологов: дис. ... канд. психол. наук / Г.М. Белокрылова. – М., 1997.
4. Деркач А.А. Акмеология / А.А.Деркач, В.Г. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
5. Дьяченко М.И. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости / М.И. Дьяченко, В.А. Пономаренко // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 106–112.

6. Зеер Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – М., 2003. – 336 с.
7. Зильберман П.Б. Эмоциональная устойчивость оператора / П.Б. Зильберман // Очерки психологии труда. – М., 1974. – С. 138–172.
8. Иванов Д.В. Влияние образовательной среды на формирование эмоциональной устойчивости подростка: дис. ... канд. психол. наук / Д.В. Иванов. – Курск, 2002.
9. Кеннон В. Физиология эмоций. Телесные изменения при боли, голоде, страхе и ярости / В.Кеннон. – Л., 1927. – 176 с.
10. Кривцова А.С. Становление личности психолога в системе многоуровневого высшего профессионального образования: дис. ... канд. психол. наук / А.С. Кривцова. – М., 2008.
11. Кудрявцев Т.В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы / Т.В. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. — С. 20–30.
12. Марищук В.Л. К вопросу об эмоциональной устойчивости курсантов-летчиков и возможности ее совершенствования с применением средств физической подготовки: автореф. дис. ... канд. психол. наук / В.Л. Марищук. – Л., 1964.
13. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
14. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М., 1998.
15. Темнова Л.В. Личностно-профессиональное развитие психолога в системе высшего образования: дис. ... д-ра психол. наук / Л.В.Темнова. – М., 2001. – 200 с.
16. Небылицин В.Д. О соотношении между чувствительностью и силой нервной системы / В.Д. Небылицин // Типологические особенности высшей нервной деятельности человека. – М., 1956. – 649 с.
17. Ольшанникова А.Е. Роль индивидуально-типичных характеристик эмоциональности в саморегуляции деятельности / А.Е.Ольшанникова, И.В. Пацявичус // Психологический журнал. – 1981. – № 1. – С. 70–81.
18. Оя С.М. Особенности предстартовых сдвигов и эмоциональной стабильности у представителей разных видов спорта / С.М. Оя // Психологические вопросы тренировки и готовности спортсменов к соревнованию. – М., 1969. – С. 63–67.
19. Павлов И.П. Полное собрание сочинений / И.П. Павлов. – М., 1951. – 320 с.
20. Платонов К.К. Очерки психологии для летчиков / К.К. Платонов, Л.М. Шварц. – М., 1948. – 191 с.
21. Психологический отбор летчиков / Под ред. Е.А. Милеряна. – Киев, 1966. – 235 с.
22. Темнова Л.В. Личностно-профессиональное развитие психолога в системе высшего образования: дис. ... докт. психол. наук / Л.В. Темнова. – М., 2001.
23. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий / Б.М.Теплов. – М., 1961. – 328 с.
24. Черникова О.А. Исследование эмоциональной устойчивости как важнейшего показателя психологической подготовленности спортсмена к соревнованиям / О.А. Черникова // Психологические вопросы спортивной тренировки. – М.: ФиС, 1967. – С. 3–13.
25. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. – 2-е изд. – М., 1996. – 320 с.
26. Hartshorne H. Studies in service and self-control / H. Hartshorne, M.A. May, J.B. Mailer. – N.Y., 1929. – 122 p.
27. Rushton J.P. Altruism and aggression: The heritability of individual differences / J.P. Rushton, D.W. Fulker, M.C. Neale, D.K. Nias, H.J. Eysenck // Journal of Personality and Social Psychology. – N.Y., 1986, 50. – С. 192–198.

28. *Terman L.M.* Psychological sex differences / L.M. Terman, L.E. Tyler // *Manual of child psychology* / Ed. L. Carmichael. – 2nd Ed. – N.Y.: Wiley, 1954. – P. 1064–1114.

Literatura

1. *Abolin L.M.* E'mocional'naya ustojchivost' v napryazhennoj deyatel'nosti, eyo psixologicheskie mexanizmy i puti pov'ysheniya: dis. ... dokt. psixol. nauk / L.M. Abolin. – M., 1989.
2. *Badanina L.P.* Sootnoshenie psixologicheskix i nejropsixologicheskix korrelyatov e'mocional'noj neustojchivosti u mladshix shkol'nikov: avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk / L.P. Badanina. – SPb., 1996.
3. *Belokry'lova G.M.* Professional'noe stanovlenie studentov-psixologov: dis. ... kand. psixol. nauk / G.M. Belokry'lova. – M., 1997.
4. *Derkach A.A.* Akmeologiya / A.A. Derkach, V.G. Zazy'kin. – SPb.: Piter, 2003. – 256 s.
5. *D'yachenko M.I.* O podxodax k izucheniyu e'mocional'noj ustojchivosti / M.I. D'yachenko, V.A. Ponomarenko // *Voprosy' psixologii.* – 1990. – № 1. – S. 106–112.
6. *Zeer E'.F.* Psixologiya professij / E'.F. Zeer. – M., 2003. – 336 s.
7. *Zil'berman P.B.* E'mocional'naya ustojchivost' operatora // *Ocherki psixologii truda* // P.B. Zil'berman. – M., 1974. – S. 138–172.
8. *Ivanov D.V.* Vliyanie obrazovatel'noj sredy' na formirovanie e'mocional'noj ustojchivosti podrostka: dis. ... kand. psixol. nauk / D.V. Ivanov. – Kursk, 2002.
9. *Kennon V.* Fiziologiya e'mocij. Telesny'e izmeneniya pri boli, golode, straxe i yarosti / V. Kennon. – L., 1927. – 176 s.
10. *Krivcova A.S.* Stanovlenie lichnosti psixologa v sisteme mnogourovnevnogo vy'shego professional'nogo obrazovaniya: dis. ... kand. psixol. nauk / A.S. Krivcova. – M., 2008.
11. *Kudryavcev T.V.* Psixologo-pedagogicheskie problemy' vy'shej shkoly' / T.V. Kudryavcev // *Voprosy' psixologii.* – 1981. – № 2. – S. 20–30.
12. *Marishhuk V.L.* K voprosu ob e'mocional'noj ustojchivosti kursantov-letchikov i vozmozhnosti ee sovershenstvovaniya s primeneniem sredstv fizicheskoy podgotovki: avtoref. dis. ... kand. nauk / V.L. Marishhuk. – L., 1964.
13. *Markova A.K.* Psixologiya professionalizma / A.K. Markova. – M., 1996. – 308 s.
14. *Mitina L.M.* Psixologiya professional'nogo razvitiya uchitelya / L.M. Mitina. – M., 1998.
15. *Neby'licin V.D.* O sootnoshenii mezhdru chuvstvitel'nost'yu i siloj nervnoj sistemy' / V.D. Neby'licin // *Tipologicheskie osobennosti vy'shej nervnoj deyatel'nosti cheloveka.* – M., 1956. – 649 s.
16. *Ol'shannikova A.E.* Rol' individual'no-tipichny'x xarakteristik e'mocional'nosti v samoregulyacii deyatel'nosti / A.E. Ol'shannikova, I.V. Paczyavichus // *Psixologicheskij zhurnal.* – 1981. – № 1. – S. 70–81.
17. *Oya S.M.* Osobennosti predstartovy'x sdvigo i e'mocional'noj stabil'nosti u predstavitelej razny'x vidov sporta / S.M. Oya // *Psixologicheskie voprosy' trenirovki i gotovnosti sportsmenov k sorevnovaniyu.* – M., 1969. – S. 63–67.
18. *Pavlov I.P.* Polnoe sobranie sochinenij / I.P. Pavlov. – M., 1951. – 320 s.
19. *Platonov K.K.* Ocherki psixologii dlya letchikov / K.K. Platonov, L.M. Shvarcz. – M., 1948. – 191 s.
20. *Psixologicheskij otbor letchikov* / Pod red. E.A. Mileryana. – Kiev, 1966. – 235 s.
21. *Temnova L.V.* Lichnostno-professional'noe razvitie psixologa v sisteme vy'shego obrazovaniya: dis. ... dokt. psixol. nauk / L.V. Temnova. – M., 2001.

22. *Teplov B.M.* Problemy' individual'ny'x razlichij / B.M. Teplov. – M., 1961. – 328 s.
23. *Chernikova O.A.* Issledovanie e'mocional'noj ustojchivosti kak vazhnejshego pokazatelya psixologicheskoy podgotovlennosti sportsmena k sorevnovaniyam // Psixologicheskie voprosy' sportivnoj trenirovki / O.A. Chernikova. – M.: FiS, 1967. – S. 3–13.
24. *Shadrikov V.D.* Psixologiya deyatelnosti i sposobnosti cheloveka. – 2-e izd. – M., 1996. – 320 s.
25. *Hartshorne H.* Studies in service and self-control / H. Hartshorne, M.A. May, J.B. Maier. – N.Y., 1929. – 122 p.
26. *Rushton J.P.* Altruism and aggression: The heritability of individual differences / J.P. Rushton, D.W. Fulker, M.C. Neale, D.K. Nias, H.J. Eysenck // Journal of Personality and Social Psychology. – N.Y., 1986, 50. – С. 192–198.
27. *Terman L.M.* Psychological sex differences / L.M Terman, L.E. Tyler // Manual of child psychology / Ed. L. Carmichael. – 2nd Ed. – N.Y.: Wiley, 1954. – P. 1064–1114.

**Р.К. Корнеев,
С.В. Мерзлякова**

Поло-возрастные особенности ценности семьи у современной молодежи

Постановка проблемы

За последние десятилетия в России произошла деформация и частичная утрата семейных ценностей. Одной из наиболее острых социальных проблем стало увеличение числа неофициальных (гражданских) браков, широкое распространение внебрачных отношений, что обуславливает падение рождаемости, увеличение количества неполных семей, неудовлетворенность межличностными отношениями, рост числа одиноких мужчин и женщин. В результате трансформации института семьи, утраты четких мировоззренческих ориентиров юноши и девушки поставлены в условия самостоятельного выбора семейных ценностей и их понимания. В связи с вышесказанным, возникает необходимость стимулирования развития института семьи, создание благоприятных социально-культурных условий для укрепления авторитета семьи в молодежной среде. Регулирование поведения, выбор осознанного действия в определённых социальных условиях определяются ценностными ориентациями личности, следовательно, особое внимание следует уделить изучению особенностей семейных ценностей молодежи.

В современной науке нет единого толкования термина «ценностные ориентации». Следует отметить, что не всеми авторами специально дифференцируются понятия «ценностные ориентации» и «ценность». В результате систематизирования определений понятия «ценностные ориентации» выявлено пять основных направлений. Ценностные ориентации рассматриваются как потребности личности (А. Маслоу, Р. Махарам); как установка личности на жизненные ценности (Д.Н. Узнадзе, В.А. Ядов, И.С. Кон, В.Б. Ольшанский, В.В. Водзинская, К.Д. Давыдова); как отношение личности к жизненным ценностям (А.Ф. Лазурский, В.Н. Мясищев, Б.Ф. Ломов, Л.О. Лотар, М.В. Демин, Р.Х. Шакуров, С.С. Бубнова); как направленность личности на жизненные ценности (Б.Г. Ананьев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, Л.И. Анцыферова, Э. Фромм, Е.А. Яблокова); как убеждения, представления личности о жизненных ценностях (Д.А. Леонтьев, Г. Олпорт, М. Рокич).

А. Маслоу трактовал ценность как избирательный принцип, свойственный всякому живому существу, отождествляя ценности с потребностями [8]. Современный исследователь Р. Махарам также определяет ценности через по-

требности, но при этом существует принципиальное отличие его позиции от теории ценностей А. Маслоу. Человеком движут не физиологические потребности, а потребности символические, которые имеют такую мощную власть, что определяют наше восприятие мира [9]. Исследователь связал такие абстрактные понятия, как любовь, игра, власть свобода, истина, самовыражение, с физиологией и описал выявленную им типологию людей. Р. Махарам разделил людей на типы в зависимости от их фундаментальных ценностей, то есть тех ценностей, которые уходят корнями в самые глубины человеческого существования, определяются врожденной энергетикой.

В.А. Ядов определяет ценностные ориентации как установку личности на ценности материальной или духовной культуры социума [13]. Разрабатывая проблему ценностных ориентаций личности, исследователь предложил концепцию диспозиционной регуляции поведения. Предрасположенность индивида к включению в различные сферы социального взаимодействия в результате онтогенеза закрепляется в личностной структуре, образует иерархию, в которой высший диспозиционный уровень занимают ценностные ориентации на цели жизнедеятельности и средства их достижения, обусловленные социальной действительностью и особенностями жизни человека.

Задолго до введения в отечественную психологию понятия «ценностные ориентации» проводились исследования данного личностного феномена. Так, в начале XX века А.Ф. Лазурским была поднята проблема изучения особенностей личности с точки зрения ее субъективных отношений к действительности [6]. Ученый разработал классификацию типов личности по отношению к таким характеристикам среды, как природа, продукты трудовой деятельности, профессия, собственность, другие люди, общество в целом. В.Н. Мясищев, определяя термин «отношение», по сути, предопределяет понятие «ценностные ориентации» [12]. Б.Ф. Ломов связывает ценностные ориентации с «субъективным отношением личности» [12]. С.С. Бубнова считает, что ценностные ориентации — это важнейшая составляющая личности, ее индивидуальная характеристика, выражающая отношение человека ко всему окружающему [3].

По мнению К.К. Платонова, ценностные ориентации являются компонентом структуры личности, образующим содержательную сторону ее направленности и выражающим внутреннюю характеристику личностных отношений к действительности [11]. Как подчеркивают Б.Г. Ананьев [1], Л.И. Анцыферова [2], ценностные ориентации есть направленность личности на те или иные ценности. Э. Фромм выделяет пять социальных типов направленности, содержащих различные ценностные ориентации [14].

Д.А. Леонтьев определяет ценностные ориентации как осознанные представления субъекта о собственных ценностях, о ценном для него [7]. Г. Олпорт трактует ценностные ориентации в качестве убеждений человека в том, что поистине важно в жизни, а что — нет. При этом ценностные ориентации рассматриваются в качестве интегрирующего фактора зрелой личности [10].

По определению М. Рокича, ценностные ориентации — это устойчивое убеждение, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной и социальной точек зрения, чем противоположный или обратный способ поведения или конечная цель существования [15].

Анализ и обобщение различных подходов к определению рассматриваемого понятия позволяют нам сформулировать следующее определение, адекватное задачам нашего исследования. Ценностные ориентации — это относительно устойчивая, социально обусловленная направленность личности на смысложизненные цели и способы их достижения, определяющиеся внутриличностными образованиями.

Молодость — период интенсивного формирования системы ценностных ориентаций. И.С. Кон дает следующее определение: «Молодежь — социально-демографическая группа, выделяемая на основе совокупности возрастных характеристик, особенностей социального положения и обусловленных теми или другими социально-психологическими свойствами. Молодежь как определенная фаза, этап жизненного цикла биологически универсальна, но ее конкретные возрастные рамки, связанный с ней социальный статус и социально-психологические особенности имеют социально-историческую природу и зависят от общественного строя, культуры и свойственных данному обществу закономерностей социализации» [5].

На наш взгляд, интересна концепция молодежи И.М. Ильинского [4]. В ней он изучает молодежь как явление конкретно-историческое. Поэтому число определений молодежи может быть равно числу конкретных обществ. Однако, в каждом обществе молодые люди решают одни и те же проблемы, обусловленные возрастом.

Так, в любом обществе для молодежи характерна зависимость. Большая часть молодежи еще не включена в процесс производства и потому исключена из процесса распределения продуктов этого производства, то есть живет в «кредит». Поэтому большинство молодых людей не обладают личной самостоятельностью в принятии решений, касающихся их жизни.

Молодые люди решают проблему своих жизненных планов, проблему нравственного и духовного самоопределения. В любом обществе перед молодыми людьми стоит проблема выбора сферы трудовой деятельности.

Наконец, во всех обществах молодые люди решают проблему выбора спутника жизни (жены, мужа), вопрос о том, сколько иметь в семье детей.

Основная *цель* данного исследования — выявление поло-возрастных особенностей ценности семьи в системе ценностных ориентаций личности в подростковом, юношеском возрасте и в период ранней взрослости.

Методика и процедура исследования

В исследовании приняли участие 120 человек. Из них:

– учащиеся I курса Астраханского социально-педагогического колледжа (база 9 классов, специальность «Социальная работа», группа 2 «С») и II кур-

са Астраханского социально-педагогического колледжа (база 9 классов, специальность «Семейный педагог», группа 3«АД») — 20 юношей и 20 девушек в возрасте 14–15 лет;

– студенты II курса Астраханского государственного университета (специальность «Психология», группы ПС–21, ПС–22) и II курса Брянского государственного университета имени И.Г. Петровского (специальность «Психология», «Связи с общественностью») — 20 юношей и 20 девушек в возрасте 18–19 лет;

– военнослужащие войсковой части 20264 — 20 мужчин и 20 женщин в возрасте 23–25 лет. Выборка возрастной группы 23–25 лет имеет семьи.

С помощью опросника Е.Б. Фанталовой «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» была определена значимость ценности «счастливая семейная жизнь». Для проведения аналитического этапа мы использовали математико-статистические методы, которые позволили нам установить достоверность результатов исследования. Все расчеты выполнялись с помощью компьютерной программы Statistica 6.0. В анализ включались описательные статистики, критерий Колмогорова-Смирнова для одной выборки, критерий Стьюдента для независимой и зависимой выборки, однофакторный и двухфакторный дисперсионный анализ.

С помощью критерия Колмогорова-Смирнова для одной выборки мы установили, что распределение переменной «счастливая семейная жизнь» значимо не отличается от нормального. Поэтому для выявления половых различий мы использовали параметрический критерий Стьюдента для независимых выборок. Между юношами и девушками выявлены достоверные различия на уровне высокой статистической значимости (уровень значимости $p < 0,01$; значение критерия $t = 8,1784$).

Результаты

Диаграмма размаха (см. рис. 1), демонстрирует превосходство значимости ценности «счастливая семейная жизнь» у девушек по следующим показателям:

Минимальное значение — девушки (4), юноши (1).

Максимальное значение — девушки (11), юноши (9).

Медиана (Q_2) — девушки ($Q_2 = 8$), юноши ($Q_2 = 4$).

Нижняя (Q_1) и верхняя (Q_3) квартили — девушки ($Q_1 = 6$; $Q_3 = 9$), юноши ($Q_1 = 3$; $Q_3 = 6$).

Таким образом, из рисунка 1 видно, что у 75% выборки девушек значимость ценности «счастливая семейная жизнь», принимает значения от 6 до 11 (высокие показатели). 50% выборки юношей ценность «счастливая семейная жизнь» принимает значения от 3 до 6 (средние показатели), 25% — от 6 до 9 (высокие показатели).

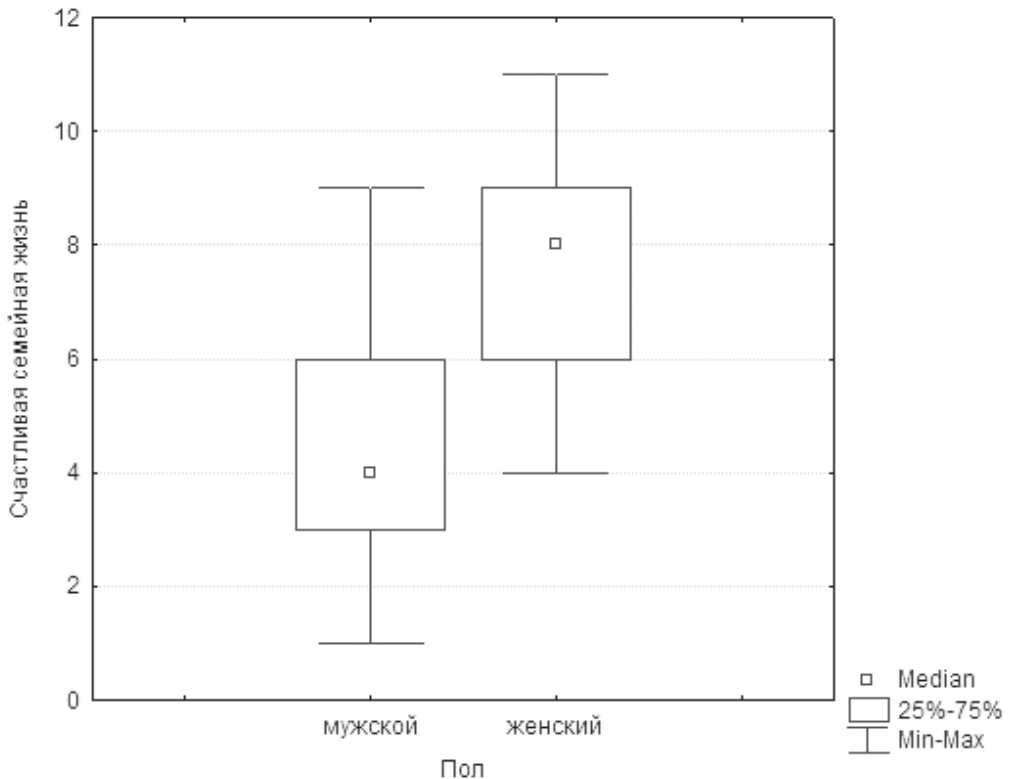


Рис. 1. Различия в значимости ценности «счастливая семейная жизнь» у юношей и девушек

Результаты эмпирического исследования дают нам основание сделать вывод о том, что значимость ценности «счастливая семейная жизнь» определяется полом, и значительно выше у девушек. Данная взаимосвязь, на наш взгляд, определяется той ролью, которую занимает женщина в обществе, психологическими характеристиками, присущими женщинам, содержательной стороной направленности личности женщин, взглядом на окружающий мир. Согласно материнской роли, у женщины изначально присутствует направленность на создание семьи, проявление нежности и заботы о других, способность разделять чувства близкого человека. Внесемейная ориентация в большей степени присуща мужчинам. Однако мужчинам в значительной степени лучше удается совмещать профессиональную деятельность, самореализацию и семейный образ жизни. При этом ценность «счастливая семейная жизнь» не теряет своей значимости и у мужчин.

Для выявления возрастных различий мы использовали однофакторный дисперсионный анализ, так как сравнивались три возрастные группы — подростковый возраст (14–15 лет), юношеский возраст (18–19 лет) и ранняя взрослость (23–25 лет). Выявлены достоверные различия для переменной «счастливая семейная жизнь» у респондентов трех возрастных групп (см. табл. 1).

Таблица 1

**Связь значимости ценности «счастливая семейная жизнь»
с возрастом респондентов**

Переменные	Среднее значение			Значение критерия Фишера	Уровень значимости
	14–15 лет	18–19 лет	23–25 лет		
Счастливая семенная жизнь	4,8	7	6,6	9,679332	0,000129

По среднему значению, приведенному в таблице 1, видно, что значимость переменной «счастливая семейная жизнь» имеет наибольшие значения в юношеском возрасте (18–19 лет) и снижается к периоду ранней взрослости. Наименьшее среднее значение шкалы «счастливая семейная жизнь» наблюдается в подростковом возрасте (14–15 лет). Таким образом, значимость ценности «счастливая семейная жизнь» связана с возрастом, и значительно выше в юношеский период онтогенеза. Снижение значимости ценности семьи у респондентов возрастной группы 23–25 лет объясняется тем, что молодая семья сталкивается с самыми разнообразными проблемами, оказывается в тех или иных ситуациях, порождающих напряжение, стрессы и оказывающих то или иное, положительное или отрицательное воздействие на взгляды человека относительно семейной жизни. Супруги могут испытывать трудности с продолжением образования, профессиональным ростом и самореализацией во внесемейных сферах.

Таким образом, юношеский возраст является сензитивным периодом развития ценности семьи. В юношеском возрасте формируется морально-психологическая готовность к семейной жизни, которая проявляется в сближении, совпадении, как духовных, так и физических устремлений по отношению к определенному партнеру, выражается в реалистичных представлениях о материально-финансовой стороне жизни семьи, сформированности чувства долга по отношению к супругу и семье в целом.

Для выявления взаимовлияния двух факторов «пол» и «возраст» на переменную «счастливая семейная жизнь» мы использовали двухфакторный дисперсионный анализ. Выявлены достоверные различия: значение критерия $F = 5,59$; уровень значимости $p = 0,0048$.

На рисунке 2 видно, что у девушек значимость ценности «счастливая семейная жизнь» выше по сравнению с юношами и имеет криволинейную связь, то есть ценность семьи возрастает к юношескому возрасту и снижается к ранней взрослости. Женщины, составляющие выборку ранней взрослости, имеют семьи. Снижение значимости ценности «счастливая семейная жизнь» в данном возрастном периоде можно объяснить тем, что значение приобретают иные сферы, такие как творческая и профессиональная самореализация, личная карьера. Часто неудовлетворенность семьей у женщин возникает из-за невозможности совмещения семейной жизни и профессиональной деятельности. Возникает проблема вы-

бора внутрисемейной и внесемейной самореализации, так как реализовать себя в должной степени в обеих сферах достаточно сложно. Факты говорят и о том, что женщины-домохозяйки менее психологически благополучны, чем работающие женщины. При этом очевидно, что для гармоничных семейных отношений требуется обоюдное психологическое благополучие супругов.

Рисунок 2 демонстрирует нам, что у юношей выявлена прямолинейная связь ценности семьи с возрастом, то есть чем старше испытуемый, тем значимее становится ценность «счастливая семейная жизнь». Можно сделать вывод, что для мужчин с возрастом приобретает все большее значение ценность «счастливая семейная жизнь».

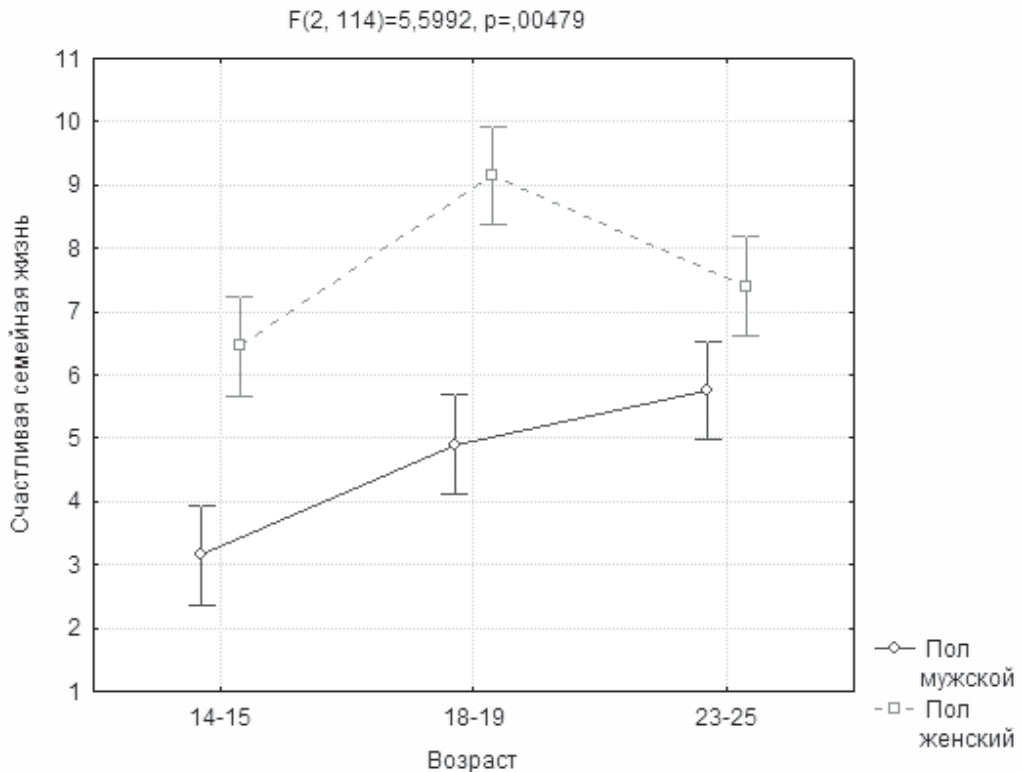


Рис. 2. Значимость ценности «счастливая семейная жизнь», обусловленная взаимодействием двух факторов: пол и возраст

Для того, чтобы оценить степень социальной адаптированности и внутренней гармонии структуры ценностных ориентаций юношей и девушек мы использовали критерии, позволяющие сравнить между собой зависимые выборки. С помощью критерия Стьюдента для зависимых выборок мы провели сравнительный анализ желательности и доступности ценности «счастливая семейная жизнь» для трех возрастных групп по отдельности (см. табл. 2).

Таблица 2

**Сравнительный анализ значимости и доступности ценности
«счастливая семейная жизнь» трех возрастных групп респондентов**

Возрастная группа	Переменная	Среднее значение		Значение критерия Стьюдента для зависимых выборок	Уровень значимости
		Значимость	Доступность		
14–15 лет	Счастливая семейная жизнь	4,800000	4,075000	1,307046	0,198851
18–19 лет	Счастливая семейная жизнь	7,025000	4,525000	3,669721	0,000725
23–25 лет	Счастливая семейная жизнь	6,575000	4,075000	5,355042	0,000004

Полученные данные говорят о том, что в юношеском возрасте и в период ранней взрослости желаемые представления о ценности семьи в достаточной степени ($p < 0,01$) превосходят их реализацию, что свидетельствует о наличии внутриличностного конфликта в рассматриваемой сфере. Это несовпадение «желаемого» и «реального» создает неудовлетворенность текущей жизненной ситуацией, внутренний дискомфорт и конфликтность. Этим обуславливается снижение удовлетворенности семейной жизнью. Для успешной реализации ценности семьи, а также для самореализации, достижения внутренней идентичности и гармонии необходимо сократить разрыв значимости и доступности за счет подъема уровня доступности, благодаря актуализации всех личностных возможностей решения проблемы.

Заключение

Таким образом, по результатам проведенного эмпирического исследования можно сделать следующие выводы.

1. Значимость ценности «счастливая семейная жизнь» связана с полом респондентов, и значительно выше у девушек, по сравнению с юношами.
2. Возраст выступает значимым фактором, определяющим ценность семьи. Юношеский возраст — это сензитивный период развития семейных ценностей, культивирования семейного образа жизни в молодежной среде.
3. Ценность семьи определяется взаимодействием двух факторов «пол» и «возраст». С возрастом для юношей приобретает все большее значение ценность «счастливая семейная жизнь», в то время как у девушек значимость семейных ценностей возрастает к юношескому возрасту и снижается к ранней взрослости.

4. В результате анализа значимости и доступности ценности «счастливая семейная жизнь» выявлены внутриличностные конфликты в юношеском возрасте и ранней взрослости. Полученные результаты исследования необходимо учитывать при составлении рекомендаций и программ, направленных на развитие семейных ценностей в молодежной среде.

Литература

1. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 338 с.
2. *Анцыферова Л.И.* Психология формирования и развития личности / Л.И. Анцыферова // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 426–433.
3. *Бубнова С.С.* Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система / С.С.Бубнова // Психологический журнал. – Т. 20. – 1999. – № 5. – С. 38–44.
4. *Ильинский И.М.* Молодежь в контексте глобальных процессов развития мирового сообщества / И.М. Ильинский // Молодежь и общество на рубеже веков. – М.: изд-во Ин-та молодежи; Голос, 1999. – С. 23–44.
5. *Кон И.С.* Молодежь / И.С. Кон // Большая советская энциклопедия: в 30-ти тт. / Гл. ред. А.М. Прохоров. – 3-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1974. – Т. 16: Мезия – Моршанск. – С. 478.
6. *Лазурский А.Ф.* Классификация личностей / А.Ф.Лазурский // Психология индивидуальных различий / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: «ЧеРо», 2002. – 776 с.
7. *Леонтьев Д.А.* Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени / Д.А. Леонтьев // Психологическое обозрение. – 1998. – № 1. – С. 13–25.
8. *Маслоу А.* По направлению к психологии бытия / А. Маслоу; пер. с англ. Е. Рачковой. – М.: «ЭКСМО-Пресс», 2002. – 272 с.
9. *Махарам Р.* Типы людей. Взгляд из XXI века / Р. Махарам. – СПб.: Питер, 2006. – 224 с.
10. *Олпорт Г.* Становление личности: Избранные труды / Г.Олпорт; пер. с англ. Л.В. Трубицыной и Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – 462 с.
11. *Платонов К.К.* Структура и развитие личности / К.К. Платонов; отв. ред.: А.Д. Глоточкин. – М.: Наука, 1986. – 256 с.
12. Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. А.В. Куликов. – СПб.: Питер, 2000. – 480 с.
13. Соотношение ценностных ориентаций и реального поведения личности в сферах труда и досуга. Программа Генерального проекта под руководством В.А. Ядова. – М.; Л., 1970. – 97 с.
14. *Фромм Э.* Человек для себя. / Э. Фромм. – Мн.: «Харвест», 2003. – 352 с.
15. *Rockeach M.* Understanding Human Values. – New York: Free Press, 1979.

Literatura

1. *Anan'ev B.G.* Chelovek kak predmet poznaniya / B.G. Anan'ev. – SPb.: Piter, 2001. – 338 s.

2. *Ancy'ferova L.I.* Psixologiya formirovaniya i razvitiya lichnosti / L.I. Ancy'ferova // Chelovek v sisteme nauk . – M.: Nauka, 1989. – S. 426–433.
3. *Bubnova S.S.* Cennostny'e orientacii lichnosti kak mnogomernaya nelinejnaya sistema / S.S. Bubnova // Psixologicheskij zhurnal. – T. 20. – 1999. – № 5. – S. 38–44.
4. *Il'inskij I.M.* Molodezh' v kontekste global'ny'x processov razvitiya mirovogo soobshhestva / I.M. Il'inskij // Molodezh' i obshhestvo na rubezhe vekov. – M.: izd-vo In-ta molodezhi, Golos, 1999. – S. 23–44.
5. *Kon I.S.* Molodezh' / I.S. Kon // Bol'shaya sovetskaya e'nciklopediya: v 30-ti tt. / Gl. red. A.M. Proxorov. – 3-e izd. – M.: Sovetskaya e'nciklopediya, 1974. – T. 16: Meziya – Morshansk. – S. 478.
6. *Lazurskij A.F.* Klassifikaciya lichnostej / A.F. Lazurskij // Psixologiya individual'ny'x razlichij / Pod red. Yu.B. Gippenrejter, V.Ya. Romanova. – M.: «CheRo», 2002. – 776 s.
7. *Leont'ev D.A.* Cennostny'e predstavleniya v individual'nom i gruppovom soznanii: vidy, determinanty' i izmeneniya vo vremeni / D.A. Leont'ev // Psixologicheskoe obozrenie. – 1998. – № 1. – S. 13–25.
8. *Maslou A.* Po napravleniyu k psixologii by'tiya / A. Maslou; per. s angl. E. Rachkovej. – M.: «E'KSMO-Press», 2002. – 272 s.
9. *Maxaram R.* Tipy' lyudej. Vzglyad iz XXI veka / R. Maxaram. – SPb.: Piter, 2006. – 224 s.
10. *Olport G.* Stanovlenie lichnosti: Izbranny'e trudy' / G. Olport; per. s angl. L.V. Trubicynoj, D.A. Leont'eva. – M.: Smy'sl, 2002. – 462 s.
11. *Platonov K.K.* Struktura i razvitie lichnosti / K.K. Platonov; otv. red.: A.D. Glotochkin. – M.: Nauka, 1986. – 256 c.
12. Psixologiya lichnosti v trudax otechestvenny'x psixologov / Sost. A.V. Kulikov. – SPb.: Piter, 2000. – 480 s.
13. Sootnoshenie cennostny'x orientacij i real'nogo povedeniya lichnosti v sferax truda i dosuga. Programma General'nogo proekta pod rukovodstvom V.A. Yadova. – M.; L., 1970. – 97 s.
14. *Fromm E'.* Chelovek dlya sebya / E'. Fromm. – Mn.: «Xarvest», 2003. – 352 s.
15. *Rockeach M.* Understanding Human Values. – New York: Free Press, 1979.

Г.А. Мысина

Организация психолого-педагогической поддержки студентов в МГТУ им. Н.Э. Баумана

«Служба психологической поддержки студентов», созданная в 1996 году в рамках реализации «Комплексной программы здоровьесберегающих технологий в образовательно-воспитательной среде МГТУ им. Н.Э. Баумана», разработанной под руководством ректора И.Б. Федорова, заняла ведущую роль в осуществлении скрининга и мониторинга психического, физического и социального благополучия студентов, диагностики проблем студенческой жизни. Сотрудники Службы проводят опрос студентов с целью исследования проблем социально-психологической дезадаптации, духовно-нравственного становления будущих специалистов, осуществляют психолого-педагогическую поддержку студентов.

Конкретные задачи «Службы психологической поддержки студентов» определяются целью предупреждения социально-психологической дезадаптации, формирования психосоматических расстройств, депрессивных состояний, наркомании и суицидального поведения у студентов.

На этапе создания Службы важно было выявить наличие у студентов противоречий между стремлениями, ожиданиями и действительностью. Работа «Службы психологической поддержки студентов» позволила получить целостное представление о различных сторонах жизнедеятельности студентов, об их ожиданиях, интересах и личностных возможностях.

Опрос проводился среди студентов первого курса всех факультетов МГТУ им. Н.Э. Баумана. Объем выборки составил 2 950 студентов. Получено для обработки 2 950 анкет.

У 73% студентов (2 154) выявлена высокая интеллектуальная лабильность, у 24% (708) — средняя и только у 3% (88) — низкая. Полученные данные свидетельствуют о высоком интеллектуальном потенциале первокурсников. По значимости для студентов личностно-ориентированные ценности расположились следующим образом: семейная жизнь, престижная и интересная работа, здоровье, личная свобода, общественное признание, заработок, удовольствие и развлечения. Таким образом, по самооценке студентов, уровень осознания ими ценностей достаточно высокий, что позволяет проводить с ними эффективную воспитательно-образовательную работу, направленную на сохранение и укрепление их здоровья. При опросе, однако, были признаны полностью социально-психологически адаптированными 34% (1 003) (адекватные поведенческие реакции), формирование

социально-психологической дезадаптации обнаружено у 38,3% (1 130) студентов (затруднения в освоении учебного материала, академические задолженности, возникновение конфликтных ситуаций), патологическая адаптация выявлена у 27,7% (817) студентов (пессимистические реакции, депрессивный фон настроения, повышенный риск развития психосоматических расстройств).

Для проведения психологического и медико-социального скрининга была разработана компьютерная программа «ВАЛЕО – МГТУ». Студенты, с одной стороны, знакомятся с современным способом представления и сбора медико-социальной информации, а с другой — анонимно и конфиденциально получают результат, касающийся их здоровья.

Ниже приводятся статистические данные четырех этапов скрининговых исследований, характеризующие контингент учащихся второго-третьего семестров нескольких факультетов МГТУ им. Н.Э. Баумана. Данные приводятся отдельно, слева для юношей, справа для девушек, соответственно.

В соответствии с общенациональным рейтингом, МГТУ им. Н.Э. Баумана — один из престижных вузов и аккумулирует интеллектуальную студенческую элиту со всей страны, отсюда и высокая степень удовлетворенности со стороны студентов как организацией учебного процесса, так и собственными успехами в учебе (см. табл. 1–2).

Таблица 1

Отношение к организации учебного процесса

ЮНОШИ				Текст вопроса: УДОВЛЕТВО- РЕННЫ ЛИ ВЫ ОРГАНИЗАЦИЕЙ УЧЕБНОГО ПРО- ЦЕССА В УНИ- ВЕРСИТЕТЕ ?	ДЕВУШКИ			
2007 г. осень 578 чел. %	2008 г. весна 651 чел. %	2008 г. осень 943 чел. %	2009 г. весна 704 чел. %		2007 г. осень 176 чел. %	2008 г. весна 178 чел. %	2008 г. осень 261 чел. %	2009 г. весна 204 чел. %
35,29	36,71	38,60	41,19	1. ДА	28,98	30,34	33,33	34,80
49,13	50,08	47,19	45,60	2. СКОРЕЕ, ДА	53,41	60,67	54,02	54,90
10,03	8,76	9,01	8,24	3. СКОРЕЕ, НЕТ	13,64	6,18	9,20	6,86
2,08	3,07	3,29	3,27	4. НЕТ	2,27	1,12	1,15	1,47
3,46	1,38	1,91	1,70	5. ЗАТРУДНЯЮСЬ ОТВЕТИТЬ	1,70	1,69	2,30	1,96

Ответы «ДА» и «СКОРЕЕ, ДА» выбрали суммарно от 82% до 91% юношей и девушек. Причем ответ «СКОРЕЕ, НЕТ» выбирали также очень способные студенты, которым нагрузки кажутся заниженными.

Таблица 2

Оценка собственной успеваемости

ЮНОШИ				Текст вопроса: КАК ВЫ ОЦЕНИВАЕТЕ ВАШУ УСПЕВАЕ- МОСТЬ ПО ИТО- ГАМ ПОСЛЕДНЕЙ СЕССИИ?	ДЕВУШКИ			
2007 г. осень 578 чел. %	2008 г. весна 651 чел. %	2008 г. осень 943 чел. %	2009 г. весна 704 чел. %		2007 г. осень 176 чел. %	2008 г. весна 178 чел. %	2008 г. осень 261 чел. %	2009 г. весна 204 чел. %

				Текст ответов:				
30,97	34,10	28,74	28,69	1. ХОРОШАЯ	44,32	33,71	35,63	27,45
19,72	21,51	16,12	18,61	2. СКОРЕЕ ХОРОШАЯ	19,32	25,84	20,31	20,59
32,53	29,49	35,52	33,66	3. УДОВЛЕТВОРИТЕЛЬНАЯ	27,27	30,34	34,10	31,37
8,65	9,22	12,30	8,10	4. СКОРЕЕ ПЛОХАЯ	5,68	4,49	6,51	9,31
7,27	4,61	6,57	3,55	5. ПЛОХАЯ	3,41	5,06	3,45	3,43
0,87	1,08	0,74	0,28	6. ЗАТРУДНЯЮСЬ ОТВЕТИТЬ	0	0,56	0	0
			7,10	7. Я — ОТЛИЧНИК (ЦА)				7,84

Таким образом, оценки организации учебного процесса близки к самооценкам собственных успехов. Исключение составляют доли ответов «НЕТ» по поводу удовлетворенности организацией учебного процесса по сравнению с ответами «ПЛОХАЯ» на вопрос об успеваемости. Первых в 1,5–3 раза меньше.

Ответы студентов на вопрос о материальном положении более чем просто благополучны во всех семестрах (см. табл. 3). Учитывая скромный размер стипендии (даже у отличников), а также наличие устойчивого имиджа «бедного российского студента», сформированного СМИ, эти данные свидетельствуют (по крайней мере, в нашем случае) об определенном разрыве между общественным мнением и мнением самих учащихся.

Таблица 3

Оценка материального положения

ЮНОШИ				Текст вопроса: КАК ВЫ ОЦЕНИВАЕТЕ СВОЕ МАТЕРИАЛЬНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ?	ДЕВУШКИ			
2007 г. осень 578 чел. %	2008 г. весна 651 чел. %	2008 г. осень 943 чел. %	2009 г. весна 704 чел. %		2007 г. осень 176 чел. %	2008 г. весна 178 чел. %	2008 г. осень 261 чел. %	2009 г. весна 204 чел. %
32,35	32,41	32,66	39,06	1. ХОРОШЕЕ	22,73	33,71	27,59	36,27
26,99	33,03	31,28	33,38	2. СКОРЕЕ ХОРОШЕЕ	32,95	37,08	36,02	30,88
34,43	30,41	31,50	22,44	3. УДОВЛЕТВОРИТЕЛЬНОЕ	39,20	24,16	29,50	28,43
4,33	1,84	2,65	2,98	4. СКОРЕЕ ПЛОХОЕ	3,41	2,81	4,21	2,45
1,21 (7 чел.)	0,61 (4 чел.)	1,06 (10 чел.)	1,42 (5 чел.)	5. ПЛОХОЕ (абсолютное количество студентов)	1,14 (1 чел.)	1,12 (2 чел.)	1,15 (3 чел.)	0 –
0,69	1,69	0,85	0,71	6. ЗАТРУДНЯЮСЬ ОТВЕТИТЬ	0,57	1,12	1,53	1,96

Остро нуждающихся очень мало. Данные такого рода в сочетании с данными об успехах в учебе таких студентов могут послужить основой для более эффективного распределения материальной помощи студентам.

Организацией питания в университете удовлетворены большинство (см. табл. 4).

Таблица 4

Отношение к организации питания

ЮНОШИ				Текст вопроса: УДОВЛЕТВО- РЕННЫ ЛИ ВЫ ОРГАНИЗАЦИЕЙ ПИТАНИЯ В УНИ- ВЕРСИТЕТЕ?	ДЕВУШКИ			
2007 г. осень 578 чел. %	2008 г. весна 651 чел. %	2008 г. осень 943 чел. %	2009 г. весна 704 чел. %		2007 г. осень 176 чел. %	2008 г. весна 178 чел. %	2008 г. осень 261 чел. %	2009 г. весна 204 чел. %
63,15	59,45	61,61	64,49	Текст ответов: 1. УДОВЛЕТВО- РЕН(А) 2. СКОРЕЕ НЕТ 3. НЕТ, НЕ УДОВ- ЛЕТВОРЕН(А) 4. ЗАТРУДНЯЮСЬ ОТВЕТИТЬ	64,77	69,66	58,24	66,67
18,51	19,97	20,89	19,89		18,75	17,42	21,84	16,18
9,69	11,83	9,76	10,23		5,68	5,62	9,58	9,31
8,65	8,76	7,74	5,40		10,80	7,30	10,34	7,84

В то же время, велико и количество неудовлетворенных организацией питания, а в индивидуальных беседах студенты жалуются, что за перерыв в 10–20 минут невозможно нормально пообедать (см. табл. 5).

Таблица 5

Отношение к обеденному перерыву

ЮНОШИ		Текст вопроса: КАК ВЫ СЧИТАЕТЕ, НУЖЕН ЛИ В РАСПИСА- НИИ ЗАНЯТИЙ ОБЕДЕННЫЙ ПЕРЕРЫВ? (СВОБОДНАЯ ПАРА МЕЖДУ ЗАНЯТИЯМИ)	ДЕВУШКИ	
2008 г. осень 943 чел. %	2009 г. весна 704 чел. %		2008 г. осень 261 чел. %	2009 г. весна 204 чел. %
58,43	55,82	Текст ответов: 1. ДА, НУЖЕН 2. НЕТ, НЕ НУЖЕН 3. ЗАТРУДНЯЮСЬ ОТВЕТИТЬ	55,17	64,22
35,21	38,49		38,31	28,92
6,36	5,68		6,51	6,86

Таким образом, с учетом затруднившихся ответить, более 60% студентов за то, чтобы полуторачасовой перерыв был включен в расписание занятий, а это уже серьезная заявка для рассмотрения этой проблемы со стороны администрации.

В то же время, в ответах на вопрос «КАК ВЫ ПИТАЕТЕСЬ?» имеется совсем незначительное количество низких оценок (см. табл. 6).

Таблица 6

Питание студентов

ЮНОШИ				Текст вопроса: КАК ВЫ ПИТАЕТЕСЬ?	ДЕВУШКИ			
2007 г. осень 578 чел. %	2008 г. весна 651 чел. %	2008 г. осень 943 чел. %	2009 г. весна 704 чел. %		2007 г. осень 176 чел. %	2008 г. весна 178 чел. %	2008 г. осень 261 чел. %	2009 г. весна 204 чел. %

0,87	1,69	0,42	0,71	Текст ответов: 1. ПЛОХОЕ — 1 2. СКОРЕЕ ПЛОХОЕ — 2 3. УДОВЛЕТВОРИТЕЛЬНОЕ — 3 4. СКОРЕЕ ХОРОШЕЕ — 4 5. ХОРОШЕЕ — 5 6. ЗАТРУДНЯЮСЬ ОТВЕТИТЬ	0,57	1,12	0	0,49
1,90	2,15	2,23	2,27		3,41	2,81	0,77	3,43
17,65	18,89	16,01	17,33		21,02	19,10	21,46	18,63
31,14	31,64	46,13	43,89		35,80	41,57	50,57	47,06
47,92	44,55	34,36	34,80		35,80	35,39	25,67	30,39
0,52	1,08	0,85	0,99		3,41	0	1,53	0

Распространенность курения среди студентов представлена в таблицах 8–9.

Таблица 8

Отношение к курению

ЮНОШИ				Текст вопроса:	ДЕВУШКИ			
2007 г. осень 578 чел. %	2008 г. весна 651 чел. %	2008 г. осень 943 чел. %	2009 г. весна 704 чел. %		2007 г. осень 176 чел. %	2008 г. весна 178 чел. %	2008 г. осень 261 чел. %	2009 г. весна 204 чел. %
				ВЫ КУРИТЕ ?				
52,94	60,68	55,67	64,49	Текст ответов: 1. НИКОГДА НЕ КУРИЛ(А) 2. КУРИЛ(А) В ПРОШЛОМ 3. КУРЮ СЕЙЧАС 4. ИНОГДА, СМОТЯ ПО ОБСТОЯТЕЛЬСТВАМ	61,36	62,92	54,02	66,18
11,42	11,37	9,01	10,37		9,66	8,43	11,88	8,33
23,01	17,51	23,12	14,77		13,07	11,80	16,48	10,78
12,63	10,45	12,20	10,37		15,91	16,85	17,62	14,71

Студентам, выбравшим ответ «КУРЮ СЕЙЧАС», задается дополнительный вопрос (см. табл. 9).

Таблица 9

О желании бросить курить

ЮНОШИ				Текст вопроса:	ДЕВУШКИ			
2007 г. осень 133 чел. %	2008 г. весна 114 чел. %	2008 г. осень 218 чел. %	2009 г. весна 104 чел. %		2007 г. осень 23 чел. %	2008 г. весна 21 чел. %	2008 г. осень 43 чел. %	2009 г. весна 22 чел. %
				ХОТИТЕ ЛИ ВЫ БРОСИТЬ КУРИТЬ?				
15,79	28,95	20,18	23,08	Текст ответов: 1. НЕТ 2. ДА 3. НЕ ЗАДУМЫВАЛСЯ (ЛАСЬ) ОБ ЭТОМ	30,43	28,57	18,60	13,64
69,92	57,02	64,22	60,58		56,52	61,90	60,47	68,18
14,29	14,04	15,60	16,35		13,04	9,52	20,93	18,18

Эти цифры немного ниже официальной статистики молодежного курения в Москве. Четко прослеживается тенденция к увеличению числа курящих на втором курсе (осенний семестр) по сравнению с первокурсниками (весенний семестр). При этом две трети курящих готовы отказаться от курения, что свидетельствует о еще не сформировавшейся никотиновой зависимости и о благоприятном фоне для работы кафедры в этом направлении.

Ситуация с наркотиками выглядит следующим образом (см. табл. 10):

Таблица 10

О наркотиках

ЮНОШИ				Текст вопроса: ВЫ ПРОБОВАЛИ НАРКОТИКИ (ЛЮБЫЕ) ?	ДЕВУШКИ			
2007 г. осень 578 чел. %	2008 г. весна 651 чел. %	2008 г. осень 943 чел. %	2009 г. весна 704 чел. %		2007 г. осень 176 чел. %	2008 г. весна 178 чел. %	2008 г. осень 261 чел. %	2009 г. весна 204 чел. %
86,68	88,48	80,49	87,36	Текст ответов: 1. НЕТ 2. ДА, ПОПРОБОВАЛ(А) 3. ПРОБОВАЛ(А) НЕСКОЛЬКО РАЗ 4. ПОЛЬЗУЮСЬ ИМИ ИНОГДА	90,91	94,38	90,04	94,61
10,03	9,37	15,91	10,80		7,39	5,62	8,05	3,92
2,60	1,69	2,97	1,56		1,14	0	1,92	0,98
0,69	0,46	0,64	0,28		0,57	0	0	0,49

Даже если предположить, что откровенность студентов была максимальной, эти результаты нельзя назвать безобидными. Во второй и четвертой колонках ответы студентов «переживших» одну сессию, а в первой и третьей — уже две. Возможно, что уменьшение количества ответов «НЕТ» можно этим объяснить. Формулировка следующего вопроса взята из международных материалов. Распределение ответов на него, как правило, равномерное (см. табл. 11). Студенты-юноши нашего университета — не исключение. Количество девушек слишком невелико для каких-либо утверждений, однако, и у них картина похожая.

Таблица 11

Отношение к наркотикам

ЮНОШИ				Текст вопроса: ВАМ ПОНРАВИЛИСЬ (ПРАВЯТСЯ) НАРКОТИКИ?	ДЕВУШКИ			
2007 г. осень 77 чел. %	2008 г. весна 75 чел. %	2008 г. осень 184 чел. %	2009 г. весна 89 чел. %		2007 г. осень 16 чел. %	2008 г. весна 10 чел. %	2008 г. осень 26 чел. %	2009 г. весна 11 чел. %
37,66	30,67	33,70	40,45	Текст ответов: 1 НЕТ 2 ТАК СЕБЕ 3 ДА, ПОНРАВИЛИСЬ 4 ЗАТРУДНЯЮСЬ ОТВЕТИТЬ	37,50	60,00	42,31	36,36
35,06	41,33	39,67	39,33		31,25	30,00	38,46	36,36
19,48	21,33	20,11	13,48		12,50	10,00	15,38	27,27
7,79	6,67	6,52	6,74		18,75	0	3,85	0

Особый интерес представляют ответы студентов на вопросы психосоциального блока анкеты (см. табл. 12).

Таблица 12

Отношение к себе

ЮНОШИ				Текст вопроса: КАК БЫ ВЫ ОТВЕТИЛИ САМОМУ / САМОЙ СЕБЕ НА ВОПРОС: «ВСЕ ЛИ У МЕНЯ СЕЙЧАС В ПОРЯДКЕ ?»	ДЕВУШКИ			
2007 г. осень 578 чел. %	2008 г. весна 651 чел. %	2008 г. осень 943 чел. %	2009 г. весна 704 чел. %		2007 г. осень 176 чел. %	2008 г. весна 178 чел. %	2008 г. осень 261 чел. %	2009 г. весна 204 чел. %

42,39 39,97	43,32 35,64	44,86 37,96	42,61 35,09	Текст ответов: 1. ДА, ВСЕ 2. НЕТ, НЕ ВСЕ, НО ЭТО МЕНЯ МАЛО БЕСПО- КОИТ	43,32 35,64	41,01 30,90	35,25 40,23	42,16 33,33
11,59	14,75	11,35	15,63	3. НЕТ, И Я НЕРВ- НИЧАЮ	14,75	20,79	18,77	20,10
2,94	3,84	2,97	3,69	4. НЕТ, У МЕНЯ СЕЙЧАС ВСЕ ПЛОХО	3,84	2,81	3,45	2,45
3,11	2,46	2,86	2,98	5. ...	2,46	4,49	2,30	1,96

По результатам ответов на этот вопрос благополучных студентов менее 50%, а суммарное количество выбравших ответы 3 и 4 подтверждает обоснованность и необходимость создания службы психологической поддержки в вузе.

Студентам, выбравшим последние три ответа, задается следующий вопрос, отличающийся по формулировке ответа 4 у юношей и девушек (см. табл. 13).

Таблица 13

Отношение к изменению своего положения в лучшую сторону

ЮНОШИ				Текст вопроса: КАК ВЫ СЧИТАЕ- ТЕ, КТО БОЛЬШЕ ВСЕГО МОГ БЫ ПОВЛИЯТЬ НА ИЗМЕНЕНИЕ ВА- ШЕГО ПОЛОЖЕ- НИЯ В ЛУЧШУЮ СТОРОНУ?	ДЕВУШКИ			
2007 г. осень 102 чел. %	2008 г. весна 137 чел. %	2008 г. осень 162 чел. %	2009 г. весна 157 чел. %		2007 г. осень 46 чел. %	2008 г. весна 50 чел. %	2008 г. осень 64 чел. %	2009 г. весна 50 чел. %
67,65 18,63	59,12 21,17	65,43 20,99	61,15 17,83	Текст ответов: 1. Я САМ(А) 4. МОЯ БЛИЗКАЯ ДЕВУШКА (МОЙ БЛИЗКИЙ ДРУГ)	43,48 39,13	56,00 34,00	62,50 25,00	60,00 16,00
13,72	19,71	13,58	21,02	2, 3, 5, 6, 7	17,39	10,00	12,50	24,00

В третьей строке объединены ответы с формулировками: «МОИ РОДИТЕЛИ», «МОИ ДРУЗЬЯ (ПОДРУГИ)», «ПРЕПОДАВАТЕЛИ, ВРАЧ ИЛИ ПСИХОЛОГ», «ГОСУДАРСТВО» и «ДРУГИЕ ЛИЦА». Эти ответы выбраны незначительным количеством студентов, однако при адресной работе они также должны учитываться. Как можно видеть по результатам собеседования, роль ровесников противоположного пола велика в решении проблем психосоциального благополучия в студенческом возрасте.

Суицидальному поведению посвящено 10 вопросов анкеты, при формулировке которых частично используется прием, приведенный в таблице 14.

Таблица 14

Знание о суициде

ЮНОШИ				Текст вопроса: ЗНАЕТЕ ЛИ ВЫ, ЧТО ОЗНАЧАЮТ ТЕРМИНЫ «СУИ- ЦИД» И «СУИЦИ- ДАЛЬНОЕ ПОВЕ- ДЕНИЕ»?	ДЕВУШКИ			
2007 г. осень 578 чел. %	2008 г. весна 651 чел. %	2008 г. осень 943 чел. %	2009 г. весна 704 чел. %		2007 г. осень 176 чел. %	2008 г. весна 178 чел. %	2008 г. осень 261 чел. %	2009 г. весна 204 чел. %

13,15 21,11	11,83 17,67	13,15 24,50	9,52 20,03	Текст ответов: 1. НЕТ, НЕ ЗНАЮ 2. ПРЕДСТАВЛЯЮ, О ЧЕМ ИДЕТ РЕЧЬ 3. ДА, ЗНАЮ	11,36 14,77	9,55 20,79	13,03 25,67	10,29 20,10
65,74	70,51	62,35	70,45		73,86	69,66	61,30	69,61

В объединенной таблице 15 в центральном столбце приведены формулировки вопросов, а справа и слева от него количества юношей и девушек, выбравших ответы «ДА» на эти вопросы.

Таблица 15

Отношение к суициду

ЮНОШИ				Начало текста вопроса: «СУИЦИД» — ЭТО СИНОНИМ СЛОВА «САМОУБИЙСТВО». КАК ВЫ СЧИТАЕТЕ, МОГЛИ БЫ ОПРАВДАТЬ ПОПЫТКУ САМОУБИЙСТВА...	ДЕВУШКИ			
2007 г. осень 578 чел. %	2008 г. весна 651 чел. %	2008 г. осень 943 чел. %	2009 г. весна 704 чел. %		2007 г. осень 176 чел. %	2008 г. весна 178 чел. %	2008 г. осень 261 чел. %	2009 г. весна 204 чел. %
Количество ответивших «ДА»				Конец текстов вопросов: 1. НЕСЧАСТНАЯ, БЕЗОТВЕТНАЯ ЛЮБОВЬ ? 2. СМЕРТЬ БЛИЗКОГО, РОДНОГО ЧЕЛОВЕКА ? 3. КРАХ ЛИЧНЫХ ПЛАНОВ, ПОТЕРЯ ЖИЗНЕННЫХ ПОЗИЦИЙ? 4. БАНКРОТСТВО, МАТЕРИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЛИ БЕДНОСТЬ ? 5. СТРАХ НАКАЗАНИЯ, УГОЛОВНОЕ ПРЕСЛЕДОВАНИЕ? 6. ТЯЖЕЛОЕ СОМАТИЧЕСКОЕ ЗАБОЛЕВАНИЕ (НЕИЗЛЕЧИМАЯ БОЛЕЗНЬ)? 7. ИЗВЕСТНЫ ЛИ ВАМ ДРУГИЕ ПРИЧИНЫ, КОТОРЫЕ МОГЛИ БЫ ОПРАВДАТЬ ПОПЫТКУ САМОУБИЙСТВА?	Количество ответивших «ДА»			
9,52	11,06	7,42	8,66		10,23	6,74	9,96	7,35
9,00	9,98	6,68	8,24		10,80	11,24	18,01	14,22
10,73	10,60	8,59	10,51		13,07	10,11	13,41	9,31
5,54	3,38	4,24	3,41		5,11	4,49	6,51	2,94
10,90	8,45	8,38	9,52		13,07	8,99	14,56	9,31
37,54	34,72	33,51	33,10		42,61	44,94	41,76	40,20
17,82	16,28	13,26	14,49		14,20	11,80	11,11	12,75

В итоге, несмотря на юный возраст и относительно высокий текущий потенциал физического и социального здоровья, молодые люди демонстрируют доста-

точную жизненную мудрость в расстановке акцентов при ответах на эти непростые вопросы. Минимально «оправданными» оказались материальные причины, а максимально — причины, связанные как раз с неизлечимыми болезнями.

Таким образом, важным направлением деятельности Службы является психологическое консультирование, социально-психологическая диагностика и коррекция психического состояния и личностных качеств (с использованием комплексных методик самодиагностики, самокоррекции, психопрофилактики и психопросвещения), разработка рекомендации по распределению и оптимизации учебных и физических нагрузок с учетом индивидуального психологического и физического состояния студентов.

Литература

1. Профилактика асоциальных явлений и формирование здорового образа жизни молодежи: учебное пособие / Г.И. Семикин, Г.А. Мысина, З.Н. Калинина и др.; под общ. ред. Н.А. Шайденко. – Тула: изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2009.
2. Семикин Г.И. Организация антинаркотической профилактической работы со студенческой молодежью в ВУЗах. – М.: изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2003.

Literatura

1. Profilaktika asocial'ny'x yavlenij i formirovanie zdorovogo obraza zhizni molodezhi: uchebnoe posobie / G.I. Semkin, G.A. My'sina, Z.N. Kalinina i dr.; pod obshh. red N.A.Shajdenko. – Tula: izd-vo TGPU im. L.N. Tolstogo, 2009.
2. Semkin G.I. Organizaciya antinarkoticheskoj profilakticheskoj raboty' so studencheskoj molodezh'yu v VUZax. – M.: izd-vo MGTU im. N.E'. Baumana, 2003.

С.Н. Ромашова

Взаимодействие учителя и ученика: возможные пути сохранить психическое здоровье

Современная общественность бьёт тревогу: с каждым годом обстановка в образовательных учреждениях становится всё более и более жёсткой. Указывая на возросшую жестокость подростковых «разборок», СМИ отмечают, что дедовщина, как разновидность криминального стиля поведения, распространила своё влияние и на школу. По результатам исследований Московского городского психолого-педагогического университета 61% родителей относят школьную безопасность к факторам риска, 70% подростков признают наличие насилия в школе, 17% подвергались психологическому насилию со стороны учителей и жестокому обращению со стороны старшеклассников. В то же время 30% учителей считают, что помогать ребёнку в подобных ситуациях — не их задача, а 50% признают, что не знают, как помочь ребёнку в таких случаях [4, 17, 19].

Несложно заключить, что многие ученики длительное время живут в обстановке дискомфорта, переживая негативные чувства, оказывающие сильное влияние на их психическое здоровье, на взаимоотношения субъектов учебной деятельности. Эмоции воздействуют на протекание всех познавательных процессов, избирательно способствуя одним и тормозя другие. Например, умеренная и высокая степень эмоциональной интенсивности стимулирует тенденцию к восприятию, припоминанию и осмыслению материала, соответствующего доминирующей эмоции. Причём этот материал усиливает и упрочивает эмоцию, а та в свою очередь укрепляет стремление к сосредоточению на его содержании.

Сильная эмоциональная реакция и ее характер воздействуют на точность и избирательность восприятия. В подавленном состоянии человек больше внимания обращает на негативные стороны жизни. Чувство страха приводит к путанице в мыслях, утрате контроля над ходом рассуждений, неспособности решать простейшие задачи, увеличению ошибок. Напротив, радость, определённый эмоциональный подъём повышают продуктивность мышления.

У ученика рождаются новые идеи, мышление освобождается от стереотипов. И если в подавленном настроении оно замедляется, то в приподнятом — его темп ускоряется, возникает ориентация на дело и достижения.

По наблюдениям Я. Рейковского [15], эмоциональное возбуждение улучшает выполнение более лёгких заданий, а более сложных — затрудняет. При этом положительные эмоции, связанные с достижением успеха, обычно способствуют повышению, а отрицательные, связанные с неуспехом, ведут к снижению уровня выполнения учебной деятельности. Успех, вызывая эмоции большой силы, нарушает протекание деятельности, а если он достигается ценой неоправданно больших усилий, то возможно появление утомления, способного привести к ухудшению учения. Когда за серией успеха следует неуспех, то он может вызывать кратковременное повышение результатов учения. В целом же, повторим еще раз, положительные эмоции стимулируют учебную деятельность, улучшают её, а отрицательные — ухудшают.

Негативные эмоциональные переживания сказываются и на поведении ученика. Под их влиянием младший школьник может активно искать повод, чтобы родители разрешили ему остаться дома, подросток сначала пропускает проблемные для него уроки, а, становясь старше, попросту прогуливает все школьные занятия. Это — сигнал об угрозе нарастания учебных проблем и опасности укоренения девиантного поведения. Опасность становится реальностью, если ребёнок не находит понимания и помощи со стороны взрослых.

Отрицательные эмоции: гнев, злоба, агрессия, страх и т.п. разрушают психическое и соматическое здоровье человека. Дети под воздействием длительного психологического напряжения, угнетающего иммунитет, обычно начинают чаще болеть. Взрослые, например, в случае мобинга¹, под влиянием негативных переживаний, теряют ориентиры, становятся всё более беспомощными, терзаемыми сомнениями. У них усиливается страх, появляются сопутствующие стрессу заболевания — мигрень, простуды и т.п.

Причина этих болезней таится в особенностях нашего менталитета. Неестественность внешнего выражения негативного чувства, боязнь унизиться, показаться слабым или осуждаемым окружающими, иногда его неосознаваемое переживание, а также незнание того, что кризисные аффекты, мобилизуя внутренние силы, помогают пережить трудные ситуации, заставляют эти эмоции подавлять, скрывать, игнорировать. Этому же мы учим детей.

Неприятие таких чувств понятно: гнев, например, как ответ на то, что нам не нравится, на телесном уровне проявляется учащённым сердцебиением и дыханием, напряжением мышц, угадывается во взгляде и мимике, выражается в изменяющемся поведении. Дети в состоянии гнева кричат, кидаются игрушками, дерутся. Младшие школьники, как правило, обзываются и плюются. Подростки либо сдерживаются, некоторые даже улыбаются, либо ведут себя как маленькие. В состоянии гнева взрослый может говорить тише и медлен-

¹ Мобинг – (от англ. to mob – грубить, хамить, нападать) явление психологического террора.

нее, чем обычно. Он будто ищет, «взвешивает», обдумывает каждое слово. Но сдерживать эмоции очень трудно, поэтому гнев может прорваться наружу проявлением агрессии. Не будучи признанными или не найдя адекватного выражения, эмоции «чаще всего становятся пусковыми в телесных симптомах, соматических заболеваниях... приводят к подавленности, равнодушию, неумению быть в настоящем моменте, искажённому восприятию действительности, эмоционально-двигательной зажатости» [3].

Отрицательные чувства, вторгаясь в отношения людей, приводят к конфликтам, способным разрушать их здоровье. Люди в состоянии конфликта переживают раздражение, фрустрации, гнев, возмущение, ощущают напряжение мускулов, общий дискомфорт, чувствуют головную боль и т.п.

В современной школе огромное количество школьников живут в состоянии конфликта со сверстниками и педагогами. Неудивительно, что каждый 10-й ребёнок боится и ненавидит своих учителей [4, 17, 19]. По исследованиям российских психологов, из-за плохого поведения имеют проблемы в школе 18,9% мальчиков и 11,3% девочек; допускают пропуски занятий и опоздания 19,8% мальчиков и 15,7% девочек. В то же время девочки чаще мальчиков вызывают недовольство учителей своим внешним видом. В начальной школе педагоги резко негативно относятся к неуспевающим и непоседливым девочкам, а к подобным недостаткам мальчиков их отношение гораздо спокойнее [1].

Но конфликт конфликту — рознь. Конструктивные, направленные на содержание проблемной ситуации и поиск вариантов решения, не возбужаются. Они способствуют прояснению позиций, стимулируют творческое разрешение противоречий, обеспечивают развитие отношений между людьми и укрепляют их единство. Деструктивные, связанные с «выяснением отношений», разрушают детский коллектив и его взаимодействие с учителем, вызывают проблемы здоровья. Стремление избавиться или, хотя бы, уменьшить разрушительное воздействие фрустрации заставляет человека прибегнуть к психологической защите. Её основными механизмами выступают вытеснение, рационализация и проекция. *Вытеснение* связано с тем, что человек забывает болезненные события и эмоции, глубоко пережитые им. *Рационализация* представляет собой когнитивное преобразование конфликта с помощью комплекса самооправданий, позволяющего сохранить самоуважение и избежать тревоги. Она помогает людям, находящимся в тревожных обстоятельствах, защититься от неприятного чувства и найти соответствующее решение проблемы. Однако если они запутываются в ложных объяснениях своего поведения и чувств, то уже не могут рационально оценить и, следовательно, разрешить её. *Проекция* — перекладывание своей вины или ответственности за неудачу на другого человека. Её широко используют дети. Объясняя свои неудачи в учении, они обычно говорят: «Она ко мне придирается», «Нам эту тему не объясняли» и т.п.

Действие механизмов психологической защиты двояко. Они сохраняют самоуважение человека, помогают ему пережить трудные жизненные обстоятельства, предоставляя убежище от неприятностей, с которыми он не может

справиться, но они же уводят от реальности, что чревато тяжёлыми последствиями. Если эти механизмы не выполняют своих функций, то у человека могут развиваться психические нарушения.

Ответом организма и психики на экстремальные воздействия является стресс. Современные человековедческие науки различают негативный и позитивный стрессы. Первый вызывается неприятностями, второй — приятными событиями. Небольшие стрессы полезны нашему организму, так как они тренируют его, создавая синдром общей адаптации.

Г. Селье выделял три стадии адаптации к нагрузкам. На первой из них организм мобилизует первичные механизмы защиты от вредных экстремальных воздействий. Затем, на стадии критической устойчивости, он на некоторое время адаптируется к стрессу, но если положительного эффекта не наступает, возникает третья стадия, дистресс — истощение. В состоянии дистресса люди теряют контроль над своими действиями и эмоциями. На смену страхам и унынию приходят агрессия, злость, горе. Многие утрачивают интерес к жизни и впадают в депрессивное состояние.

Итак, стресс — это состояние психического напряжения, которое возникает у человека при особых обстоятельствах или в процессе деятельности, осуществляющейся в наиболее сложных условиях. Стрессы возникают по разным причинам. 61% из них — следствие служебных, семейных или финансовых проблем, 22% носят психологический характер, 7% — следствие болезни [14]. Но независимо от причины, они приводят к физиологическим, психологическим и поведенческим изменениям. На физиологическом уровне это может быть связано с развитием язвенной болезни, мигрени, гипертонии, заболеваний сердца и пр. Психологические последствия стресса — раздражительность, потеря аппетита, смена настроения, отрицательные эмоции, чувство беспомощности, депрессия и др. Сказываясь на поведении человека, он приводит к непосредственной конфронтации с факторами стресса.

Стресс — один самых тяжёлых видов издержек современного производства. Негативно воздействуя на здоровье работника, он вызывает снижение производительности и качества труда, что сказывается на прибыли предприятия. Американцы Рэй и Холмс разработали категоризацию степени тяжести стрессоров, присвоив каждому балл от 0 до 100 в зависимости от давления, оказываемого на психику. А поскольку всякая перемена в жизни выступает в роли своеобразного стрессора, то они включили в перечень избранных стрессирующих категорий и позитивные и негативные жизненные события. Создатели шкалы установили, что показатель степени тяжести аккумулируется и, набрав, к примеру, более 300 баллов в течение одного года человек оказывается перед угрозой депрессии или какого-либо психосоматического заболевания: инфаркта, астмы, аллергии и т.д. [9]

Учителя не заняты в промышленном производстве, но их профессиональная деятельность — одна из наиболее стрессоопасных. Они встречаются с множеством стрессирующих факторов. Среди *факторов стресса, находящихся вне школы,*

можно назвать социально-экономические, политикоправовые и другие изменения в обществе; неуверенность в завтрашнем дне из-за перманентной модернизации системы отечественного образования; недостаточный уровень благосостояния и низкую заработную плату учителей; дополнительную работу; недостаточное время для отдыха; изменения в личной жизни; семейные проблемы и т.п.

К *групповым факторам* относятся слабая сплочённость педагогического коллектива; недостаточная сопричастность его жизнедеятельности из-за изоляции учителя руководством или отторжения его коллегами; длительно сохраняющиеся плохие отношения с ними; наличие конфликтов, порождающих противоречия между личными ценностями педагога и социально одобряемыми ценностями коллектива и др.

Факторы стресса, связанные со школой и особенностями профессии — это агрессивное воздействие окружающей среды: необходимость одновременно взаимодействовать с большим количеством людей; быстрая смена методов и приёмов взаимодействия из-за большого разброса возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников; повышенный уровень шума; ненормированный рабочий день; огромные эмоциональные нагрузки; постоянное пребывание под давлением повышенного груза ответственности; работа в состоянии высокого психологического напряжения; недостаточная возможность эффективно влиять на результаты своей работы в условиях возрастающих требований государства к качеству образования школьников и их низкой мотивированностью к учению и т.д.

В числе *факторов стресса, связанных со специфическими особенностями личности*, следует отметить неспособность расставлять чёткие приоритеты; индивидуальные черты характера: авторитарность, жёсткость, конфликтность, неуравновешенность, эмоциональность, возбудимость, психологическая неустойчивость, потребность в достижениях и др. Сильными стрессирующими факторами этой группы выступают также предрасположенность к стремлению брать ответственность на себя; «синдром приобретённой беспомощности» и пр.

Работа в таких условиях делает учителя раздражительным или равнодушным, порождает у него ощущение разлада с собой и с миром. Этот конфликт выступает очень сильным стрессором.

Но наибольшие психологические трудности в конфликтной ситуации испытывает ребёнок, особенно воспитывающийся в обстановке гиперопеки. Оберегая детей от любых столкновений и решая за них все проблемы, родители воспитывают их беспомощными. Будучи изнеженными, дети не умеют противостоять неблагоприятным жизненным факторам и по мере вхождения в реальную жизнь часто оказываются пред угрозой фрустрации.

Если младший школьник прячет нарастающее напряжение за симптомами боли, аллергии, температуры и достаточно его успокоить, дать отдохнуть, чтобы не закрепилась реакция «стресс – боль», то с учащимися более старшего возраста проблему решать сложнее. Типичными симптомами проявления у них стресса

служат изменения общего эмоционального фона. Возможно стремительное похудание или увеличение веса; нарушение способности мыслить логически. Левое полушарие мозга начинает хуже функционировать и человеку становится сложнее принимать решения, вычислять, иногда у него путаются буквы, меняется почерк. Происходит нарушение памяти и способности к сосредоточению внимания. Иногда возникают серьёзные затруднения в ответе даже хорошо выученного урока; сбой в режиме дня; заметное напряжение мышц, особенно плеч, поясницы, икр; нарушения дыхания. При очень сильном невротическом состоянии появляется заикание, устранимое только с помощью специалиста.

Деструктивный конфликт изменяет атмосферу урока. Из деловой она превращается в нервную, негативно влияющую на результаты учебной работы. Учащиеся, став невольными соучастниками конфликта, не просто отвлекаются от решения задач, они следят за исходом «сражения». Сам того не желая, учитель оказывается по одну сторону баррикад, дети — по другую. Взаимоотношения педагога и учащихся разрушаются. Нервная система учителя и ученика травмируется, усиливается их недовольство друг другом.

Обычно учителя считают виновником конфликта ученика, оскорбившего взрослого. Учащиеся действительно могут своим вызывающим поведением провоцировать конфликты с педагогами. Однако чаще в них виноваты взрослые, убежденные в собственной непогрешимости, не любящие своих учеников, априори считающие их лживыми и порочным, не верящие в них. Более того, учителя иногда позволяют себе публично оскорблять семьи учеников. За их словами и интонациями просматривается жёсткий, авторитарный стиль педагогической деятельности, который чаще всего используют учителя, обладающие недостаточным профессионализмом, боящиеся детей, беспомощные и неуверенные в себе.

Таким образом, авторитарность и педантизм учителя, неумение взаимодействовать с учащимися, невнимание к их возрастным и индивидуальным потребностям, предвзятость и несправедливость в оценке знаний и поступков детей, бестактность, скука на уроках, бесчеловечность, низкий профессиональный уровень и т.д. — всё это вызывает протест учащихся и порождает конфликтную ситуацию. Грубые слова учеников, как правило, служат самозащитой, или свидетельствуют о прорвавшейся наружу обиде. Конечно, они усугубляют конфликты, но школьники, особенно младшего и среднего возраста, ещё не умеют их продуктивно разрешать и профессиональный педагог полностью отвечает за возникновение, ход и результат таких ситуаций. Если же он снимает с себя эту ответственность, то без ущерба для здоровья всех участников конфликта проблема не решается.

Замечено, что, преследуя свои цели, каждая конфликтующая сторона стремится к победе. Но выйти из конфликта ценой поспорики потребностей и интересов другой стороны или ценой взаимных уступок нельзя. Однако «ориентация на “победу” или “поражение” превалирует в школе, — писали 15 лет назад А.Л. Крупенин и И.М. Крохина. — ...Взаимоотношения с учениками восприни-

маются как непрерывная война, соревнование. Вполне понятно, что и школьники считают педагогов своими естественными врагами — диктаторами, которым нужно сопротивляться, либо “тряпками”, о которых можно “вытирать ноги”. Когда в классе конфликт, преподаватели стремятся вести себя таким образом, чтобы обязательно выиграть, или уж, по меньшей мере, не проиграть» [7]. Эта установка сохраняется сегодня у большинства педагогов.

Есть только один способ разрешения конфликта: воспользоваться методом сотрудничества, позволяющего учителю и ученику(ам) совместно искать и находить способы наибольшего удовлетворения потребностей обеих сторон. Первый его шаг — *прояснение сути конфликта*. На этом этапе педагог использует активное слушание. Затем он излагает свою проблему или желание с помощью «Я-сообщения», содержащего личные местоимения Я, МНЕ, МЕНЯ. «Ты-сообщения», воспринимаемого учащимися как выпад, следует избегать, так как в ответ на него дети обижаются и дерзят. В процессе активного слушания у ребёнка исчезает или ослабевает отрицательное переживание. Он начинает рассказывать о себе, становясь более открытым и продвигаясь в решении своих проблем.

Следующее звено — *сбор предложений*. Учитель задаёт вопрос о возможном действии, разрешающем проблему, а ученики выдвигают возможные предложения по её решению. Причём педагог принимает все без исключения предложения детей, не высказывая каких-либо оценок. Если предложений много, они могут быть записаны на доске.

Далее происходит *оценка выдвинутых предложений и выбор наиболее приемлемого*. Педагог руководит обсуждением, обеспечивая выступление каждому участнику, но никого к нему не принуждая. Дети обсуждают каждое предложение, проясняя его положительные и отрицательные стороны. Предложение не проходит, если оно не устраивает хотя бы одного человека или заставляет его идти на уступки, а одобренное единодушно принимается. Если такового нет, то возвращаются к предыдущему этапу.

На этапе *детализации* взрослый руководит уточнением содержания набора обязательных дел, действий, правил, выполнение и соблюдение которых позволит выполнить принятое решение.

Не следует забывать об этапах *оформления и проверки принятого решения*. На первом из них учитель предлагает наглядно оформить решение, объясняя, для чего это нужно. Учащиеся оформляют принятое решение в виде договора или красочного плаката. На втором — учитель направляет беседу на установление эффективности выполнения принятого решения и, если нужно, на коррекцию действий. Причём, на всех этапах разрешения конфликта педагог высказывается последним. Ученики оценивают процесс выполнения решения, при необходимости предлагают коррекционные действия, обсуждение которых идёт по уже описанным правилам.

В разрешении конфликта велика роль активного слушания, то есть, выслушивания детских проблем и «возвращения» ребёнку их понимания взрослым,

обозначив детские чувства. Одним из приёмов активного слушания являются парафраз — наиболее полное, практически близкое к оригинальному тексту повторение высказывания собеседника, используемое с вводными словами для повышения эффективности. Другой — редакция, то есть повторение без элементов оценки наиболее значимой, с точки зрения педагога, части высказывания партнёра, позволяющее направлять ход разговора по интересующему его руслу. Наконец, вербализация представляет собой высказывание, содержащее предположения о побудительных мотивах собеседника к совершению действия или озвучиванию определенной идеи, без продуцирования гипотез, выходящих за рамки разговора и способных запутать проблему.

Приёмы активного слушания снимают саму угрозу разрастания конфликта. После парафразы или вербализации переживаний ученика у него не возникает потребности в защитной реакции, а учителю, коль он понял ребёнка, не надо на него нападать. Таким образом, проблема снимается в самом начале.

Ю.Б. Гиппенрейтер отмечает, что активное слушание может проявляться не только словами, но и делом. «“Активно слушать делом” — значит понимать, учитывать и стараться удовлетворять то, в чём нуждается ребёнок или взрослый — нуждается сейчас и в жизни вообще» [5]. Активное слушание делом предполагает доброжелательность и терпение в общении, а главное исключение критики ребёнка. Это говорит ему, что он хороший, успешный, любимый. Быть такими — потребность каждой личности. От её удовлетворения зависит психологическое благополучие детей. Понимание нужд ученика и сочувствие ему могут проявляться по-разному, но всегда — это небольшие действия, которыми педагог откликается на временную трудность ребёнка.

Психолог выделяет правила, которых рекомендует придерживаться, используя технику активного слушания. Главная задача слушающего — понять говорящего и дать ему об этом знать. В разговоре следует пользоваться утвердительными интонациями. Активное слушание можно дополнять пассивным: поддакиваниями, междометиями, внимательным взглядом, улыбкой, жестом. Так демонстрируется внимание к проблеме ученика и оказывается на него положительное воздействие, которое помогает рассказать о своих проблемах. Для поддержания контакта надо подстраиваться под собеседника невербально, повторяя его позу, мимику, интонации, громкость и тембр голоса, движения глаз и головы и т.д. Общаться необходимо так, чтобы глаза слушающего находились на уровне глаз говорящего. При этом нельзя склоняться, нависая над ребёнком. Такую позу он может истолковать как угрозу, давление. Взрослому лучше присесть на корточки, тогда у маленького партнёра возникает ощущение равенства во взаимодействии. Не надо расспрашивать, давать советы, пользуясь фразами, которыми обычно отвечают на жалобы и переживания другого, начинать слушать, если нет времени [5: с. 164–168].

Следует подчеркнуть, что названные действия образуют целостную систему. Невнимание к какому-либо из них или его пропуск может обречь попытку разрешения конфликта методом сотрудничества на провал.

Использование активного слушания позволяет собрать информацию, выделить самое главное, установить правильность понимания сказанного, облегчить осмысление проблемы партнёра, продемонстрировать ему её понимание. Оно помогает запомнить высказывание собеседника, предоставляет время на обдумывание проблемы, не дает отвлекаться на посторонние мысли, способствует более точному пониманию партнёром собственной проблемы, обеспечивает подведение итогов и закрепление точки зрения партнёра.

Однако активное слушание, как техника общения, служит достижению сотрудничества, если учитель в процессе взаимодействия с учеником принимает его как личность. Оно всегда несёт в себе эмпатическую составляющую, содержащую постижение эмоционального состояния, проникновение-вчувствование в переживания другого человека, и проявляющуюся сопереживанием и сочувствием. Согласно наблюдениям, основная причина школьных конфликтов скрыта в эмоциональной «глухоте» учителя.

Однако, несмотря на остроту проблемы, представлять себе взаимодействие учителя и учащихся как один сплошной конфликт или сменяющие друг друга боевые действия и перемирия было бы серьёзной ошибкой. Практика отечественной и зарубежной школы знает немало примеров истинно гуманных взаимоотношений детей и взрослых.

И.Г. Песталоцци, характеризуя свои отношения с воспитанниками, писал: «Моя рука лежала в их руке, мои глаза смотрели в их глаза. Мои слёзы текли вместе с их слезами, и моя улыбка следовала за их улыбкой. ... Они были со мной, и я был с ними» [13]. Он утверждал, что подлинная любовь обладает могучей силой влияния на детскую душу, помогая учителям поддерживать весёлое, радостное и непринуждённое настроение детей. Благодаря этому чувству педагоги «с удвоенной силой могут... замечать и пресекать действительно дурное, ... удалять из окружения детей возможности, соблазны и примеры дурного поведения, изгонять всё злое из их сознания» [6].

Любовь помогает учителю и ученику вести между собой диалог. Отечественные педагоги и психологи [2, 10, 12] видят в диалоге форму гуманно организованного взаимодействия учителя и ученика, понимаемого как общение, в котором партнёры выступают собеседниками, соавторами, равными сторонами с правом на свою позицию. Такое педагогическое взаимодействие можно назвать взаимодействием-сотрудничеством. Оно представляет собой способ организации совместной деятельности взрослых и детей, состоящий из следующих компонентов. Информационный компонент направлен на обмен информацией, содержащей познавательный материал и сведения о способах и приёмах получения нового знания. Организационный — включает в себя целеполагание, планирование, организацию. Деятельностно-регулятивный — связан с осуществлением и управлением познавательной деятельностью. Задача оценочно-аналитического — анализ и оценка совместных действий учителя и учащихся. Коммуникативный — состоит в общении субъектов процесса обу-

чения. В организации педагогического взаимодействия он занимает особое место, так как без него другие не могут осуществляться.

Общение участников педагогического взаимодействия-сотрудничества — разновидность делового общения. Оптимальной его формой выступает дидактическая беседа, предназначенная для обучения и регламентируемая вспомогательными вопросами, на которые требуется развёрнутый ответ с изложением необходимых деталей. Вопросы закрытого типа, требующие односложного ответа, позволяют конкретизировать беседу либо сузить тему обсуждения.

Будучи одной из форм диалогического общения и подчиняясь его нормам, беседа предполагает выполнение таких правил как возможность каждого легко высказывать своё мнение; недопустимость нетерпимости к мнению другого; ясное, точное, сжатое высказывание приводимых доводов; запрет на злословие и бестактность, упоминание друг друга в третьем лице или по фамилии и др.¹ Несложно заметить, что строящаяся по этим правилам беседа — это открытый диалог, в который может вступить любой из присутствующих.

Диалог позволяет нравственно воспитывать школьников и развивать их потребности в знании, создавая ситуации применения. Он организует условия, защищающие неокрепшую детскую психику от травм и обеспечивающие самопознание, самовыражение, самореализацию учащихся. А.Б. Орлов [12] отмечает, что диалогизация педагогического взаимодействия связана с преобразованием позиций и взрослых и детей. Если при традиционном обучении учитель занимает суперпозицию, а ученик находится в субординированной позиции, то при диалогическом построении педагогического процесса они пребывают в личностно равноправных позициях *со*-учащихся, *со*-воспитывающихся людей, которые совершенствуются под влиянием друг друга. Равноправие учителя и ученика в деловом взаимодействии не означает, что обучающийся может проявить вседозволенность или проигнорировать требование педагога. Но и учитель не вправе оскорбить или унижить ученика. Речь идёт о взаимоуважении и личностном признании учителем и учеником друг друга; праве учащегося на собственное мнение и возможности его высказывать; его сотрудничестве с педагогом в управлении процессом обучения; выборе школьником способа и темпа учебной работы, адекватных его индивидуальным особенностям; личностном развитии и максимальном использовании творческой инициативы каждым участником совместной познавательной деятельности.

Здоровьесберегающее обучение, опирающееся на личностно-ориентированный и деятельностный подходы, требует включения ученика в управление учебным процессом наравне с учителем. Учащийся становится субъектом познавательной деятельности, только реализуя все её структурные компоненты. Для этого недостаточно лишь адаптировать к уровню его развития и озвучить заранее сформулированные учителем цели и план урока, поскольку предъявление их в готовом

¹ Правила дидактической беседы разработаны на основе правил деловой беседы, предложенных М.А. Поволяевой Психология и этика делового общения. – Ростов-н./Д., 2004. – С. 88–89.

виде не меняет позиции обучающегося с объектной на субъектную. Он сам должен ставить перед собой цели и задачи познавательной деятельности, планировать, оценивать, анализировать и корректировать её осуществление. Это придаёт личностную значимость учению, заинтересовывая его в достижении им самим поставленных образовательных целей, одновременно развивая познавательную активность, самостоятельность и инициативу, снижая психологическое напряжение и уровень тревожности, изменяя общую атмосферу образовательного процесса.

Проблема привлечения учащихся к целеполаганию поднимается в трудах многих отечественных педагогов [8, 16, 18]. Учитывая особенности современных школьников, автором разработана возможная организация совместной деятельности учителя и учащихся разного возраста по целеполаганию на уроке (см. табл.1).

Таблица 1

Совместная деятельность учителя и учеников по целеполаганию

Деятельность учителя	Деятельность учеников
Формулирует тему урока, с помощью вопросов руководит работой по определению её места в системе уроков. Делает общий вывод, дополняя его межпредметными связями и общей значимостью темы для образования человека и для общества.	Отвечая на вопросы учителя, устанавливают внутрипредметные связи.
Опираясь на выявленные внутрипредметные связи, системой вопросов подводит учащихся к уточнению наличных и недостаточных знаний для овладения новым материалом.	На основании имеющихся знаний определяют познавательные опоры в изучении новой темы и устанавливают, каких сведений им не хватает для её освоения.
Предлагает назвать задачи, которые предстоит решить в процессе учебной работы и записывает, не допуская повторов, предложения на доске (принимаются все высказывания без обсуждения).	Формулируют и озвучивают задачи урока. (В них находят отражение не только общие образовательные цели, но личностно значимые, поскольку предварительная беседа позволяет каждому как бы пропустить тему через себя.)
Организует обсуждение поступивших предложений. Если не все аспекты темы урока нашли отражение в детских предложениях, направляет работу учащихся на их восполнение или дополняет сам. Подводит итоги общей работы. (Целей должно остаться не более 1–2.)	Обсуждают вынесенные предложения и корректируют отдельные формулировки. При необходимости дополняют обсуждаемый ряд целей.
Руководит составлением плана урока, предложив ответить на вопросы: «Как можно решить поставленные задачи?», «Какие действия, в каком порядке надо выполнить?» и др. Предложения учащихся записываются на доске.	Выдвигают предложения. Среди них могут быть и такие, которые выходят за рамки поставленных задач и учительских вопросов. Но принимаются все.

Деятельность учителя	Деятельность учеников
Организует обсуждение записанных предложений и их систематизацию.	Обсуждают поступившие предложения, редактируют их и логически выстраивают, лишнее убирают.
Предлагает на выбор систему учебных действий и заданий для освоения учебного материала.	Каждый выбирает наиболее удобные и привлекательные для него действия и задания.
В конце урока организует проверку выполнения избранных учащимися действий и заданий.	Принимают участие в коллективной проверке, оценке и анализе выполненных действий и заданий.
Предлагает домашнее задание. Даёт необходимые пояснения по заданию.	Записывают домашнее задание. При необходимости задают вопросы.
Руководит коллективной рефлексией, которая может проводиться либо письменно, либо устно. Она направлена на определение эффективности общей работы и участия в ней каждого. Производится на основании сформулированных целей и плана урока.	Участвуя в рефлексивной деятельности, каждый отвечает на вопросы «Решены ли задачи урока?», «Как они решены?», «В чём заключается значимость данной темы лично для меня?», «Как я решил избранную учебную задачу? Можно ли было её решить по-другому?», «Какой вклад я внёс в общее дело?», «Что мне было интересно?», «Что далось с трудом, почему?», «Что было непонятно?»

В процессе обучения диалогическое взаимодействие педагога и воспитанника может осуществляться с использованием интерактивных методов. Под интерактивными методами понимается система организации взаимодействия педагога и учащихся в форме *учебных игр*, обеспечивающих познавательное общение, которое способствует переживанию обучающимися ситуаций успеха в учебной деятельности и взаимообогащению всех их личностных сфер.

Эффективность учебных игр во многом зависит от выполнения таких принципов их организации, как принцип проблемности содержания игры в процессе её развёртывания; принцип совместной деятельности участников на уровне взаимодействия каждого с каждым; принцип диалогического общения и взаимодействия партнеров по игре и др. Игры требуют от участников уважать право другого на собственное мнение; внимательно слушать и стремиться понять соигрока; стараться заметить сильные и слабые стороны высказывания оппонента; уметь признавать правоту другого и пр. Сильная сторона этого метода заключается в положительном воздействии на психическое развитие личности, упрочении межличностных связей в учебном коллективе, создании открытой и доброжелательной атмосферы познавательного взаимодействия.

К интерактивным методам можно отнести *учебные дискуссии* и пр. В педагогике дискуссия выступает в различных формах. Дискуссионные методы способствуют развитию устной речи, активизируют мыслительную деятельность, прививают интерес к предмету, формируют культуру полемики, умение слушать оппонента, толерантность. Их эффективность во многом зависит

от наличия неоднозначных решений избранной проблемы, заслуживающих обсуждения, от её актуальности, остроты, общественной важности и одновременно личностной значимости, от организации совместной деятельности, необходимой для её решения.

Поскольку дискуссия невыполнима без столкновения мнений, постольку в ней участники усваивают необходимые поступки в той или иной ситуации; учатся принимать во внимание достоинства оппонента, проявлять терпимость к его недостаткам, выслушать любое мнение, даже некоторый выпад против себя; овладевают предупреждением возможных конфликтов.

Успех учебной дискуссии во многом зависит от учителя. Он должен в деталях продумать её содержание и порядок подготовки, филигранно исполнить роль руководителя, сохраняющего в ходе дискуссии нейтралитет. Главное — не мешать учащимся самостоятельно вести дискуссию и не забывать тактично и уместно корректировать их действия, уточнять излагаемый материал.

Проектный метод обучения, переживающий своё второе рождение, представляет собой способ организации процесса познания, основанный на целенаправленной самостоятельной исследовательской деятельности учащегося или ученической группы для достижения предполагаемых результатов, имеющих практическую, теоретическую или познавательную значимость. Важное условие эффективной работы над проектом — профессионализм учителя, проявляющийся в изменении его позиции «ретранслятора» готовых знаний в позицию организатора познавательной деятельности своих учеников. А поскольку учителю приходится переориентировать свою работу и работу обучающихся на приоритеты исследовательской, поисковой, творческой самостоятельной деятельности, меняется и психологический климат в классе.

Таким образом, создание атмосферы взаимопонимания, доверия, уважения, способствующей поддержанию психического здоровья учащихся и учителей в процессе обучения, зависит от умения и желания взрослых строить диалогическое общение с детьми.

Литература

1. *Баулина М.* Конфликт с учителем: выход есть! / М. Баулина // *Здоровье школьника*. – 2009. – № 6. – <http://www.za-partoi.ru/konflikt.html>
2. *Белова С.В.* Диалог — основа профессии педагога / С.В. Белова. – М.: АПКИП-ПРО. – 2002. – 148 с.
3. *Бирюкова И.* Чувства всякие нужны / И. Бирюкова // *Здоровье школьника*. – 2009. – № 6. – <http://www.za-partoi.ru/archive/?article=289&rub=83>
4. В школе «неуставные отношения». Как быть? // *Здоровье школьника*. – 2007. – № 9. – С. 62–64.
5. *Гиппенрейтер Ю.Б.* Продолжаем общаться с ребёнком. Так? / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2008. – 251 с.

6. Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джурицкий. – М.: Педагогика, 1988. – 416 с.
7. *Крупенин А.Л.* Эффективный учитель. Практическая психология для педагогов / А.Л. Крупенин, И.М. Крохина. – Ростов-н./Д.: Феникс, 1995. – 480с.
8. *Кульневич С.В.* Совсем необычный урок: практическое пособие для учителей, классных руководителей, студентов средних и высших педагогических учебных заведений, слушателей ИПК / С.В. Кульневич, Т.П. Лакоценина. – Ростов-н./Д.: Учитель, 2006. – 159 с.
9. Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды / Сост. Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – СПб.: Ин-т образования взрослых РАО, 1996. – 175 с.
10. *Мухина Т.К.* Диалог как форма оптимизации педагогического процесса / Т.К. Мухина // Советская педагогика. – 1989. – № 10. – С. 74–77.
11. *Ожегов С.И.* Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азъ, 1999. – 944 с.
12. *Орлов А.Б.* Перестройка психолого-педагогической подготовки учителя / А.Б. Орлов // Вопросы психологии. – 1988. – № 1. – С. 16–26.
13. *Песталоцци И.Г.* Письмо другу о пребывании в Станце / И.Г. Песталоцци. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1998. – 224 с.
14. *Поваляева М.А.* Психология и этика делового общения / М.А. Поваляева. – Ростов-н./Д.: Феникс, 2004. – 352 с.
15. *Рейковский Я.* Экспериментальная психология эмоций: пер. с польск. / Я. Рейковский. – М.: Прогресс, 1979. – 392 с.
16. *Ромашова С.Н.* Гуманизация взаимоотношений учителя с учащимися в процессе обучения: дис. ... канд. пед. наук / С.Н. Ромашова. – М., 1996.
17. *Трофимова М.* Ответственности не несут? / М. Трофимова // Здоровье школьника. – 2007. – № 10. – <http://www.7ya.ru/articles/7636.aspx>
18. *Хуторской А.В.* Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? / А.В. Хуторской. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
19. Школа в цифрах и фактах // Аргументы и факты. Здоровье. – 2009. – № 35. – <http://www.aif-nn.ru/health/1>

Literatura

1. *Baulina M.* Konflikt s uchitelem: vixod est! / M. Baulina // Zdorov'e shkol'nika. – 2007. – № 6. – <http://www.za-partoi.ru/konflikt.html>
2. *Belova S.V.* Dialog — osnova professii pedagoga / S.V. Belova. – М.: АРКиПРО, 2002. – 148 с.
3. *Biryukova I.* Chuvstva vsyokie nuzhni / I. Biryukova // Zdorov'e shkol'nika . – 2009. – № 6. – <http://www.za-partoi.ru/archive/?article=289&rub=83>
4. V shkole «neustavnie otnosheniya». Kak bit? // Zdorov'e shkol'nika. – 2007. – № 9. – С. 62–64.
5. *Gippenrejter Yu.B.* Prodolzhaem obshhat'sya s rebenkom. Tak? / Yu.B. Gippenrejter. – М.: AST: Astrel'; Vladimir: VKT, 2008. – 251 с.
6. Ya.A. Komenskiy, D. Lokk, Zh.-Zh. Russo, I.G. Pestoloczci. Pedagogicheskoe nasledie / Sost. V.M. Klarin, A.N. Dzhurinskij. – М.: Pedagogika, 1988. – 416 с.

7. *Krupenin A.L.* E'ffektivny'j uchitel'. Prakticheskaya psixologiya dlya pedagogov / A.L. Krupenin, I.M. Kroxina. – Rostov-n./D.:Feniks, 1995. – 480 s.
8. *Kul'nevich S.V.* Sovsem neobichny'j urok / S.V. Kul'nevich, T.P. Lakocenina. – Rostov- n./D.: Uchitel', 2006. – 159 s.
9. Lichnost': vnutrenny'j mir i samorealizaciya. Idei, koncepcii, vzglyady' / Sost. U.N. Kulyutkin, G.S. Suxobskaya. – SPb.: In-t obrazovaniya vzroslih, 1996. – 175s. – S.109-110.
10. *Muxina T.K.* Dialog kak forma optimizacii pedagogicheskogo processa / T.K. Muxina // Sovetskaya pedagogika. – 1989. – № 10. – S. 74–77.
11. *Ozhegov S.I.* Tolkovy'j slovar' russkogo yazy'ka / S.I. Ozhegov, N.U. Shvedova. – M.: Az", 1999. – 944 s.
12. *Orlov A.B.* Perestrojka psixologo-pedagogicheskoy podgotovki uchitelya / A.B. Orlov // Voprosy' psixologii. – 1988. – № 1. – S. 16–26.
13. *Pestoloczi I.G.* Pis'mo drugu o preby'vanii v Stance / I.G. Pestoloczi. – M.: Izdatel'skij Dom Shalvy' Amonashvili, 1998. – 224 s.
14. *Povalyaeva M.A.* Psixologiya i e'tika delovogo obshheniya / M.A. Povalyaeva. – Rostov-n./D.: Feniks, 2004. – 352 s.
15. *Rejkovskij Ya.* E'ksperimental'naya psixologiya e'mocij: per. s polsk / Ya. Rejkovskij. – M.: Progress, 1979. – 392 s.
16. *Romashova S.N.* Gumanizaciya vzaimootnoshenij uchitelya s uchashhimisya v processe obucheniya: dis. ... kand. ped. nauk / S.N. Romashova. – M., 1996. – 258 s.
17. *Trofimova M.* Otvetstvennosti ne nesut? / M. Trofimova // Zdorov'e shkol'nika . – 2007. – № 10. – <http://www.7ya.ru/articles/7636.aspx>
18. *Xutorskoj A.V.* Metodika lichnostno-orientirovannogo obucheniya. Kak obuchat' vsex po-raznomu? / A.V. Xutorskoj. – M.: VLADOS-PRESS, 2005. – 383 s.
19. Shkola v cifrax i faktax // Argumenty' i fakty'. Zdorov'e. – 2009. – № 35. – <http://www.aif-nn.ru/health/1>

А.С. Миронов

Антинаркотическая пропаганда: проблемы и пути решения

Одна из составляющих формирования спроса на наркотики — их незаконная реклама и пропаганда, формирующие моду на образ жизни, связанный с потреблением наркотиков. Для того, чтобы эффективно противодействовать влиянию наркотической субкультуры и способствовать снижению спроса на наркотики среди студентов высших учебных заведений необходимо, во-первых, создать систему психолого-педагогической профилактики наркотического поведения среди студентов, во-вторых, формировать среди студенческой молодёжи антинаркотическое мировоззрение и потребность в здоровом образе жизни. Все студенты должны понимать, что стать современным успешным человеком возможно при условии отказа от вредных привычек, в том числе курения и, конечно же, ни в коем случае даже не пробовать наркотики.

В стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года, утверждённой Указом Президента Российской Федерации от 12 мая 2009 года № 537 [1], — одной из основных угроз национальной безопасности в сфере государственной и общественной безопасности является деятельность транснациональных преступных организаций и группировок, связанная с незаконным оборотом наркотиков. Кроме того, одна из главных угроз национальной безопасности в сфере здоровья нации — массовое распространение наркомании и алкоголизма.

Представители наркобизнеса пользуются любыми средствами в целях формирования потребности в потреблении тех или иных видов наркотиков. Такого рода спрос на наркотики формируется и поддерживается заинтересованными криминальными структурами при помощи распространения мифов среди подростков и молодёжи о безвредности так называемых «лёгких» наркотиков. В целях формирования моды на поведение, связанное с потреблением наркотиков, эти мифы распространяются в среде бизнес-элиты и шоу-бизнеса. Наркотическое поведение кумиров во многом провоцирует первые пробы наркотиков среди подростков и молодёжи.

Незаконная пропаганда наркотиков в любой форме нарушает законодательство и преследуется по закону. Органы наркоконтроля постоянно осуществляют мониторинг такого рода публикаций или информации в сети Интернет и принимают соответствующие меры оперативного реагирования. Однако существующая степень ответственности недостаточна для искоренения данной проблемы, тем более в сети Интернет. Необходимо совершенствование законодательства и принятие специальных государственных мер, направленных

на антинаркотическую пропаганду и противодействие незаконной рекламе и пропаганде наркотиков.

Термин «антинаркотическая пропаганда» встречается очень часто при обсуждении мер, направленных на профилактику наркомании и связанных с ней правонарушений. В то же время, в законодательстве данный термин появился в конце 2007 года, когда в первую статью основного федерального закона от 8 января 1998 г. № 3-ФЗ «О наркотических средствах и психотропных веществах» были внесены определения профилактики наркомании и антинаркотической пропаганды. **Профилактика наркомании** законодательно определена как совокупность мероприятий политического, экономического, правового, социального, медицинского, педагогического, культурного, физкультурно-спортивного и иного характера, направленных на предупреждение возникновения и распространения наркомании, а **антинаркотическая пропаганда** — как пропаганда здорового образа жизни, в том числе физической культуры и спорта, направленная на формирование в обществе негативного отношения к наркомании.

Кроме того, в соответствии с данным законом один из принципов государственной политики в сфере контроля за оборотом наркотиков — это «приоритетность мер по профилактике наркомании и правонарушений, связанных с незаконным оборотом наркотических средств и психотропных веществ, **стимулирование деятельности, направленной на антинаркотическую пропаганду**» (выделено нами — *А.М.*).

Профилактика незаконного потребления и оборота наркотиков — приоритетное направление в деятельности правоохранительных органов, органов управления образованием и здравоохранением, общественных объединений и религиозных конфессий. Таким образом, формируется система мер профилактики наркомании, направленная на предупреждение возникновения и распространения наркомании. Проводимые с этой целью научные исследования позволили обосновать и раскрыть содержание процесса профилактики наркомании среди молодёжи.

По данным Минздравсоцразвития России на учёте состоит более 537 тысяч лиц, с диагнозом «наркомания», из которых 88% имеют зависимость от опиатов. В этой связи, основные меры государственной системы предупреждения наркомании и противодействия незаконному обороту наркотиков направлены на борьбу с распространением опиатов. Как показывает анализ статистики, в России основная масса наркопотребителей — это лица с героиновой зависимостью, так как они стоят на официальном учёте. В то же время, по данным социологических исследований, большая часть потребителей наркотиков — это курильщики марихуаны. Причём, большинство из них либо не считают марихуану наркотиком, либо считают её «лёгким» наркотиком. Таким образом, недостаточно строгим отношением к незаконному обороту и потреблению наркотиков растительного происхождения, слабой антинаркотической пропагандой среди подростков и молодёжи в отношении незаконного потребления марихуаны государство косвенно способствует существованию мифа о безвредности немедицинского потребления данного вида наркотика.

Ужасного вида человек, злоупотребляющий героином, — наглядный пример губительных последствий для организма незаконного потребления опиатов. Потребители марихуаны медленно становятся жертвами своего легкомыслия и внешний облик теряют не сразу. Это способствует тому, что молодёжь отождествляет марихуану с действием простого табака. Кроме того, как показывает анализ социологических исследований, среди молодёжи формируется наркотическая субкультура, пропагандирующая наркотическое поведение как креативное и развивающая толерантное отношение к незаконному потреблению наркотиков.

Через средства массовой информации и сеть Интернет навязывается дискуссия о легализации марихуаны, распространяются мифы о безвредности для организма немедицинского потребления так называемых «лёгких» наркотиков, при этом используются научно обоснованные возможности соответствующего психологического воздействия рекламы и пропаганды на сознание молодых людей. Осуществляется скрытая реклама и пропаганда наркотического поведения как креативного и стресс-преодолевающего, что формирует у подростков и молодёжи ложное представление о том, что потребление наркотиков способствует приобщению молодёжи к успешным слоям общества. Объектом воздействия незаконной пропаганды и рекламы наркотиков становятся в основном подростки и молодёжь, учащиеся и студенты образовательных учреждений, которые меньше всего защищены от давления наркосреды.

К примеру, в Интернете проводится активная реклама по внедрению технологии бинауральных ритмов. Психологически тонко выбрано средство воздействия на сознание молодёжи через музыку. Проводится сравнение получения якобы равного «кайфа» от прослушивания данного музыкального стиля и употребления наркотиков, причём всё это происходит на сленге наркоманов. Создаётся впечатление о прорыве в изобретении нового наркотика, от которого не бывает зависимости. На самом деле, происходит формирование толерантного отношения к немедицинскому потреблению наркотиков. Внедряется в сознание молодых людей мотивация к постоянному экспериментированию с изменением своего сознания путём употребления наркотиков или иными способами. Данное направление напоминает попытки внедрить в России программы заместительной терапии, в рамках которых предлагалось наркозависимым людям за государственный счёт раздавать вместо героина другие наркотики, которые можно употреблять не внутривенно.

Как показывает анализ практики антинаркотической работы в образовательных учреждениях, где обучается основная масса подростков и молодёжи, недостаточно эффективно реализуется система предупреждения наркомании и практически отсутствует действенный механизм антинаркотической пропаганды. Педагоги и психологи, имея теоретические знания в сфере профилактики наркомании, организовывая мероприятия, направленные на антинаркотическую пропаганду, нередко наоборот способствуют дополнительной заинтересованности по данной проблеме. Молодые лидеры из числа педаго-

гов могут своим авторитетом и знаниями в данной сфере сформировать актив молодёжи, способный среди сверстников создать условия для мотивации здорового образа жизни.

Как показывает практика антинаркотической профилактической работы, только лишь запретительными мерами и мерами противодействия незаконной рекламе и пропаганде наркотиков ситуацию с наркотизацией подростков и молодёжи не решить, необходима реализация комплексных мер, направленных на профилактику наркомании и антинаркотическую пропаганду.

В Иркутской области существует программа «Прибайкалье против наркотиков» — это реальный образец регионального масштаба в организации системного подхода к антинаркотической пропаганде. Данный вид социальной рекламы реализуется за счёт бюджетных средств с привлечением опытных психологов и специалистов в сфере рекламы, которые создают соответствующую антинаркотическую аудиовизуальную продукцию. Ролики программы «Прибайкалье против наркотиков» неоднократно становились победителями всероссийского конкурса антинаркотической рекламы, который организует Федеральная служба Российской Федерации по контролю за оборотом наркотиков (ФСКН).

Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана (МГТУ им. Н.Э. Баумана) — неоспоримый лидер в подготовке высококвалифицированных научных и инженерных кадров. Процесс обучения в Университете неотделим от процесса воспитания. Ректор МГТУ им. Н.Э. Баумана академик РАН Игорь Борисович Фёдоров уделяет особое внимание формированию здорового образа жизни среди студентов.

В целях комплексного подхода к решению данной проблемы в 1996 году создан учебно-методический центр «Здоровьесберегающие технологии и профилактика наркомании среди молодёжи», который возглавляет доктор медицинских наук, профессор Геннадий Иванович Семикин. В состав центра входят лаборатории психологической поддержки студентов, психофизиологического исследования и профессионального отбора, научно-исследовательская и учебно-методическая.

С 2006 года в МГТУ им. Н.Э. Баумана внедряется спецкурс «Профилактика наркомании среди молодёжи», который специалисты Центра читают на всех факультетах первого курса [2]. Специалистами Центра разработан учебно-методический комплекс, программа, методические и лекционные материалы по спецкурсу. Кроме того, к проведению занятий со студентами привлекаются ведущие специалисты в сфере профилактики наркомании, лечения и реабилитации наркозависимых, а также сотрудники ФСКН России.

Именно внедрение спецкурса способствовало организации научно-обновленного подхода к системе профилактики наркомании. Студенты обучаются навыкам преодоления давления наркосреды, им разъясняются юридические и медицинские последствия участия в незаконном обороте и потреблении наркотиков, развенчиваются мифы о существовании так называемых

«лёгких» наркотиков, которые якобы не вызывают зависимости или не влияют как-либо негативно на здоровье человека.

Кроме того, в рамках спецкурса студенты разрабатывают антинаркотические проекты в форме презентаций, видеороликов, пишут сценарии антинаркотических клипов. Самые интересные ролики демонстрируются на видеомониторах, расположенных во всех учебных корпусах Университета и звучат в эфире университетского радио. Один такой ролик «На что способен человек?», созданный студентами, недавно был направлен в УФСКН России по городу Москве для участия во всероссийском конкурсе антинаркотических роликов, который организует ФСКН России в рамках реализации Федеральной целевой программы «Комплексные меры противодействия злоупотреблению наркотиками и их незаконному обороту на 2005–2009 годы».

Многие студенты по окончании спецкурса, становятся волонтерами и участвуют во всех мероприятиях, направленных на профилактику наркомании и формирование негативного отношения среди молодёжи к незаконному обороту и потреблению наркотиков. По принципу «от равного к равному» они проводят антинаркотическую пропаганду и вовлекают в различные профилактические мероприятия сверстников.

Таким образом, необходимо отметить, что комплексность и системный подход в решении проблемы профилактики наркомании с приоритетом психолого-педагогических мер, антинаркотической пропаганды и медицинского просвещения при совершенствовании законодательства и вовлечении молодёжи в здоровый образ жизни могут стать основой в решении данной проблемы. Объединив усилия антинаркотической профилактической работы и эффективной антинаркотической пропаганды возможно построить комплексную модель профилактики наркомании в молодежной среде и сформировать среди учащихся негативное отношение к незаконному обороту и потреблению наркотиков, что позволит существенно снизить спрос на наркотики в молодежной среде.

В выступлении на расширенном заседании Общественной палаты Российской Федерации 21 апреля 2009 года директор ФСКН России В.П. Иванов отметил: «Сегодня необходимо вернуться к профилактике как первооснове предупреждения наркозависимости и наркопреступности, наркомании в целом как социальном явлении. Здесь роль общественного влияния невозможно переоценить. Мы с вами вместе должны переломить снисходительное отношение к профилактике и объединить усилия специалистов и педагогов, обучающихся и воспитывающих детей, подростков и молодых людей для разработки новых подходов, форм и методов работы в этом направлении» [3]. Выделение профилактической работы в самостоятельное направление и координация со стороны ФСКН России всех заинтересованных органов и организаций говорит о перспективах формирования в России действенной системы профилактики наркомании и связанных с ней правонарушений.

Литература

1. Указ Президента Российской Федерации от 12 мая 2009 г. № 537 «Об утверждении стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года». – <http://www.scrf.gov.ru/news/436.html>
2. Семикин Г.И. Профилактика асоциальных явлений и формирование здорового образа жизни молодежи / Г.И. Семикин, Г.А. Мысина, З.Н. Калинина, Е.Г. Близняк, А.С. Миронов, В.М. Крук. – М.: ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2009. – 243 с.
3. Выступление директора ФСКН России В.П. Иванова на заседании Общественной палаты Российской Федерации 21 апреля 2009 года. – http://www.fskn.gov.ru/fskn/about/law/prik_fskn.htm?id=10292619@cmsArticle

Literatura

1. Ukaz Prezidenta Rosijskoj Federacii ot 12 maya 2009 g. № 537 «Ob utverzhdenii strategii nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii do 2020 goda». – <http://www.scrf.gov.ru/news/436.html>
2. Semikin G.I. Profilaktika asocial'ny'x yavlenij i formirovanie zdorovogo obraza zhizni molodezhi / G.I. Semikin, G.A. My'sina, Z.N. Kalinina, E.G. Bliznyuk, A.S. Mironov, V.M. Kruk. – М.: TGPU im. L.N. Tolstogo, 2009. – 243 s.
3. Vy'stuplenie direktora FSKN Rossii V.P. Ivanova na zasedanii Obshhestvennoj palaty' Rossijskoj Federacii 21 aprelya 2009 goda. – http://www.fskn.gov.ru/fskn/about/law/prik_fskn.htm?id=10292619@cmsArticle

Г.А. Мысина

Педагогические условия и средства формирования мотивационно-ценностного отношения к здоровьесберегающей деятельности

Происходящие в обществе социальные и экономические преобразования, развитие Болонского процесса и присоединение к нему России, формирование федерального и региональных рынков труда позволяют считать подготовку здоровых, квалифицированных, конкурентоспособных специалистов высшей школы стратегической задачей модернизации высшего образования. Изучение педагогических основ формирования здоровьесберегающей образовательно-воспитательной среды вуза позволит разработать перспективные научные концепции развития высшей школы, образовательные программы внеучебной и воспитательной работы со студентами.

Под обучением студентов здоровьесберегающей деятельности понимается целенаправленный процесс, в ходе которого происходит формирование системы теоретических знаний и практических умений, присвоение ценностей здорового образа жизни, развитие важных качеств личности и приобретение на этой основе опыта здоровьесберегающей деятельности.

Сущностным основанием обучения выступает профессионально-личностное развитие студентов, которое рассматривается как процесс и результат становление личности в ходе освоения профессиональной деятельности. Обучение здоровьесберегающей деятельности мыслится лишь в общем контексте формирования целостной структуры профессиональной деятельности будущего выпускника вуза.

Важный аспект обучения студентов здоровьесберегающей деятельности — формирование у них ценностного отношения к своему здоровью и к данной деятельности. Объективная сложность состоит в том, что у молодого человека сильно развито чувство максимализма и уверенность, что он абсолютно здоров. Формирование мотивационно-ценностного отношения к своему здоровью представляет собой длительный и противоречивый процесс, так как изменения в сфере сознания молодого человека происходят медленнее, чем во внешних проявлениях личности. Поэтому необходимо иметь надежную, апробированную теоретическую базу, дающую знания о здоровье и формирующую умения вести здоровый образ жизни.

Мотивационно-ценностное отношение к здоровьесберегающей деятельности — это сложное интегративное качество личности, состоящее из когнитивного

(понимание значимости деятельности, её ценности, особенностей осуществления), эмоционального и интеллектуально-волевого компонентов [3, 4, 5].

В.Г. Асеев высказывал мысль о том, что процесс формирования мотивации должен включать два механизма: первый, — образно называемый «снизу – вверх», второй — «сверху – вниз». Смысл первого заключается в том, что традиции профессионального образования и специально создаваемые условия актуализируют отдельные побуждения, которые при систематическом повторении упрочиваются в сознании студентов и переходят в устойчивое мотивационное образование. Второй механизм формирования мотивации состоит в усвоении, предъявляемых студентам побуждений, целей, идеалов, которые специально создаются у будущего специалиста. В этом случае объяснение смысла формируемых побуждений облегчает студенту внутреннюю работу и избавляет его от стихийных поисков, нередко связанных с ошибками [5].

Опираясь на данные положения, с нашей точки зрения разработка технологии формирования мотивационно-ценностного отношения к здоровьесберегающей деятельности должна строиться на рефлексивно-деятельностном подходе.

Основным источником формирования когнитивного компонента мотивационно-ценностного отношения к здоровьесберегающей деятельности служит научное педагогическое знание о здоровье и здоровом образе жизни. При проведении занятий важно найти такие методы и приемы, которые позволяют представить научное знание не только в его гносеологическом значении, но и в ценностном. В рамках экспериментального обучения — это методы, которые позволяют реализовать гуманистически ориентированный подход к личности студента — нетрадиционные лекции, дискуссии, имитационные методы. Их главное значение состоит в том, что они позволяют произвести смену коммуникативных ролей преподавателя и студентов в образовательном процессе. Не только первый выступает в роли источника информации, а учащиеся в роли её реципиента. Студенты полностью включаются в процесс обмена информацией и могут в любой момент стать не только воспринимающими, но и передающими её. В ходе работы со студентами был сделан вывод о том, что сначала необходимо им продемонстрировать смену коммуникативных ролей. С этой целью на лекционных занятиях использовались проблемные вопросы или вопросы, стимулирующие активность студентов: «Что вы знаете о ...?», «Подберите аргументы, опровергающие (подтверждающие) данное положение» и др. Именно в неформальной коммуникации наиболее ярко проявляются ценностные отношения преподавателя и студентов, что позволяет осуществлять рефлексивную оценку интересов, мотивов, целей, установок.

Ценностному осмыслению изучаемого способствуют и приемы, используемые на лекциях, стимулирующие проявления у студентов удивления, любопытства, сомнения. С этой целью можно использовать приемы психологических и педагогических абсурдов и казусов, привлечение ярких фактов. Прием провокационных высказываний (запланированных ошибок) побуждает студентов оценивать услышанное с точки зрения его соответствия ценностям здоровьесберегаю-

щей деятельности, пересматривать собственные аксиологические позиции. Данный прием позволяет выстраивать работу по рефлексии собственных позиций, взглядов, убеждений. Рефлексия — это не только размышления о смысле здоровьесберегающей деятельности, это и принятие или отклонение ценностей здорового образа жизни. Прием провокационных высказываний актуализирует витагенный опыт студентов, позволяя, с одной стороны, изучать его, а с другой — перестраивать, обогащать.

Значительным потенциалом в плане формирования мотивационно-ценностного отношения к здоровьесберегающей деятельности обладает метод учебных дискуссий. Материалом для них служили творческие работы студентов по пропаганде здорового образа жизни и профилактике девиантного поведения молодежи: видео-ролики, флеш-анимация, презентации, плакаты социальной рекламы. Какие бы характеристики не преобладали в дискуссии, будь то взаимоисключающий спор или взаиморазвивающий диалог, главный фактор, повышающий эффективность любой дискуссии, — сопоставление различных позиций дискутирующих, их оценка. Психолого-педагогической основой дискуссии являются не только высказывания самого студента, но и умение вникнуть, осмыслить другие, иногда противоположные позиции участников обсуждения. Требования соблюдения корректности, этичности и доброжелательности положительно влияют на развитие эмпатии, толерантности студентов. Итоги учебной дискуссии многогранны: явно выраженные — выработка четких позиций и конкретизация представлений, — а также скрытые результаты — освобождение от стереотипов, повышение мотивации, желание осмыслить собственную позицию и т.д.

Определенный потенциал в решении задачи формирования мотивационно-ценностного отношения к здоровьесберегающей деятельности скрыт и в имитационных методах, а именно в ролевых играх, которые включают в качестве обязательного элемента анализ проигранного фрагмента, когда студенты размышляют о его результатах, анализируют собственные действия. Отвечая на вопросы о том, что скрывается за образом-ролью, или какие цели преследуются в разыгрываемой ситуации, студенты осмысливают мотивы своих действий, эмоционально идентифицируют себя с персонажами разыгрываемой ситуации. Имитационные методы хорошо дополняют метод анализа конкретной ситуации — детальное исследование сконструированной ситуации с целью выявления причин вызвавших её, состояний участвующих в ней действующих лиц и мотивов их поведения. При этом студентам предлагается алгоритм анализа ситуации, построенный по принципу восхождения от анализа внешних фактов и поступков (действий) к рассмотрению их целей, значений, смыслов.

Ценностное самоопределение невозможно, если обучение студентов строится только как процесс интеллектуальный, который не затрагивает аффективной сферы учащихся. Поэтому необходимо использовать технологии, обеспечивающие эмоциональное восприятие явлений окружающей действительности, актуализирующие витагенный опыт, побуждающие к самоанализу

и рефлексии. Особенно интересным и продуктивным с этих позиций оказался прием обращения к ненаучным источникам знания о здоровье и здоровом образе жизни — популярная и художественная литература, различные теории о здоровье и подходы к пропаганде здорового образа жизни, в том числе и методики, применяемые в работе различных религиозных течений (сект). Это эффективный способ компенсировать недостаточность рационалистического подхода к объяснению, описанию процессов становления личности.

На лекционных занятиях, посвященных вопросам изучения ненаучных положений о здоровье и пропаганде здорового образа жизни, активно применялся метод эмпатии (вживания). Суть этого метода состоит в том, что студенты посредством чувственно-образных представлений пытаются идентифицироваться с анализируемым объектом (целителем, сектантом), прочувствовать и познать его изнутри. Условием успешного применения данного метода служит определенный настрой, состояние студентов, которые не возникают сами по себе, а специально создаются преподавателем. Это может достигаться за счет установок («агитируя за свое учение, старайтесь представить состояние того человека, кого вы пытаетесь склонить на свою сторону»), вопросов, предваряющих или завершающих разбираемую ситуацию («как можно охарактеризовать настроение каждой из сторон эксперимента?»), а также за счет заданий («оцените ситуацию с позиции любой из сторон») и др.

Эмпатийный анализ различных ситуаций, разыгрываемых на лекционных занятиях, очень хорошо переходит в самоанализ, рефлексию. Сами студенты по достоинству оценили метод эмпатии. Вот, например, выдержка из их высказываний: «Разбор подобных ситуаций развивает способность видеть происходящее с разных точек зрения, глазами разных людей. Стало понятнее, почему некоторым людям так сложно отказаться от предложений сомнительных пропагандистов здорового образа жизни помочь справиться со сложной жизненной ситуацией. Человек должен сам управлять своей жизнью, сам должен беречь свое здоровье».

Данный метод эффективен и в плане актуализации и преобразования индивидуального, витагенного опыта студентов, поскольку стимулирует его включение, переоценку, развитие.

Эффективен в плане формирования ценностного отношения к своему здоровью и здоровому образу жизни прием разработки и создания творческих проектов студентами: видео-ролики, флеш-анимация, презентации, плакаты социальной рекламы. Такие задания предлагались студентам в качестве домашнего задания, причем акцент на обязательности этих заданий не ставился: их выполнение было абсолютно добровольным. Тем не менее, многолетний опыт использования данного метода показывает, что, если занятие прошло эффективно, были задеты внутренние глубинные пласты личности студента, у него появляется желание и потребность поделиться, реализовать свои мысли в каком-либо проекте. Это помогает студентам проявить и свое отношение к изученному материалу, и его понимание.

Таким образом, обучение здоровьесберегающей деятельности студентов, по нашему мнению, должно включать в себя три компонента: мотивационно-ценностный, обеспечивающий формирование ценностного отношения к своему здоровью и развитие мотивационной основы сохранения и укрепления здоровья; когнитивный, предполагающий формирование системы знаний и формирование умений здорового образа жизни; операциональный, содержанием которого выступает обучение студентов основам здоровьесберегающей деятельности.

Литература

1. Семикин Г.И. Организация антинаркотической профилактической работы со студенческой молодежью в ВУЗах / Г.И. Семикин. – М.: 12 ЦТ МО РФ, 2003.
2. Семикин Г.И. Профилактика асоциальных явлений и формирование здорового образа жизни молодежи / Г.И. Семикин, Г.А. Мысина, З.Н. Калинина, Е.Г. Близняк, А.С. Миронов, В.М. Крук. – М.: ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2009. – 243 с.
3. Хвастунова Н.М. Формирование мотивационно-ценностного отношения студентов к педагогической деятельности в процессе изучения педагогических дисциплин: дис. ... канд. пед. наук / Н.М. Хвастунова. – Иркутск, 1999.
4. Шиянов Е.Н. Формирование мотивационно-ценностного отношения студентов к педагогической деятельности: дис. ... канд. пед. наук / Е.Н. Шиянов. – М., 1982.
5. Байкова Л.А. Обучение будущих учителей начальной школы диагностической деятельности: теория, методология, технология (на материале педагогических дисциплин): дис. ... докт. пед. наук / Л.А. Байкова. – Тула, 2004.

Literatura

1. Semikin G.I. Organizaciya antinarkoticheskoj profilakticheskoj raboty' so studencheskoj molodezh'yu v VUZax / G.I. Semikin. – M.: 12 CzT MO RF, 2003.
2. Semikin G.I. Profilaktika asocial'ny'x yavlenij i formirovanie zdorovogo obraza zhizni molodezhi / G.I. Semikin, G.A. My'sina, Z.N. Kalinina, E.G. Bliznyuk, A.S. Mironov, V.M. Kruk. – M.: TGPU im. L.N. Tolstogo, 2009. – 243 s.
3. Xvastunova N.M. Formirovanie motivacionno-cennostnogo otnosheniya studentov k pedagogicheskoj deyatel'nosti v processe izucheniya pedagogicheskix disciplin: dis. ... kand. ped. nauk / N.M. Xvastunova. – Irkutsk, 1999.
4. Shiyarov E.N. Formirovanie motivacionno-cennostnogo otnosheniya studentov k pedagogicheskoj deyatel'nosti: dis. ... kand. ped. nauk / E.N. Shiyarov. – M., 1982.
5. Bajkova L.A. Obuchenie budushhix uchitelej nachal'noj shkoly' diagnosticheskoj deyatel'nosti: teoriya, metodologiya, texnologiya (na materiale pedagogicheskix diciplin): dis. ... dokt. ped. nauk / L.A. Bajkova. – Tula, 2004.

Ю.И. Апарина

Современное состояние высшего педагогического образования в России и других странах

В начале нового столетия определились главные тенденции развития педагогического образования: ориентация на высшее образование как непереносимое условие приобретения профессии учителя; усложнение и усиление психолого-педагогической подготовки; разнообразие специализаций в программах обучения; совершенствование системы повышения квалификации педагогических кадров; одновременная подготовка в разных учебных заведениях.

В мировой педагогике разрабатываются модели идеального учителя и его подготовки. Так, японский педагог Томмучи Киучи предлагает модель учителя, в которую включает существенные, по его мнению, признаки и качества: способность одновременно учить и воспитывать, прочное теоретическое педагогическое образование, высокая культура и осознание ценностей воспитания, свобода и ответственность, причастность к интеллектуальной элите.

Оригинальная модель подготовки учителя предложена российским ученым В.А. Сластениным. Она построена на основе подхода, который позволяет формировать целостную личность учителя. Подобная модель предполагает, что современный педагог должен обладать основами экономического образования, умениями организационной и воспитательной работы, компьютерной грамотностью, высокой культурой, хорошим знанием иностранного языка, быть инициативным и ответственным человеком, иметь потребность в постоянном обогащении и обновлении знаний, способным к инновациям. Будущий учитель должен быть открыт для экспериментов и одновременно оставаться толерантным в отношении сложившейся организации обучения. Идеальный учитель должен обладать высокими моральными качествами, любить своих учеников. Личностные качества идеального учителя должны находиться в гармонии с профессиональными знаниями и способностями. У будущего учителя необходимо воспитывать культуру мышления. Он должен уметь самостоятельно приобретать информацию.

Как считает В.А. Слостенин, программа педагогического образования переполнена информативным материалом, вследствие чего относительно стабильные кардинальные принципы и идеи теряются в море фактов. Педагогическое образование должно давать общие педагогические знания и умения, формировать типичные профессионально-личностные качества и качества, соответствующие специализации (филолог, химик, математик и т.д.). Личность учителя должна быть индивидуальной. Метод такого педагогического образования — проблемное обучение, когда знания приобретаются в ходе дискуссий, при преодолении определенных трудностей в их понимании. Будущий учитель должен обучаться, соприкасаясь с проблемами, с которыми ему предстоит столкнуться в школе. Получая педагогическое образование, студенты должны систематически анализировать различные педагогические ситуации, искать выход из них.

Между идеальными моделями и фактической подготовкой учителей существует, однако, заметная разница. На практике в педагогическом образовании доминирует функциональный подход, который выражается в слабых связях между учебными дисциплинами, подготовке к отдельным видам учебной и педагогической деятельности, в результате чего отсутствует целостное педагогическое образование.

Педагогическое образование в разных странах имеет общие и особенные черты. В структуре педагогического образования в **Соединенных Штатах Америки** выделяются вузы различных уровней: университеты (4–5 лет), педагогические колледжи (4–5 лет), колледжи свободных искусств (4 года), младшие колледжи (2 года). В первых трех указанных типах учебных заведений готовят преподавателей средней школы, в младшем колледже — учителей начальной школы. Имеются как общественные, так и частные заведения педагогического образования. Среди наиболее известных университетов — поставщиков педагогических кадров — Болл университет (штат Индиана), Северный Иллинойский университет (штат Иллинойс), Мичиганский университет (штат Мичиган), университет в Филадельфии (штат Пенсильвания).

Основная часть будущих учителей учится 4 года (70%). Менее трети — 5 лет. Остальные — 2 года. При 4–5-летней подготовке занятия идут в первые два года по общеобразовательному циклу, где значительное место занимают гуманитарные дисциплины: экономика, философия, литература, история, политология, социология и т.д. Предусмотрено сочетание обязательных и элективных курсов. Программа включает изучение теоретических психолого-педагогических дисциплин: общая педагогическая психология, психология развития ребенка, основы образования. Философия воспитания, история педагогики, педагогическая социология, сравнительная педагогика, методы обучения, педагогическая этика. На эти дисциплины отводится 25–35% учебного времени. В структуре знаний, которые надлежит усвоить будущему учителю, выделяются общие знания, специальные знания (например, методы научного исследования), поведенческие науки (теория поведения, идеальное, нормальное, аномальное поведение).

Кроме лекций и семинаров, практикуются нетрадиционные формы и методы обучения: моделирование, ролевые игры, микропреподавание. При моделировании и ролевых играх студенты могут изображать школьный класс. Микропреподавание означает создание маломасштабной ситуации со всеми компонентами обучения. Например, студенты дают 10–15-минутные уроки для небольших групп учеников; уроки записывают на видеокамеру, после чего просматривают и обсуждают. Подобные нестандартные приемы обучения должны готовить к активным и самостоятельным педагогическим действиям.

Важная часть педагогического образования — практика и стажирование. В университетах на педагогическую практику отводится 4–5 недель. В педагогических колледжах практика введена на всех курсах. В программу педагогической практики входит наблюдение учебно-воспитательного процесса, анализ преподавания, собственные уроки (от одного до серии). Руководят школьной практикой специально подготовленные учителя.

На экзаменах иногда тестируют на компьютерах. Компьютерная аттестация разбита на несколько этапов. У первокурсников пытаются определить, обладают ли они достаточными базовыми знаниями, верно ли ими выбрана будущая профессия. На предпоследнем курсе компьютер «беседует» со студентами, ставя общеобразовательные и педагогические проблемы. И, наконец, выпускникам предлагается проверить академические и педагогические знания и умения (например, при разборе ситуации с которой может столкнуться школьный учитель).

Повышение квалификации учителей предусмотрено федеральными программами, а также программами в отдельных штатах и учебных заведениях. Так, правительство выделяет стипендии для учителей, занимающихся научными исследованиями. Отличившихся торжественно чествуют в Белом доме. Для совершенствования профессиональной подготовки в школах применяют некоторые формы и методы работы: взаимопосещение и обсуждение уроков, консультирование молодых учителей опытными педагогами, деятельность учительских объединений, где идет обмен методическим опытом, работа педагогической командой, участники которой практикуют профессиональный тренинг, взаимные оценки работы и т.д.

В Великобритании школьных учителей готовят общие и педагогические колледжи, а также педагогические отделения университетов. Имеются частные и государственные высшие педагогические учебные заведения. В университете годичную педагогическую подготовку проходят после трех лет обучения на каком-либо факультете, то есть освоив определенный академический курс и получив специализацию по 1–3 дисциплинам.

Педагогические колледжи не имеют единого учебного плана. Обычно в учебный план 3-летнего педагогического колледжа входят курс по основному предмету, профессиональный курс, педагогический курс, практика в школе. Особое внимание уделяется курсу по тому основному предмету, который в будущем будет преподавать студент: английский язык и литература, математика, религия,

домоводство и т.д. (на это отводится 25% учебного времени). Свыше 40% учебного времени отводится на профессиональный курс, который изучают в течение 1–2 лет. Как правило, профессиональный курс включает в себя дисциплины общеакадемического профиля: английский язык, математика, география, история — всего до 8 дисциплин. Четверть учебных часов отводится на педагогический курс, который состоит из таких дисциплин, как философия педагогики, психология, педагогическая социология, методика обучения, история педагогики, сравнительная педагогика, школьная гигиена, школоведение.

Основными видами аудиторных занятий остаются лекции и семинары. В последнее время при обучении чаще применяются технические средства, ролевые игры, микропреподавание и др. Традиционно важны занятия студентов с тьюторами. Такие занятия создают прочный контакт между учащимся и преподавателями. Персонально прикрепленный к студенту преподаватель (тьютор) не только передает знания, но и учит своего подопечного самостоятельно мыслить.

Педагогическую практику в школе студенты проходят в течение 14 недель. Она состоит из наблюдения педагогического процесса и нескольких уроков под наблюдением преподавателя. После окончания педагогического колледжа студентам для завершения образования необходимо пройти годичную стажировку по месту работы.

В **Германии** сложилась система 3 видов педагогического образования: учителей начальной и основной школы, преподавателей реального училища, преподавателей гимназии. Учителей начальной и основной школы готовят преимущественно в Гамбургском и Гессенском университетах, а также в высших педагогических школах других университетов. Продолжительность подготовки почти везде три года. Программа включает изучение 1–3 школьных предметов и методики их преподавания; изучение в качестве основной одной школьной дисциплины по выбору (немецкий язык, английский язык, математика, история, политика, религия); изучение основ педагогических знаний (введение в педагогику и др.). Школьная практика осуществляется либо в виде еженедельных посещений нескольких уроков с последующим обсуждением под руководством преподавателя вуза, либо в виде работы в школе во время студенческих каникул.

Преподавателей реального училища готовят высшие педагогические школы и университеты. Их задача — дополнительная подготовка учителя начальной и основной школы. Будущий преподаватель реального училища в течение трех лет углубленно изучает 2 специальных предмета и методику их преподавания, а также педагогические науки. После теоретической подготовки наступает двухгодичная практическая педагогическая стажировка.

Преподавателей гимназии готовят университеты, технические и музыкальные вузы. В учебный план входят традиционные дисциплины: религия, немецкий язык, история, математика, естественные науки, древние и современные языки. Кроме того этот план пополнили экономика, социальные науки, педагогика, психология, теория воспитания. Практическая педагогическая подготовка

осуществляется в процессе стажировки, именуемой референдиатом: знакомство с гимназическим образованием, проведение занятий в классах. Параллельно проводятся психолого-педагогические теоретические занятия.

Во **Франции** существуют 2 системы педагогического образования: учителей начальных школ и преподавателей средних учебных заведений. Учителей и преподавателей преимущественно готовят государственные учебные заведения. Базовое педагогическое образование учителей начальной школы имеет двухфазовую структуру: 2 года в университете и 2 года в нормальной школе (специальное педагогическое заведение). Каждое из звеньев автономно, но между ними существуют органические связи. Так, при изучении курса «Введение в профессию учителя» студенты слушают лекции университетских профессоров и проходят педагогическую практику под руководством преподавателей нормальной школы.

Будущий учитель начальной школы должен пройти первый 2-летний цикл университетского образования, во время которого изучаются общеакадемические дисциплины, и специальный педагогический курс. Далее, обучаясь в нормальной школе, он осваивает учебный план, состоящий из 4 блоков: 1) общепедагогическое обучение; 2) предметная подготовка и ознакомление с педагогическими технологиями; 3) подготовка к административно-воспитательной деятельности; 4) курсы по выбору. На педагогическую школьную практику в университете отводится три недели, во время пребывания в нормальной школе — 20 недель. В последнюю входит самостоятельная работа в базовом начальном учебном заведении в течение выпускного семестра.

Первые специальные высшие учебные заведения для преподавателей средней школы появились в начале 90-х годов. Однако большинство преподавателей колледжа и лицея продолжают готовить в 2 этапа: 1-й — получение университетского образования; 2-й — обучение после университета. В университете будущий преподаватель средней школы фактически не соприкасается с педагогическим образованием. Это происходит в региональных центрах подготовки преподавателей. Здесь слушатели специализируются в преподавании 2–3 школьных дисциплин, осваивают педагогические науки, стажироваться в колледжах и лицеях.

В **Японии** учителей готовят на соответствующих отделениях университетов, в педагогических университетах (срок обучения не менее 4 лет), а также на двухгодичных специальных отделениях младших колледжей.

Программа состоит из педагогического и специального циклов. Их содержание в зависимости от учебного заведения вариативно. Но есть и общие черты. Педагогический курс состоит из обязательного и элективного обучения. Стандарт педагогического курса включает следующие дисциплины и виды деятельности: 1) основы педагогики (психология обучения и развития, управление образованием, методы и технические средства обучения); 2) содержание и методика обучения (изучаются предметы по программам тех ступеней школы, где будет работать будущий учитель); 3) проблемы нравственного воспитания; 4) курсы по интересам, выходящие за пределы обязательной про-

граммы педагогического образования (философия воспитания, история педагогики, сравнительная педагогика, социальная педагогика, школоведение); 5) вопросы управления школой и профессиональной ориентацией; 6) педагогическая практика (2-6 недель) в базовых школах при вузах.

Методы и формы, организация обучения будущего учителя традиционны: лекции, семинары, практические занятия.

Для получения диплома необходимо заработать определенный минимум баллов (кредитов). Будущему учителю начальной школы необходимо набрать не менее 41 кредита. Эта сумма складывается следующим образом: минимум баллов по первому разделу стандарта педагогического курса — 12, по 2, 3, 4-му разделам — 22, по 5-му разделу — 2, по 6-му — 5.

Качество диплома имеет существенное значение для учителя. Школьные учителя в зависимости от полученного образования делятся на три основные категории: с 2-летней, с 4-летней подготовкой, а также получившие дополнительное образование после окончания 4-летнего университетского курса. Учителя могут претендовать на тот или иной разряд, обладая определенным стажем, дипломом и суммой кредитов в этом дипломе. Чем больше стаж, выше уровень диплома, чем больше кредитов у его владельца, тем выше статус и заработная плата преподавателя.

Согласно официальному порядку, учителю надлежит регулярно менять место своей службы, чтобы постоянно быть в профессиональной форме, совершенствовать свое мастерство.

Хорошо налажена система переподготовки учителей. Министерство образования регулярно организует курсы для директоров и старших преподавателей государственных школ, семинары для ведущих учителей, зарубежные стажировки преподавателей, курсы для начинающих учителей. Некоторые учителя получают стипендии для продолжения образования в магистратуре и докторантуре.

Учителей начальной школы в **России** готовят педагогические колледжи, педагогические институты (4–5 лет) и педагогические университеты (5 лет). Учителей средних школ готовят педагогические институты (4–5 лет) и педагогические университеты (5 лет).

Программа подготовки учителя средней школы состоит из двух блоков. В первый входят предметы соответствующие профилю факультета (исторический, математический, биолого-химический, физический, географический, филологический, иностранных языков и т.д.). Во второй блок входит комплекс психолого-педагогических дисциплин (теория педагогики, педагогическая антропология, психология, методика обучения, история педагогики, сравнительная педагогика) и педагогическая практика.

Педагогическая подготовка включает общее, особенное и единичное. Общее — это нормативные педагогические дисциплины, обеспечивающие формирование фундаментальных знаний в области педагогики, основы педагогических умений и навыков, необходимые каждому учителю. Особенное — это

дополнительные элективные дисциплины по выбору, факультативы (с учетом специфики факультетов). Единичные — это индивидуальные занятия (работа по индивидуальному плану, самостоятельная работа), направленные на развитие творческих способностей студентов, приобретение ими опыта творческой деятельности и индивидуального стиля работы.

Педагогическое образование в педагогических институтах, педагогических университетах и университетах имеет определенные различия. В университетах психолого-педагогическая подготовка менее насыщена. В педагогических университетах программы предусматривают значительно больший спектр специализации, чем в педагогических институтах.

В последнее время все большую популярность у абитуриентов и студентов завоевывает новая форма высшего педагогического образования под названием двухступенчатое образование — педколледж – вуз. Согласно этой системе лучшие выпускники педагогических колледжей имеют возможность поступить на третий курс педагогического университета (сокращенный срок обучения) на основе собеседования с представителем администрации и преподавателями вуза.

Данная система имеет свои несомненные плюсы. В педагогическом колледже, представляющем собой практикоориентированное предприятие, студенты получают много практических навыков. Программой предусмотрено большое количество часов, отведенных для работы в школе в качестве студентов — наблюдателей педагогического процесса, а также помощников учителя при проведении различных воспитательных и учебных мероприятий. При дальнейшем обучении в вузе студенты имеют возможность для дальнейшего расширения и углубления своих теоретических знаний, они знакомятся с новейшими научными теориями и методическими разработками. Таким образом, к моменту окончания вуза студент, прошедший двухступенчатую систему образования, имеет в совокупности современные научные знания и практические навыки преподавания в школе.

На старшем курсе студенты педагогического университета проходят непрерывную производственную практику, работая в школах по своей специальности. По окончании практики им присваивается разряд в зависимости от уровня продемонстрированных профессиональных навыков в течение учебного года.

В стране действует система государственных учреждений по повышению квалификации и переподготовке учителей. Основную роль играют институты усовершенствования учителей, которые, в свою очередь, организуют курсы повышения квалификации (до 3 месяцев), открытые уроки, семинары, методические объединения, совещания учителей, педагогические чтения.

Стандартными программами курсов повышения квалификации предусматривается изучение психолого-педагогических проблем, научно-методическая подготовка. Около 65% учебного времени отведено на лекции, остальные часы — на практические и семинарские занятия. Институты усовершенствования учителей могут самостоятельно совершенствовать и корректировать программы курсов повышения квалификации.

Переподготовкой и повышением квалификации учителей занимаются также районные и городские педагогические методические кабинеты. Они организуют конференции и семинары. Их участники заслушивают и обсуждают доклады, знакомятся с опытом работы учебных заведений, осваивают новые методы обучения, технические средства обучения.

Состав преподавателей Институтов повышения квалификации и педагогических методических кабинетов формируется из квалифицированных учителей, ученых, преподавателей педагогических вузов.

В повышении квалификации учителей принимают участие педагогические институты и педагогические университеты. При них организуют семинары, конференции, школы для учителей.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что системы подготовки учителей для начальной и средней школы в зарубежных странах и России во многом схожи, хотя и имеют свои национальные особенности. Теперь попытаемся разобраться какие формы обучения студентов, будущих учителей, применяются в различных странах и насколько они соответствуют современному уровню требований, предъявляемых к подготовке молодых педагогов.

Исследования зарубежных ученых, изучавших проблемы подготовки будущих учителей, приходят к однозначному выводу, что традиционные формы обучения не соответствуют современным школьным требованиям и не готовят молодого специалиста к его будущей профессии должным образом. Во всем мире неуклонно растет интерес к проблеме подготовки учителей, и все более очевидно и открыто звучит критика в адрес традиционных форм обучения педагогов. Разумеется, есть огромное количество критериев, определяющих мастерство учителя, поэтому в обществе и на страницах печати не умолкают споры о том, как добиться, чтобы все выпускники педагогических колледжей и университетов могли овладеть всем многообразием выдающихся качеств, столь необходимых современному учителю.

Не стоит упускать из виду и экономическую составляющую данного вопроса. В большинстве развивающихся стран проблема недостатка квалифицированных кадров стоит очень остро, а охвативший весь мир экономический кризис лишь усугубляет существующее положение вещей. Институт Статистики ЮНЕСКО опубликовал данные, согласно которым, в период с 2000 по 2015 год Африканским государствам понадобится 1 361 000 новых учителей, таким образом, среднегодовые отчисления на их образование должны возрасти до 3% (сравните с 2% в период с 1985 по 2000 гг.) В дополнение к этому следует отметить, что 2,492,000 практикующих учителей нуждаются в повышении профессиональной квалификации. Таким образом, мы видим, что перед большинством стран стоит серьезная задача по подготовке новых и переквалификации уже практикующих педагогических кадров, что совершенно непросто осуществить в современных экономических условиях.

Наша задача рассмотреть возможные пути подготовки и переквалификации педагогов начальной школы на базе имеющихся программ и развития и внедрения альтернативных. Исследование основывается на большом количестве литературы по образованию и профессиональному развитию учителей. Акцент будет делаться на обучении учителей начальной школы, но также очень полезно сравнить эти возможности для их коллег из среднего звена образования. Мы опираемся на данные международных организаций, таких как ADEA, ПЕР, OECD, Мировой Банк и Европейский Союз, а также на мнение выдающихся мировых школ таких как Avalos, Darling-Hammond, Floden, Gauthier, Tatto, Villegas-Reimers and Zeichner.

Однако, справедливости ради, следует заметить, что данные из различных источников не приведут нас к единому выводу о том, как следует поступать и по какому пути идти. Напротив, многие из них приходят к диаметрально противоположным выводам о путях исправления и улучшения существующего положения вещей. Наша задача — не создание единой мировой панацеи решения существующей проблемы, мы лишь освещаем достойные внимания исследования, гипотезы и точки зрения.

Дискутируя о поиске и создании наиболее прогрессивной модели профессиональной подготовки учителей, мы обсуждаем концепции и решения, которые, будем надеяться, смогут помочь увидеть новые и лучшие пути реформ и возможности для осуществления эффективной политики, внедрения новых программ и проектов.

Подготовка учителя — сложный и многогранный процесс, вызывающий большое количество споров среди экспертов и реформаторов о том, что является доминирующим фактором — компетентность в знании предмета преподавания, педагогика, детская психология и т.д. Проблематичным представляется вопрос о необходимом количественном соотношении теории и практики; споры о том, что и как лучше осваивать студентам на практике, недостаток стандартизации или разные ожидания от различных аспектов программ, и наконец, самые разные представления о том, каков обязательный минимум знаний для будущего учителя. Многого известно об образцовой практике и мы попытаемся раскрыть принципы этой практики, сознавая, однако, тот факт, что доказательная база здесь слишком слаба. Итак, наша задача коснуться различных аспектов проблемы подготовки учителей, суммируя имеющиеся материалы в этой области, и предоставить возможность экспертам наметить решения проблемы, опираясь на имеющиеся данные.

Основные этапы подготовки будущего учителя. Если мы хотим сформулировать основную политику и пути подготовки будущего учителя и повышения квалификации уже практикующего, нам необходимо принимать во внимание весь спектр обучения молодого специалиста. Мы должны начать рассматривать процесс формирования готовности учителя к будущей профессиональной деятельности с его собственных школьных лет. Далее представ-

ляется необходимым продолжить исследование в период многолетней педагогической практики. Таким образом, речь пойдет об основных этапах подготовки будущего учителя, что совершенно необходимо для организации и понимания того, как приобретается профессиональное образование и появляется способность учить (Craig, Kraft and du Plessis, 1998, Day 1999, Feiman-Nemser, 2001, Villegas-Reimers, 2003).

Использование этого понятия касается не только этапа традиционной подготовки учителя, освоения профессиональных развивающих программ, но также и множества неформальных моментов, влияющих на то, как будущий молодой специалист научится работать. Каждая фаза этого процесса самостоятельна и уникальна, имеющая свои собственные цели и задачи, однако все вместе они и составляют неразрывный процесс обучения, в результате которого получается новый учитель. Все эти фазы взаимосвязаны, каждая последующая вытекает из предыдущей, базируясь на ней и предоставляя возможность перейти на новый этап. Другими словами, каждая последующая стадия формирования нового учителя должна принимать во внимание, использовать достижения и учесть недостатки предшествующей. Учитывая этот факт, Feiman-Nemser (2001) предлагает использовать удобный для студента и преподавателя индивидуальный дневник, куда заносится каждая задача и характеризуется качественный процесс ее исполнения. Другой, более современный анализ, касающийся областей обучения учителей проведен Darling-Hammond, Bransford (2005).

Возможность обучаться относится к категории, представляющей ожидаемый результат. Такое обучение может быть тщательно спланировано и структурировано, или появиться спонтанно. В первом случае ожидаемый результат обучения представлен официальной программой. Вне формального курса спрогнозировать ожидаемый результат гораздо сложнее. В случае формально или неформально организованной практики, назначаемое наставничество, вероятнее всего, предполагает ожидаемый результат. Однако полученные результаты могут быть неоднозначно интерпретированы разными участниками данного процесса. Нельзя не принимать во внимание тех возможностей обучения, которые предоставляет не формальный курс по той или иной дисциплине, а опыт, получаемый специалистом экспериментальным путем, в процессе практической деятельности. Например, учителя подчас приобретают опыт непосредственно на работе, например, какие математические упражнения позволят учащимся лучше освоить данную тему, даже если они не предписаны официальной программой по математике. Таким образом, учителя уверены, что неформальные возможности к обучению профессиональному мастерству выступают доминирующими для молодого специалиста, и было бы неправомерно игнорировать это мнение (Tatto, Schwillie, Schmidt, Ingvarson, Beavis, 2004).

Этап обучения в процессе наблюдения. Будущий учитель начинает свое обучение на этапе наблюдения за деятельностью учителя, который учит его самого. Это понятие было введено Lortie (1975), и относится оно к тому, чему может

научиться учитель на этапе, когда он сам является учеником начальной, средней и высшей школы. Многие не изучают этот этап, не принимают его во внимание как неотъемлемую часть подготовки молодого специалиста. В отечественной системе подготовки молодых специалистов подобного опыта не существует.

Однако, проведенные исследования показали, что тот опыт учительствования, который получает будущий педагог на этом самом раннем этапе, оказывает сильнейшее влияние на всю его дальнейшую профессиональную деятельность (Evans, 1999, Feiman-Nemser, 2001, Hollingsworth, 1989, Kagan, 1992).

Неоспорим тот факт, что многие учителя в большей степени подвержены влиянию, которое оказали на них их собственные учителя, чем все последующее профессиональное образование. Другими словами, если учитель применял авторитарный стиль управления, считал возможным повышать голос и использовать другие виды наказаний, его бывшие ученики, которые выберут этот вид профессиональной деятельности, также не смогут избежать подобных негативных моментов в своей работе. Опыт, приобретенный в детстве, может доминировать над всем, что будет изучено и освоено позже, даже если, будучи ребенком, он страдал от излишне жестких педагогических приемов. Самые правильные педагогические советы будут проигнорированы или невосприняты будущим молодым специалистом, если они противоречат его детскому и подростковому опыту.

Психологи давно признают тот факт, что опыт семейной жизни, приобретенный молодым человеком в семье, где он сам был ребенком, непременно повлияет на его собственную семейную жизнь. Недаром советуют внимательно изучить образ жизни родителей избранника или избранницы, поскольку он обязательно будет влиять на будущие семейные взаимоотношения.

Преподаватели педагогических вузов непременно должны учитывать тот факт, что студенты отнюдь не представляют собой «чистую доску» и их можно и нужно учить с нуля. Каждый из них имеет свой собственный, жизненный педагогический опыт, который они не смогут ни забыть, ни проигнорировать.

Этап предварительной подготовки учителей. Следующей ступенью подготовки будущего учителя следует считать формальное обучение студента педагогического вуза в университете, которое принято традиционно и совершенно ошибочно считать первым этапом на пути формирования молодого специалиста. Однако если предположить, что университетский период досконально изучен и известен, можно просмотреть и недооценить его характеристику и значение.

Например, мы полагаем, что знаем все происходящее на этом этапе, но без скрупулезного и систематизированного исследования, необходимого для понимания, что типично, а что нет в этот период, наши заключения могут быть далеки от объективности. Многие недооценивают важнейшее значение этой фазы формирования молодого специалиста, считая ее риторической и стереотипной. В Соединенных Штатах Америки, например, этот период часто критикуется за недостаточную четкость и структурированность. Все педагогическое образование сводится к изучению риторических догм весьма дале-

ких от реальности. Чаще всего восприятие этой фазы основывается на личном опыте или опыте кого-то из знакомых, и очень сложно рассматривать какие либо другие возможные вариации этого этапа, если исследователь сам в них не принимал участия. Даже среди тех, кто специализируется на изучении подготовки учителей, найдется немного таких, кто в состоянии оценить бесчисленные национальные вариации в возможностях обучения на этом этапе.

Подробно этот период рассматривает в своей работе американская научная школа Feiman-Nemser, которая анализирует структурные фрагменты и концептуальные позитивные изменения предварительной подготовки учителей в США. Согласно концепции этой школы проблема заключается в недостатке преемственности между различными составными частями педагогического образования. Это означает, что стандартная программа по подготовке будущего учителя (в США) представляет собой набор несвязанных между собой, разрозненных курсов и практических занятий. Большинство вводных программ не имеют четкой структуры, и качество их преподавания зависит исключительно от индивидуальных талантов преподавателя. Профессиональное образование, таким образом, представляет собой отдельные, не имеющие логической преемственности курсы дисциплин, несколько не напоминающие единую скоординированную систему (Feiman-Nemser, 2001). Feiman-Nemser также подвергает заслуженной критике процесс образования учителей, указывая на то, что лекции преподавателей представляют собой совокупность весьма абстрактных теоретических догм, не имеющих ничего общего с реальностью, а советы студентам как действовать в той или иной ситуации бесконечно наивны, и как результат, все это лишь усиливает впечатление, что учиться реальному преподаванию предстоит на практике в младшей и средней школе (Feiman-Nemser, 2001).

Исследования по выявлению недостатков и улучшению предварительной подготовки учителей еще далеки до своей завершающей фазы. Этим вопросом занимается Международная Ассоциация Оценки Образовательных Достижений, хорошо известная в связи с общенациональным изучением достижений образования в начальной и средней школах. Это особенно касается подготовки учителей математики для начальной и средней школы. Внимание Ассоциации было сосредоточено на будущих учителях математики, преподавателях педагогических колледжей, специализирующихся на этом предмете во всех участвующих странах. Акцент, сделанный на математике, важен, поскольку он представляет точку зрения, согласно которой качество образования учителя правильнее оценивать по специальному предмету (его непосредственной специальности) и невозможно адекватно оценить процесс педагогического образования на базе недифференцированных общеобразовательных предметов (педагогика, психология, анатомия).

Вступление. Как только будущий учитель завершает стадию предварительной подготовки и с полной ответственностью приступает к исполнению своих непосредственных профессиональных обязанностей в начальной или средней школе, он оказывается на так называемой вступительной стадии.

Вступление представляет собой формальный или неформальный процесс, когда начинающий практику учитель адаптируется в новой профессиональной роли. Вступление может включать в себя формальные программы, призванные поддержать молодого педагога и помочь ему на этом этапе. Подобные программы предусматривают наставничество и отводят значительную роль «старшему товарищу». Исследования данного этапа, сфокусированные на организации подобных программ, также включают в себя анализ составных элементов или программу наставничества. Если отсутствует формальная программа вступления, важно отметить, что данный период выступает неформальным процессом, когда молодой специалист учится в процессе профессиональной деятельности.

В некоторых развитых странах образованию учителя на этом этапе уделяется особое внимание, прежде чем на него будет возложена полная ответственность за работу в начальной или средней школе. В России студенты педагогических университетов проходят на старшем курсе непрерывную педагогическую практику. В процессе этой практики студенты получают необходимую помощь и поддержку со стороны преподавателей вуза и практикующих учителей.

Последующее профессиональное совершенствование. Продолжительность предыдущей стадии определяется политикой или программой, которая может варьироваться. По некоторым положениям она ограничивается первым годом преподавания, тогда как по другим длится в течение нескольких лет. В любом случае, как только учитель заканчивает этот переход, последующая стадия обучения учителя будет длиться до конца его педагогической карьеры. Это есть этап последующего профессионального совершенствования.

Поскольку, стадия предварительной подготовки есть этап обучения в профессиональных колледжах и институтах, то период последующего профессионального совершенствования является неотъемлемой частью всей педагогической практики. Известны прецеденты, когда молодые специалисты не сразу допускаются к преподаванию в классы (это предусмотрено программами (Tatto, Neilsen, Cummings, Kularatna, Dharmadasa, 1993). В Новой Гвинее, например, всем учителям начальной школы предоставляется трехмесячный период времени вне класса, направленный на совершенствование знаний в области математики или французского языка. Однако, как правило, период последующего профессионального совершенствования является краткосрочным этапом приобретения необходимых навыков преподавательской работы, которые не были получены ранее. Этот отрезок профессиональной карьеры характеризуется как неотъемлемая часть единой общей педагогической практики длиною в жизнь.

Именно на этом этапе молодой учитель получает львиную долю педагогических умений и методических навыков, которые позволят ему в дальнейшем соответствовать занимаемой должности. Этот период педагогической деятельности остается малоизученным, хотя существует много инновационных, экспериментальных программ нацеленных на улучшение существующего положения.

Совершенствование профессиональной педагогической подготовки в Китае и Японии представляет собой опыт, заслуживающий внимания и способный соотнести мечты и реальность.

В Японии, согласно последним исследованиям, стадия предварительной университетской подготовки дает незначительный кредит для реального преподавания в современной школе, хотя многочисленные научные подходы стремятся развить новые формы педагогической подготовки, которая бы отвечала современным требованиям и позволила бы избежать многих недостатков старой системы подготовки. Также требования, предъявляемые к этапу вступления, характерные для Японии в последние годы, предлагают очевидно строгую программу, предоставляющую возможность обучения для начинающих учителей (Britton, Paine, Pimm, Raizen, 2003).

Китайский и Японский опыты работы могут быть рекомендованы для изучения с целью предотвращения негативных моментов, которые встречаются на начальном этапе работы у каждого молодого учителя. В отличие от стран, где учителя оказываются изолированными в своих классах один на один со своими проблемами, Япония и Китай представляют собой страны, где хорошо развита система центров профессиональной педагогической помощи и поддержки молодых специалистов, обладающих таким высоким материально-техническим уровнем, о котором их иностранные коллеги могут только мечтать (Britton, 2003).

Таким образом, в заключение можно сказать, что современное высшее педагогическое образование в нашей стране и за рубежом сталкивается с многочисленными трудностями, для преодоления которых, проходят апробацию новые формы и методы обучения, используется накопленный опыт и наукоемкие технологии. Осознание возникших перед современным высшим образованием проблем и постоянный поиск путей их решения дают надежду на положительный результат в ближайшем будущем.

Литература

1. Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на Западе / Б.Л. Вульфсон. – М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 1999. – 338 с.
2. Джурицкий А.Н. Зарубежная школа: история и современность / А.Н. Джурицкий. – М.: Просвещение, 1992. – 265 с.
3. Джурицкий А.Н. Зарубежная школа: современное состояние и тенденции развития / А.Н. Джурицкий. – М.: Просвещение, 1993. – 208 с.
4. Джурицкий А.Н. Развитие образования в современном мире / А.Н. Джурицкий. – М.: Гуманитарный издательский центр Владос, 2005. – 240 с.
5. Малькова З.А. Школа и педагогика за рубежом / З.А. Малькова. – М.: Педагогическое общество России, 1983. – 314 с.
6. Марцинковский И.Б. Университетское образование в капиталистических странах / И.Б. Марцинковский. – Ташкент: Высшая школа, 1998. – 220 с.
7. Марцинковский И.Б. Реформы образования в современном мире / И.Б. Марцинковский. – М.: БАРО-ПРЕСС, 1995. – 284 с.

8. *Schwille J.* Global perspectives on teacher learning, improving policy and practice / J. Schwille, M. Debele. – Paris, 2007. – UNESCO. International Institute for Educational Planning. – 320 p.

Literatura

1. *Vul'fon B.L.* Strategiya razvitiya obrazovaniya na Zapade / B.L. Vul'fon. – M.: GLOSSA-PRESS, 1999. – 338 s.
2. *Dzhurinskij A.N.* Zarubezhnaya shkola: istoriya i sovremennost' / A.N. Dzhurinskij. – M.: Prosveshhenie, 1992. – 265 s.
3. *Dzhurinskij A.N.* Zarubezhnaya shkola: sovremennoe sostoyanie i tendencii razvitiya / A.N. Dzhurinskij. – M.: Prosveshhenie, 1993. – 208 s.
4. *Dzhurinskij A.N.* Razvitie obrazovaniya v sovremennom mire / A.N. Dzhurinskij. – M.: Gumanitarnyj izdatel'skij centr Vados, 2005. – 240 s.
5. *Mal'kova Z.A.* Shkola i pedagogika za rubezhom / Z.A. Mal'kova. – M.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 1983. – 314 s.
6. *Marcinkovskij I.B.* Universitetskoe obrazovanie v kapitalisticheskix stranax / I.B. Marcinkovskij. – Tashkent: Vysshaja shkola, 1998. – 220 s.
7. *Marcinkovskij I.B.* Reformy' obrazovaniya v sovremennom mire / I.B. Marcinkovskij. – M.: BARO-PRESS, 1995. – 284 s.
8. *Schwille J.* Global perspectives on teacher learning, improving policy and practice / J. Schwille, M. Debele. – Paris, 2007. – UNESCO. International Institute for Educational Planning. – 320 p.



ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О.В. Сухомлинская

Слово о В.А. Сухомлинском

Хочется поговорить о Василии Александровиче Сухомлинском. Конечно, я очень много лет читаю труды Василия Александровича по разным поводам, на разных этапах моего становления и развития, по-разному вижу уже знакомые его тексты, и каждый раз они поворачиваются какой-то особой стороной.

«Чтобы дать ученику искру знаний, учителю надо впитать море света» — это слова В.А. Сухомлинского из его книги «Разговор с молодым директором школы». Я хочу говорить сквозь призму, под углом зрения этой фразы, этого афоризма, девиза, как можно ее назвать. В этом 2010 году исполняется 40 лет, как он ушел из жизни, оставив нам большое, как в количественном, так и в качественном измерении, наследие. Принадлежит ли оно, как и сам Сухомлинский истории, уже перевёрнутой странице нашей жизни? Прочитаны и переосмыслены ли его идеи и мысли? Или мы можем почерпнуть ещё что-то новое в его работах? Он может нас и сегодня удивить, поразить, обрадовать, приоткрыть новый угол зрения, подсказать новую идею? Как мне кажется, и то и другое. Я постараюсь раскрыть свое видение этих процессов, хотя это сложно потому, что В.А. Сухомлинский, как говорил Ш.А. Амонашвили, это огромный мир, где трудно отделить главное от второстепенного, поскольку всё охватить невозможно.

Конечно, с одной стороны, В.А. Сухомлинский — это история. Он сын своего времени, 60-х годов XX столетия, первой советской оттепели и представитель её детища — поколения «шестидесятников». Советская цивилизация «хрущёвского» десятилетия выдвинула среди её основных представителей и В.А. Сухомлинского. Почему именно его? Тут может быть несколько причин. Тот факт, что сельский учитель или директор школы занимался научной работой, в основном работал над диссертацией, не был в те годы чем-то экстраординарным, хотя был этот факт и довольно новым. Наверное, все дело в том, что писал Сухомлинский, и что он делал. Я думаю, что если бы Василий Александрович не был бы кандидатом наук, то ничего бы не изменилось, он противоречиво относился к степеням, считал, что наука, теоретизирование

должны опираться на практику, исходить из практики и в практику же возвращаться.

В одном из писем он вообще жалел, что стал кандидатом наук, но всё же стремился получить степень доктора наук по совокупности изданных трудов. Вопросы, которые поднимал В.А. Сухомлинский в своих работах, ответы на них и масштабы, и то, что он искал, явно выходили за рамки привычного, и его как сельского учителя ставили вровень с думающей советской интеллигенцией, которая в период «оттепели» задавалась вопросами: «Что такое человек? Каково его предназначение? Каков смысл жизни? Что такое нравственность? Духовность? Что есть добро и что есть зло?». Василий Александрович размышлял над тем, кто такой ребенок, что такое воспитание и обучение, что такое педагогическая среда и как она влияет на ребёнка. Рассматривая этот круг вопросов, Сухомлинский видел, прежде всего, растущую личность, которой далеко не всегда было комфортно и радостно в своем взрослении по ряду причин и социального и личного характера. Но его волновали и заботили, прежде всего, педагогические проблемы. Огромным преимуществом его было руководство в течение 22 лет общеобразовательной десятилетней школой. Именно она служила испытательной площадкой для выдвижения, проверки и воплощения идей и дала возможность не только создать собственный образ школы, ее философию, но и дала возможность написания и обнародования 34 книг и более чем 500 статей научного и научно-публицистического характера, которые пользовались огромной популярностью у педагогической общественности.

Василий Александрович в своих работах, особенно в книгах, очень много внимания уделял педагогическому коллективу, характеристике каждого учителя школы. Описывал их жизненные обстоятельства и проблемы, моральные качества, духовные запросы и интересы. Для каждого нашел доброе слово. Это книги о педагогическом коллективе всей школы (1958-й год) и о Павлышской средней школе (1969-й год). И хотя между этими книгами одиннадцать лет, мы встречаем на их страницах почти одни и те же фамилии людей, которые из категории молодых и талантливых перешли в опытных, а опытные среднего возраста — в золотой фонд школы, как он их называл. Как со временем писал М.В. Богуславский, Василий Александрович наделял своих учителей всеми мыслимыми и немыслимыми добродетелями. И это действительно так, потому что индивидуальный гуманистический подход, с которым он вошел в педагогическую науку, применялся им, прежде всего, к своим учителям. Вот как упоминал об этом учитель математики Павлышской школы И.А. Становой: «Помню в послевоенные годы районные учительские конференции длились по три дня. На них, бывало, поощрялись выступления с разгромной критикой. Иногда складывалась гнетущая атмосфера. Много учителей сидели как на иголках. А учителя Павлышской школы были здесь исключением. Они чувствовали себя спокойно. Их директор никогда и никого из учителей не подвергал публичной критике. Он щадил достоинство учителя, а с ошибка-

ми и недостатками Василий Александрович боролся в другой форме в стенах своей школы».

В.А. Сухомлинский избрал своим первым и главным педагогическим принципом гуманизм, который, конечно же, известен в педагогике многих цивилизаций, но в регламентированном советском образовании эта идея была высказана впервые. «Полнوبي, помоги, не навреди, поддержи, скажи, сохрани, убереги, восхитись, покажи на своем примере» — вот, как мне кажется, пишет Василий Александрович, меняя коренным образом акценты и наполняя новой сущностью каноны нравственности трудового коллектива, эстетического, идейно-политического воспитания, где нравственные идеалы, нравственные начала, духовность и культура личности составляли ядро.

Я хочу показать, как эти понятия преломлялись через гуманизм Сухомлинского, через его подход к трудным детям. В 2008 году к 90-летию Василия Александровича была выпущена книга «Осторожно — ребёнок. Сухомлинский о трудных детях», в которой представлены работы так, как они печатались в первоисточниках, по первым публикациям: половина текста на украинском языке, половина — на русском. К сожалению, не удалось собрать некоторые его статьи и произведения, посвященные трудным детям, письма родителей по этому поводу, а также материалы Павлышской школы — психологические семинары и советы, посвященные этой теме. Также не опубликована большая работа Сухомлинского «Чем лечить мозг. Трудом, творчеством или лекарством?». Это размышление педагога о воспитании детей с особыми потребностями. Книга говорит о том, как много внимания автор уделял самой обездоленной в педагогическом смысле категории детей: трудным детям, тугодумам, живым, подвижным, которых условно тоже можно назвать трудными; детям с непростыми судьбами, с психическими проблемами и даже умственно отсталым, с особенными потребностями. И все для того, чтобы максимально приблизить педагогическую теорию к психическим, умственным потребностям такого ребёнка, развить его возможности, не обойти вниманием ни одного из них. Именно таким было педагогическое кредо в Павлыше и основа для развития гуманности, потому что именно воспитание этих детей — особый экзамен на человечность.

В плане работы Павлышской школы на 1970 / 1971 учебный год, в последнем плане, подготовленном В.А. Сухомлинским, читаем: «Отдельный вопрос, над которым работает в течение долгих лет директор школы — это развитие умственных способностей у умственно отсталых, малоспособных, медленно думающих детей. Учитель привыкает измерять их успехи особенными мерками. Для каждого трудного ребенка своя мерка. От успеха к успеху. В этом заключается воспитание трудного ребёнка». Изданная книга и поднятые в ней проблемы сегодня может быть даже актуальнее, чем во время Сухомлинского. Развитие инклюзивного образования в наших детских садах и школах, когда рядом со здоровыми детьми учатся и те, которые имеют психофизиологические проблемы, говорит о том, что идеи Сухомлинского в этом направлении были и остаются плодотворными и про-

гностическими. Не прятать этих детей в изолированные учреждения за высоким забором, как у нас было заведено ранее, а гуманизировать общество. Эта идея и сегодня с большими трудностями пробивается в нашем обществе. Под гуманизмом Сухомлинский понимал любовь к детям.

Другой важный принцип — это содержание образования. Насыщение содержания образования антропоцентрической составляющей происходит через очеловечивание знаний и переживаний, осознание смысла человеческой жизни. Эти вопросы мало исследованы в творчестве Василия Александровича, хотя они имеют очень большое значение сегодня для построения нового образования в постсоветских странах. Еще одна составляющая гуманизма — это гуманизация окружающей среды, включение её в систему воспитательных воздействий. Он был убежден в необходимости воспитания не только человеческими отношениями, не только примером и словом старших, не только традициями, что заботливо сохраняются в коллективе, но и вещами, материальными и духовными. Эта идея стала краеугольным камнем деятельности Павлышской школы. На ней выстраивалась вся система учебно-воспитательной работы. Это вписывание школы в окружающую среду и вместе с тем создание школы как открытой системы, когда деятельность, функции не ограничены застывшими правилами, табу. Думаю, что эта мысль и сегодня не потеряла своей актуальности, когда некоторые учебные заведения превращаются в закрытые бастионы, которые отгорожены от жизни, от окружающего мира.

В школе в Павлыше окружающая среда выстраивалась под ребёнка, чтобы взволновать сердце ученика, обогатить его мысль, вызвать желание стать лучше. Много, почти все в школе было сделано руками детей. Именно на это была направлена архитектура школы, каждого помещения, каждого участка в школе. Многие считали в период деятельности Сухомлинского, да и сегодня, его школу бедной, недостаточно богатой, когда под богатством понимаются сделанные из дорогих материалов наглядность, мебель, шторы, директорские и учительские кабинеты. Здесь казалось, что всё примитивно, но сделано самими детьми и учителями, в каждую вещь вложена душа. Выставлено и повешено на стенку то, что волнует ребенка, что нужно именно ему. Такой подход мы встречаем в школе С. Френе, интернате Я. Корчака и других демократических школах, где ребёнок, его мир на первом месте, где он своими руками обустраивает свое место в жизни.

Я горжусь, что такая же школа была у В.А. Сухомлинского в Павлыше. Откуда было взяться этому богатству в бедном послевоенном селе? Богатство было в душе, в книжках, в цветах, в природе, в учителе, в самом Сухомлинском. Через труды Василия Александровича, через материалы о деятельности школы, через воспоминания учеников формируется у нас образ Павлышской школы, выстроенный, конечно же, в первую очередь, самим Василием Александровичем. Как писал армянский друг Сухомлинского писатель Рафаэл Атаян: «На всей многогранности культурно-воспитательных мероприятий в Павлышской средней школе постоянно ощущалось неизгладимое отраже-

ние необыкновенной личности директора школы. Во всех начинаниях присутствовал Сухомлинский с его широким кругозором, с его ненасытным интересом к достижениям науки, искусства, литературы, с его романтическими устремлениями и глубокой верой в человека».

Следующий принцип, на котором хотелось бы остановиться, — это духовность. Культурно-воспитательный проект по воспитанию духовности, который создал В.А. Сухомлинский, в значительной мере отличался от тогдашних педагогических подходов обращением к нравственно-этической проблематике. В отличие от существовавшей тогда социоцентрической воспитательной парадигмы, где все закладывалось во внешнем, средовом, причем таком, которое уже с самого начала продуцировало наилучшие черты человека, Василий Александрович, опираясь на ключевые категории своей теории, описал новый внутренний ценностный механизм регуляции и саморегуляции ребёнка, его творческого развития, направленный на формирование прочной доминанты нравственности. Это культура чувств и культура желаний. Культура воспитания и формирование культуры чувств, культуры желаний, без которых невозможен сам процесс воспитания. «Без моральной чистоты теряет смысл все, — писал Василий Александрович, — образование, духовное богатство, трудовое мастерство и физическое совершенство. Всё, что делается в школе, должно иметь глубокий нравственный смысл».

Новое, что ещё в свое время сделал Василий Александрович, — это то, что он ввёл в структуру педагогического процесса и особенно в структуру нравственно-го воспитания эмоционально-ценностные категории, эмоции, чувства. Чувственный подход сыграл большую роль в развитии советской педагогической науки и школьной практики. Сухомлинский обращался к нему еще в своих ранних произведениях. Но более полно он раскрыл его в последних работах: «Рождение гражданина», «Разговор с молодым директором школы» и т.д. Такой подход отвергался педагогической наукой того времени, а Сухомлинского резко критиковали за использование эмоций ребёнка в педагогическом процессе. Однако он был уверен в единстве эмоционального и нравственного. Отстаём ли сегодня мы от этого подхода? Признаем ли его? Следуем ли ему? Ведь и сегодня в своем большинстве учителя, педагоги даже не ставят эти вопросы. Об этом не говорят в вузах. По крайней мере, в Украине. А содержательная составляющая образования все больше расширяет и раскрывает круг предметов, преподающихся в средней школе, где чувствам, эмоциям, переживаниям просто нет места.

Большое место в структурной концепции школы В.А. Сухомлинского занимали нравственность, эмоциональность, развитие мышления, деятельность, природа, которая для него выступает источником воспитания, пробуждения мысли, развития мышления ребёнка. Можно даже сказать, что и в педагогической системе Сухомлинского образ школы встроены в природу. Обучение и воспитание через природу пронизывали всю жизнедеятельность ребёнка, побуждали к нужной мотивации, учили видеть и замечать то, что происходит вокруг себя, способствовали напряжению умственных и физических сил. Директор

и учителя выводили детей из классных комнат в сад, на берег пруда, реки, в лес и в поле. В утреннюю пору и в вечернюю. Не только, чтобы показать красоту природы, а, прежде всего, чтобы пробудить активность, любознательность, творчество, самодеятельность. Рассматривали природу как источник развития разума и чувств. Школа под открытым небом, уроки мышления, написание сказок и рассказов о природе. То, что сейчас обрело название философии для детей, а также трудовая направленность жизни детей, их непрерывная творческая работа были подчинены цели сохранения и приумножения красоты природы и человека, приумножения этической силы природы. Существование человека и природы, сохранение природы — сегодня одна из самых злободневных и больших проблем современности.

Следует особо подчеркнуть, что Василий Александрович в дидактической составляющей своего наследия особо выделил любознательность как просто детское и человеческое качество, как средство для развития интереса и успеха в обучении. У него все построено на развитии любознательности. И это его вклад в развитие педагогической науки. По убеждению Сухомлинского, не только любознательность выступает движущей силой обучения, но также и чувство успеха у ребенка, интеллектуальный фон класса, всей школы, радость познания, единство усилий ума и чувств.

Еще на одном положении педагогики В.А. Сухомлинского хотелось бы остановиться. Это идейная, идеологическая составляющая, которую стараются сегодня не вспоминать, обходят в своих рассуждениях. Но, как мне кажется, все далеко не так просто и однозначно. Дело в том, что учитель не имеет права заходить в класс, не имея никакого мировоззрения. У Сухомлинского мировоззрение — это не добавка к моральному воспитанию, моральному миру ребёнка, а сердцевина воспитательного процесса, структурированная, вмонтированная в систему воспитания, которая носит идеализированный характер, направленный в будущее, в идеальное. Сплав гражданственности и человечности носит у него очень личностный характер. Анализ творчества Сухомлинского и работы его школы говорит, что образовательный процесс был направлен на идейно-мировоззренческие ценности. Это важное положение, которое придает деятельности всей образовательной системы смысл, направление и цель. Сегодня мы видим яркий пример того, как отсутствие идейного, мировоззренческого наполнения школьной жизни, школьных курсов ведёт к определенной разбалансированности системы школьного образования, её превращения в преподавание отдельных предметов. Во времена Сухомлинского преподавание в школе носило государственный, идеологизированный, политизированный и отделённый от жизни ребёнка характер. Школа Сухомлинского, конечно же, не отказывалась и не могла отказаться от идеологии, но Сухомлинский и здесь старался максимально очеловечить идеалы, идеи и ценности. Он говорил об одухотворенности через познание Родины не только умом, но и сердцем. Вот педагогическое кредо Павлыша, которое воплощалось и на уроках, темах, лекциях, но преимущественно в деятельности: «Я убедился, —

утверждал Василий Александрович — что, если человек утверждает своей работой высокие идеи, он становится гордым, непоколебимым в своих принципах. Он дорожит святынями. В жизни общества нет ничего, что не касалось бы его лично. Приблизив общественные идеалы к сфере жизни лично каждого ученика, павлышские учителя были убеждены, что воспитание должно носить особенно тонкий характер». Сухомлинский подчёркивал опасность вкладывания в уста ребёнка того, что он не переживает. Он писал: «Больше, чем кому бы то ни было, нам (педагогам) видна страшная опасность звонкой фразы, демагогической болтовни, пустопорожних обещаний в устах детей и юношества. Звонят красивые слова, но для детей они пусты, потому что составлены и придуманы взрослыми. Детской душой они не поняты, не пережиты, не прочувствованы. Взрослый лицемер опасен, лицемер-ребёнок — страшен. Он наше создание. Мы искалечили его душу, приучили пользоваться дорогими, высокими словами, как разменной монетой. Не делайте этого, товарищи! Не вкладывайте в детские уста таких слов, для которых еще нет реальной основы в юном сердце, переживаний, которые выросли из живых человеческих отношений».

Во времена хрущевской «оттепели» Василий Александрович активно участвует в реформировании школы и критически откликается на любое нововведение. Это и докладная записка Н.С. Хрущеву в президиум ЦК КПСС, касающаяся реформирования средней и высшей школы, записка относительно создания школ-интернатов, когда развивалась идея массового их создания как основной формы общественного воспитания детей. Это и письма министру образования Украинской ССР о путях политехнического обучения в сельской школе и другие. Кроме того, он участвовал в публичных обсуждениях реформирования школы, организованных партией, в основном, в литературной прессе, где ясно звучала критическая нотка. Сухомлинский считал, что школа не должна подвергаться частой перестройке, особенно, если в этих процессах есть неясность и неуверенность. Он писал в 1964-м году: «Последние 10 лет происходит такая путаница с программами. Они так часто немотивированно и непродуманно “усовершенствуются”, что учителю трудно проследить, каким путем идти». Василий Александрович не был романтиком и мечтателем, оторванным от жизни, каким он сегодня предстает. Он был реалистом и видел, что советская цивилизация имеет много недостатков, и старался с этим бороться. Он утверждал: «В нашем социалистическом обществе, строящем коммунизм, есть много добра, но немало и зла, много светлого, правдивого, честного, но есть и мрачное, уродливое, преступное». Подлинный мастер педагогического дела формирует у того, кого он воспитывает, прежде всего, правильный, личный взгляд на зло, неправду, бесчестие. Важен процесс осмысления воспитателем положительных и отрицательных воздействий, которым ежедневно подвергается каждый его питомец, активное руководство сложной и многогранной жизнью питомца. В этом и заключается как раз то, что принято называть умением воспитывать. Хрущевская «оттепель» к тому времени,

когда Сухомлинский писал эти слова, уже заканчивалась. А он, работая в сельской школе в Павлыше, так и не понял, что надо сворачиваться, возвращаться на прежние позиции. А может быть, все прекрасно понял, но не мог по-иному. Ведь что ему могли сделать? Чего лишить? Он жил в глубинке, работал в школе, в селе и вел аскетический образ жизни. Он не видел и не понимал, в чем он был не прав. И Сухомлинский продолжал начатое. Это раздражало, вносило диссонанс в уже отработанные десятилетиями правила педагогического канона. Особенно в педагогической литературе.

Василий Александрович писал в свойственной советской педагогической науке манере. Его литературная эстетика, которая опиралась на свободный публицистический стиль, имела не только индивидуализированный характер, но и несла в себе романтизм: пафос в текстах, возвышенно, воодушевленно описываемое коммунистическое воспитание, всечеловеческие идеалы, романтическая лиричность в трудах, касающихся работы Павлышской средней школы. В это же время это привносит личную, эмоциональную струю в его работы. Что было ново для педагогической литературы, педагогической эстетики тех лет, да и последующих, когда царствовал советский стиль, стиль бюрократический и обезличенный. Педагогические труды лишь тогда признавались научными, когда они были лишены индивидуальности, личного взгляда и личного мнения по тому или иному поводу. Язык Сухомлинского, писавшего не только разумом, но и сердцем, чувствами, вызывал не только неприятие, но и сильное раздражение у одних, восхищение и поддержку у других. Это был новый язык. В предлагаемых идеологических рамках Сухомлинский уже был другим, непохожим на других.

Новая и необычная для того времени постановка вопроса в образовании и воспитании выводила Сухомлинского из четко очерченного марксистского круга, советского круга на более широкие горизонты гуманистической, общечеловеческой педагогики. Гуманизм и ярко выраженный педоцентризм в поднимаемой проблематике были замечены и отмечены не только среди тех, кто не воспринимал ни такого подхода в воспитании, ни такого подхода в изложении, но и теми, кто хотел изменить сущность и направленность воспитания и педагогической науки, но не мог или не хотел этого делать. И Василию Александровичу было предложено написать критическую статью, чтобы начать дискуссию. Сухомлинский написал такую статью, которая называлась «Идти вперед. Не топтаться на месте». Но она была настолько острая, спорная, критически заостренная, полемичная, что её испугались даже те, кто её предложил написать. И даже неизданная (он написал её в 1967 году), а существующая в рукописи, она представляла угрозу устоявшимся педагогическим канонам. И потому на самом верху политической пирамиды, принимающей решения, был дан старт кампании против Сухомлинского, получившей название «Педагогическая дискуссия». Я подготовила книгу, которая называется «Педагогические апокрифы. Этюды о Сухомлинском», где собрала всю переписку, все архивные, неизданные материалы, посвященные этой полемике. И когда вы ознакомитесь с этой работой, перед вами встанет совершенно

другая реальность, совершенно другой Сухомлинский, пропущенный через нравственные и духовные страдания. Тот, который одерживает, в конце концов, победу над собой тем, что остается верен своим принципам и убеждениям. После старта такой педагогической дискуссии Сухомлинский прожил три года, последние годы творческой жизни, когда он постоянно пребывал в дискуссионном контексте или на его фоне, издавал и дописывал большие программные для себя работы. Книга «Сердце отдаю детям», впервые была издана в ГДР, затем в Киеве. Среди трудов Сухомлинского можно отметить следующие: «Павлышская средняя школа», «Рождение гражданина», «Методика воспитания коллектива», «Разговор с молодым директором школы», «Как воспитать настоящего человека», «Сто советов учителю» и, конечно, его художественные миниатюры. Дискуссия, на мой взгляд, подстегнула Василия Александровича, интенсифицировала его научный труд. Он не отступил от этюдов, от статей. Были написаны «Этюды о коммунистическом воспитании» и опубликованы в «Народном образовании». Почти сразу после этих публикаций в «Учительской газете» появилась очень брутальная статья «Нужна борьба, а не проповедь». Будто Сухомлинский проповедовал добро, а нужна классовая борьба, и не нужно тут ничего проповедовать. Ну и всё началось. Клеймили педагогику нового типа, соединяющую материальное и идеальное, личное и коллективное, педагогику, главным критерием и измерителем которой выступал человек, его нравственное начало, духовность. Борясь с обвинениями в абстрактном гуманизме, он, на мой взгляд, усилил идеологическую, коммунистическую составляющую в своих текстах, в чем ему, как свидетельствуют архивы, активно и настойчиво помогали издательства, издающие его книги.

И вот прошло 40 лет с того времени, когда он ушел от нас. Очень много кардинально изменилось, особенно в содержании, в организации образования. Мир стал глобализированным, информационным, сузился. Все проблемы человечества приблизились к нам, стали нашими проблемами. Но все равно с каждым новым поколением перед обществом встают одни и те же вопросы: как учить детей, как воспитывать, чему и когда? Украина, как и все постсоветские страны, прошла за последние 19 лет сложный и трудный путь. Присутствовал ли Сухомлинский в её педагогическом поле? На этот вопрос можно ответить положительно. И дело не только в написании кандидатских диссертаций. Их количество превышает разумные пределы. Книг уже больше 70. Это как бы особое явление, которое присуще советской традиции и требует особого анализа. Но более всего ценно для нас то, что идеи В.А. Сухомлинского присутствуют и живут в образовательном пространстве Украины. Особенно это касается общественного дошкольного воспитания, или как сейчас говорят — образования, которое, почти полностью разрушившись в своем советском варианте, сейчас выстраивается и в научном и в практическом плане на абсолютно новой целостно развивающей основе, во многом опираясь на идеи Василия Александровича. Особенно относительно мышления ребёнка и этической проблематики. Начальная школа в Украине также восприняла идеи Сухомлинского. Учебная литература, книги для чтения для

начальной школы различных авторов, можно сказать, насыщены художественными текстами Василия Александровича. Пользуются значительной популярностью в начальной школе предложенные и разработанные Сухомлинским уроки мышления, развития творчества для детей, философия для детей. Можно сказать, что Сухомлинский, его наследие есть часть начального образования в Украине. В общеобразовательных школах Украины в государственный компонент, в содержание образования входит такой предмет, как «Этика» в 6–7-х классах. По выбору школы может читаться и такой курс, как «Христианская этика», «История религии» и другие. И предмет «этика» отражает подходы Сухомлинского к нравственному воспитанию, насыщен его текстами и концептуально отражает общечеловеческие, нравственные ценности. Тексты Сухомлинского входят и в такой курс, как христианская этика. И это, так сказать, в государственном масштабе. Но есть отдельные школы, детские сады, которые полностью работают по системе В.А. Сухомлинского. Подчеркну, что Василий Александрович неоднократно неодобрительно высказывался по поводу заимствования чужого педагогического опыта. Вот как он писал директору Гайворонской средней школы № 5 Кировоградской области А.Б. Резнику относительно проведения конференции по книге «Сердце отдаю детям»: «На конференциях по книге часто звучат не то требования, не то распоряжения, не то решения: «Будем и мы в точности так же делать». Мне бы не хотелось, чтобы в Гайворонской школе № 5, известной мне своими творческими устремлениями, в процессе обсуждения моей книги прозвучала эта мысль. Заимствование опыта — это творческое осмысливание идей, преломление идей в личной творческой лаборатории каждого учителя. Но мы знаем, что эта мысль не нова, что К.Д. Ушинский ещё говорил, что заимствуется не опыт, а мысль, выведенная из опыта.

В плане конференции у Вас есть такой пункт «Сердце детям», а что же себе? Мне кажется, что такая постановка вопроса несколько настораживает. Хочется, чтобы Вы не усмотрели в любви к детям какую-то жертвенность, отдавая, любя, мы сами обогащаемся духовно».

Это почти то же, что говорил Ш.А. Амонашвили. Большое место в распространении идей В.А. Сухомлинского занимает Украинская ассоциация имени В.А. Сухомлинского, которая существует с 1994 года. Каждый год она проводит Всеукраинские педагогические чтения «Сухомлинский и современность». Они провели уже 16 чтений, каждый раз избирая новую актуальную проблему — «Экология детства», «Родительская педагогика», «Личность в окружающей среде», «Проблема свободы и ответственности в воспитании личности», «Культурологическое измерение школьного и педагогического образования», «Личность учителя» и т.д. Раз в пять лет ассоциация проводит международные конференции и, как правило, в Кировограде, на родине педагога. На них съезжаются не только учителя и педагоги Украины, но и учителя России, Польши, Белоруссии, представители международного общества последователей В.А. Сухомлинского (штабквартира в Марбурге, Германия),

Уральская ассоциация последователей В.А. Сухомлинского в Оренбурге, которой руководит ученица Василия Александровича доктор педагогических наук, профессор Рындак Валентина Григорьевна, а также многочисленные последователи В.А. Сухомлинского из Китая. Эти процессы, на мой взгляд, свидетельствуют о том, что проблемы личности, её развития, гуманизма, нравственности, проблема подходов к воспитанию как общественному, социально-педагогическому явлению и сегодня очень актуальны. И сегодня мы можем проследить, что точка зрения В.А. Сухомлинского, перемещаясь из периферии педагогической аргументации, из критикуемого, расцениваясь сначала как маргинальное, заняла, конечно, в видоизмененном и развитом виде, ведущие позиции в педагогической науке и практике. Будет ли она со временем меняться, эта позиция? Думаю, что да. Ведь сегодняшние вызовы и угрозы все стремительнее ставят вопросы, ответы на которые мы вынуждены искать в разных теориях и воззрениях.

В заключение хочу привести слова выдающегося философа Г.С. Сковороды, которые В.А. Сухомлинский не раз вспоминал в переписке с коллегами: «На небе светит много звёзд, но не надо думать, что одна из них Луна». Думаю, что Сухомлинский — это яркая звезда на педагогическом небосклоне среди таких же ярких других самобытных звёзд. Сегодня одна звезда греет, согревает сердце, душу, но другие взирают равнодушно на такую звезду. И это совершенно естественный процесс.

О.А. Любченко

Формирование конкурентоспособности педагога в процессе его профессиональной подготовки в вузе

На современном этапе развития профессионального педагогического образования все более остро встает проблема повышения конкурентоспособности выпускников высших учебных заведений. Это обусловлено следующими обстоятельствами: увеличением в последние 10–15 лет количества педагогических вузов, перенасытивших рынок труда специалистами данного профиля; сокращением числа детских образовательных учреждений в связи с демографическим кризисом 90-х годов XX в. и др.

В этих условиях перед системой высшего профессионального педагогического образования встанут качественно новые задачи: не только совершенствование имеющихся направлений, форм и методов подготовки педагога, но и создание условий для формирования профессиональных и личностных компетенций, позволяющих педагогу быть востребованным на рынке труда в условиях ужесточающейся конкуренции.

Одним из таких направлений, позволяющих повысить уровень конкурентоспособности будущего педагога, на наш взгляд, должно стать развитие его экономической культуры, которая в современных условиях играет определяющую роль в реальном поведении человека, его жизненных целях и выборе средств их достижения. Сказанное в полной мере свидетельствует о важности исследования возможностей образовательного процесса педагогического вуза для повышения уровня экономической культуры будущих педагогов как важного элемента его конкурентоспособности на рынке труда.

Актуальность изучения данной темы продиктована, с одной стороны, изменениями в социальной жизни нашего общества, предъявляющими сегодня более высокие требования к экономической культуре его членов. С другой стороны, в настоящее время активно разрабатываются и внедряются в школьный образовательный процесс специализированные программы по развитию

экономической культуры школьников. Внедрение этих программ должно осуществляться экономически компетентными педагогами, так как воспитать экономически грамотного ученика может только учитель, сам являющийся экономически компетентной и успешной личностью.

Решение названной задачи возможно посредством включения в план профессиональной подготовки педагога специализированного курса экономической направленности. Нами был разработан и внедрен для слушателей заочной формы обучения факультета начальных классов курс «Экономическая культура студента».

Теоретической и практической основой названного курса выступила модель исследовательского поведения А.И. Савенкова. Оценка эффективности данной модели в плане развития у студентов-педагогов экономической культуры и стала предметом данного экспериментального исследования.

Цель курса — формирование экономической культуры студента в системе современного педагогического образования на основе получения знаний в экономической области, расширения понятийного аппарата, привития навыков социально-экономического анализа, исследовательских умений для своей будущей профессиональной деятельности.

Достижение названной цели предполагало решение следующих задач:

- 1) дать понятие экономической культуры студента, ее значения для развития его конкурентоспособности как будущего специалиста на рынке труда;
- 2) раскрыть сущность основных экономических законов;
- 3) выявить современные экономические тенденции, закономерности;
- 4) сформировать основные компоненты исследовательского поведения студентов на основе понимания и применения ими экономических законов для анализа социально-экономических процессов как в обществе в целом, так и в образовательной сфере, в частности;
- 5) расширить навыки работы с учебной и научной литературой;
- 6) обеспечить условия для формирования экономически значимых личностных качеств у студентов в процессе их самостоятельной практической деятельности.

Принципиальное отличие данного курса от дисциплин экономической направленности состоит в том, что он не преследует в качестве основной цели получения студентами узкоспециальных знаний, необходимых для профессиональной деятельности в сфере экономики. На наш взгляд, такая теоретическая глубина будущему педагогу не нужна. Планируя содержание курса, мы отталкивались от следующих видов деятельности будущего педагога: учебно-воспитательной, социально-педагогической, культурно-просветительской, организационно-управленческой. В осуществлении этих видов деятельности педагогу требуется развитая экономическая культура.

Таким образом, названный курс позволяет студентам повысить свой профессионально-педагогический уровень в следующих областях:

1. В области учебно-воспитательной деятельности: за счет получения знаний в сфере экономики, позволяющих осуществлять проведение школьных учебных занятий в рамках предмета «Экономика»; за счет развития собственного экономического мышления и экономически значимых личностных качеств, и повышения тем самым своей экономической культуры.

2. В области научно-методической деятельности: за счет получения опыта использования современных методов, приемов и средств обучения, а также способов анализа экономической деятельности образовательного учреждения; за счет формирования исследовательских умений студентов, которые дают основания для самостоятельной научной и научно-методической работы.

3. В области культурно-просветительской деятельности: за счет формирования своей экономической культуры и повышения уровня экономической культуры у своих будущих учеников и их родителей.

Для оценки уровня экономической культуры у студентов факультета начальных классов МГПУ было проведено исследование. В качестве объекта исследования выступили 12 студентов заочного отделения факультета начальных классов, выбравшие курс «Экономическая культура студента» в качестве дисциплины по выбору студента.

Для проведения исследования была использована авторская анкета-опросник, состоящая из 10 вопросов, ответы на которые должны были продемонстрировать общую осведомленность в сфере экономических знаний и умение их использовать.

Все данные студентами ответы были разделены нами на 3 группы: «правильные», «неправильные», «нет ответа». Правильными считались ответы, в которых студент демонстрировал экономические знания, умение применять их на практике, что согласуется со сформулированным нами определением экономической культуры, под которым мы понимаем многоаспектное, личностное образование, детерминированное с внешней стороны развитием общей культуры общества и его социально-экономической сферы, а с внутренней — личностными особенностями человека, индивидуальной спецификой развития его познавательной, мотивационно-потребностной сфер, ценностными ориентациями. Количественный анализ данных представлен нами в таблице 1.

Таблица 1

Результаты опроса студентов до прослушивания ими спецкурса «Экономическая культура студента»

Вопрос анкеты:	Ответы студентов		
	Правильно	Неправильно	Нет ответа
1. Выделите пункты, по которым вы выбрали курс «Экономическая культура студента».	75% — для расширения кругозора 58% — для получения экономических знаний 47% — для повышения конкурентоспособности		
2. Дайте свое определение понятию «экономическая культура».	67%	16,5	16,5%

Вопрос анкеты:	Ответы студентов		
	Правильно	Неправильно	Нет ответа
3. Какие экономические системы вы знаете?	25%	8%	67%
4. Влияет ли величина издержек производства на прибыль?	92%	8%	–
5. Может ли рентабельность равняться прибыли?	50,5%	33%	16,5%
6. При устройстве на работу вам предлагают выбрать зарплату «серую» или «белую». Что вы выберете? Почему?	67%	33%	–
7. Ведете ли вы учет своих денежных средств, планируете ли расходы?	83,5%	16,5%	–
8. В чем держите карманные деньги (в кошельке, кармане и т.д.)?	92%	8%	–
9. Как лучше, по вашему мнению, сохранить крупную сумму денег (в банке с участием государственного капитала, коммерческом банке, акциях, недвижимости, земле и т.д.)?	42% — в банке с участием государственного капитала 58% — в недвижимости и земле		
10. Если вам понадобится кредит, на что вы будете обращать внимание при его оформлении?	83,5%	–	16,5%

Проанализировав ответы студентов, мы увидели, что будущие педагоги демонстрируют преимущественно средний уровень экономической культуры, базирующийся на наличии у них определенных экономических представлений и элементарном умении их использовать в практических ситуациях. Предлагаемая большинством из них довольно размытая формулировка самого понятия экономической культуры, отсутствие в ответах развернутого экономического обоснования своего выбора, не позволяет нам считать такой уровень достаточным для обеспечения их конкурентоспособности на рынке труда, что указывает на необходимость внедрения курса по выбору «Экономическая культура студента» в систему образования будущего педагога.

Изучение этого курса предполагает использование исследовательских методов обучения (метод проектов, мыслительный эксперимент и др.), позволяющих студенту соотносить социально-экономические понятия с практической деятельностью. Сочетание комплексных экономических знаний со стимулированием исследовательского поведения должно восполнить пробел, существующий в системе подготовки будущего педагога в плане повышения его экономической компетентности. Ознакомление в процессе изучения курса «Экономическая культура современного студента» с экономической картиной мира, выработанное экономическое мышление и исследовательские умения,

сформированные экономически значимые личностные качества, позволят будущему педагогу анализировать экономические явления, принимать эффективные экономические решения, стать разумным потребителем, экономически успешным и конкурентоспособным специалистом.

Исследования, проводимые студентами под руководством преподавателя, должны позволить им применить усвоенный материал в образовательной практике; планировать и корректировать результаты планируемой экономической деятельности в связи с изменениями реальной действительности, оценить результат экономической деятельности.

Именно экономическая компетентность определяет экономическое поведение студента, служит регулятором его поведения, поэтому большое внимание в процессе изучения курса «Экономическая культура студента» нами уделялось самостоятельной работе слушателей в рамках каждой темы.

Так, например, на занятии, посвященном изучению темы «Общая характеристика экономических систем. Особенности российской модели переходной экономики» студенты освоили целый комплекс понятий: экономическая система, типы экономических систем и основные критерии их классификации; основные черты административно-командной системы, централизованное планирование, наличие дефицита, отсутствие факторов стимулирования труда и производства, государственная монополизация внешнеэкономической деятельности; основные черты переходной экономики России, закономерности ее развития, рыночная трансформация как содержание переходного периода экономики России; причины кризиса в постсоциалистических странах, основные черты и особенности системного кризиса российской экономики: тотальность, ломка индустриальной системы, ослабление управляемости экономикой, деградация социальных механизмов.

В качестве самостоятельной работы (в продолжение изучения данной темы) студентам предлагается сформировать картотеку статей, посвященных особенностям и закономерностям переходной экономики России, характеристике современного мирового экономического кризиса, из специализированных журналов и газет («Вопросы экономики», «Российский экономический журнал», «Экономика и жизнь» и др.). Данная картотека используется студентами в процессе работы над рефератами и докладами, а преподавателем, как способ промежуточного контроля в системе рейтинговой оценки работы студента на протяжении всего курса.

Кроме подготовки реферата каждый студент должен подготовить сравнительную рецензию (аналитическую записку) на две работы своих сокурсников.

Тщательно продуманная преподавателем и добросовестно выполненная студентами самостоятельная работа помогает: сформировать исследовательские навыки на основе понимания действия экономических законов для выработки умения анализировать социально-экономические процессы; расширить навыки работы с учебной и научной литературой; сформировать теоретиче-

скую базу, позволяющую дальнейшее изучение экономических дисциплин.

Самостоятельная работа проводится студентами в рамках каждой из тем данного курса. Ее содержание определяется индивидуальными задачами каждой темы по овладению студентами теми или иными приемами самостоятельной исследовательской деятельности. Так, изучая тему «Предпринимательство и его организационно-правовые формы. Фирма как главный субъект рыночной экономики», студенты знакомятся с организационно-правовыми формами предпринимательства в России, изучают фирму как экономический субъект, цели фирмы, издержки производства (постоянные и переменные, общие), прибыль фирмы, условия равновесия фирмы. Формируются у студентов понятия: малый бизнес в России, формы индивидуальных предприятий, крупный бизнес, объединение предприятий, государственные и муниципальные предприятия, их бюджетное финансирование и внебюджетные доходы.

Для самостоятельной работы по этой теме студентам было предложено проанализировать таблицу, решающую следующую экономическую задачу: какой должна быть внебюджетная стоимость обучения студентов на факультете начальных классов в Институте педагогики и психологии образования, чтобы зарплата преподавателей, работающих со студентами внебюджетной формы обучения, равнялась зарплате преподавателей, работающих со студентами бюджетной формы обучения?

При расчетах был применен 15-й бюджетный тарифный разряд по состоянию на 01.01.2009 г., причем этот разряд является средним расчетным разрядом для профессорско-преподавательского состава факультета начальных классов Института педагогики и психологии образования.

Таблица 2

Взаимосвязь внебюджетной зарплаты преподавателей факультета начальных классов со стоимостью обучения на факультете в 2010 / 11 учебном году (в рублях)

№	Статьи	ФНК
1.	Часы	5 625
2.	Студенты	224
3.	Средний расчетный разряд:	
	15-й бюджетный	531
	15-й внебюджетный	(531 x 63%) 335
4.	1.Почасовая оплата преподавателей:	$5\ 625 \times 531 = 2\ 986\ 875$ план $5\ 625 \times 335 = 1\ 884\ 375$ факт
	2.Отчисления от ФОТ (22%)	$2\ 986\ 875 \times 22\% = 657\ 113$
5.	1.Внеб. штатное ф-та за год	$12 \times 46\ 000 = 518\ 000$
	2. Отчисления от ФОТ (22%)	$518\ 000 \times 22\% = 113\ 960$
6.	Всего расходы факультета (40%)	$(2\ 986\ 875 + 657\ 113 + 518\ 000 + 113\ 960) = 4\ 275\ 948$
7.	Расходы института с учетом 22% (10%)	1 068 987

№	Статьи	ФНК
8.	Расходы университета (50%)	5 334 935
9.	Итого план / факт	10 689 870 / (5 625 000)
10	Стоимость обучения одного студента (план) / факт	$10\ 689\ 870 : 224 / 5\ 625\ 000 : 224 =$ $= 47\ 724 / 25\ 112$

Анализируя предложенную таблицу, студентам было необходимо ответить на следующие вопросы: Чем обусловлена низкая стоимость обучения студентов-педагогов? Какая величина стоимости обучения должна быть в новом учебном году, может ли она соответствовать планируемой величине? 50% отчислений университету — много это или мало и на что, по-вашему мнению, они расходуются? Выгодна ли для преподавателей института внебюджетная (коммерческая) форма обучения? При каких условиях бюджетная зарплата преподавателей сравнивается с внебюджетной зарплатой? Выгодны ли для студентов денежные вложения в свое образование?

Ответы на вопросы позволили им сформулировать выводы:

- низкая стоимость обучения студентов в институте, по их мнению, обусловлена маленькой заработной платой работников детских садов и учителей начальных классов, из которых формируется основной состав студентов заочной (внебюджетной) формы обучения;

- стоимость обучения в новом учебном году может составлять около 40 000 руб. (за точку отсчета принималась зарплата учителей начальных классов и работников детских садов);

- 50% отчислений института являются той реальной цифрой, которая должна расходоваться на содержание материально-технической базы института, приобретение МБП, канцтоваров и прочее;

- внебюджетная форма оплаты для преподавателей невыгодна, так как она меньше бюджетной, но в условиях глобального кризиса и безработицы она вполне приемлема, потому что является дополнительной формой зарплаты при наличии постоянной бюджетной;

- чтобы оплата внебюджетных часов преподавателей равнялась бюджетному тарифу, необходимо увеличить оплату за обучение на факультете начальных классов на 80,8%. При этом понадобится: пять учебных лет, не менее 224 студентов, отчисления университету должны оставаться в размере 50%;

- все это действительно при условии, что внебюджетный тариф останется неизменным.

На наш взгляд, выполнение подобного рода самостоятельной работы позволит студентам в будущем стать экономически компетентными руководителями, грамотно распоряжающимися денежными ресурсами своего учреждения.

Не менее полезной для развития экономической культуры студентов, стимулирующей исследовательское поведение, является и такая форма проведения практических занятий как разработка бизнес-проекта. Готовя их на протяжении нескольких занятий, студенты получают возможность не только приме-

нить получаемые экономические знания в ситуации, приближенной к реальной, но и развить навыки коллективного взаимодействия.

Среди представленных бизнес-проектов наибольший интерес вызвали следующие: школа «Домашний педагог», зоомагазин, школа танцев, свадебный салон в г. Кореновске Краснодарского края, фотостудия, спортивная школа. Особенно выделялся среди других бизнес-проект детского центра развития в Подмоскowie. Его авторами были определены цель предприятия, его организационно-правовая форма, место нахождения, требования к предприятию, сроки и этапы реализации проекта, период инвестиционного планирования, объем финансовых ресурсов, производственные затраты. При этом следует отметить, что большинство студентов предпочитало свой бизнес открывать на собственные деньги или деньги семьи, не привлекая для этой цели кредиты. Возможно, это объясняется недостаточным количеством времени, уделенного теме «Финансовый рынок», в которой рассказывается об особенностях функционирования банковской системы, и в будущем нужно ее раскрывать более подробно.

В целом, в процессе подготовки бизнес-проектов студенты освоили такие теоретические понятия как «источник финансирования», «штатное расписание», овладели умениями элементарного финансового анализа (например, научились разбираться в вопросах влияния ассортимента на объем продаж, расчета расходов на рекламу продукции и т.д.). Итогом работы над проектами стало их коллективное обсуждение. Данная форма контроля позволила студентам не только оценить в игровой ситуации уровень полученных знаний, умений и навыков, но и продемонстрировать свои коммуникативные способности и презентационные навыки, а это не менее важные составляющие экономической культуры будущего специалиста, чья профессиональная деятельность будет проходить в постоянном общении с людьми.

По окончании изучения курса было проведено повторное анкетирование студентов. В целях чистоты эксперимента для анализа результатов нами были использованы опросные листы только тех студентов, которые уже принимали участие в первом опросе. Результаты повторного опроса мы также оценивали по категориям: «правильно», «неправильно», «нет ответа». Количественный анализ представлен в таблице 3.

Таблица 3

Сравнительный анализ результатов опроса студентов 5 курса до и после спецкурса «Экономическая культура студента»

Вопрос анкеты:	Ответы студентов					
	Правильно		Неправильно		Нет ответа	
	1 опрос	2 опрос	1 опрос	2 опрос	1 опрос	2 опрос
1. Выделите пункты, по которым вы выбрали курс «Экономическая культура студента»	75% — для расширения кругозора 58% — получение экономических знаний 47% — повышение своей конкурентоспособности		75% — для расширения кругозора 83% — получение экономических знаний 50% — повышение своей конкурентоспособности			

Вопрос анкеты:	Ответы студентов					
	Правильно		Неправильно		Нет ответа	
	1 опрос	2 опрос	1 опрос	2 опрос	1 опрос	2 опрос
2. Дайте свое определение понятию «экономическая культура».	67%	100%	16,5	–	16,5%	–
3. Какие экономические системы вы знаете?	25%	100%	8%	–	67%	–
4. Влияет ли величина издержек производства на прибыль?	92%	100%	8%	–	–	–
5. Может ли рентабельность равняться прибыли?	50,5%	100%	33%	–	16,5%	–
6. При устройстве на работу вам предлагают выбрать зарплату «серую» или «белую». Что вы выберете? Почему?	67%	83,5%	33%	17%	–	–
7. Ведете ли вы учет своих денежных средств, планируете ли расходы?	83,5%	100%	16,5%	–	–	–
8. В чем держите карманные деньги (в кошельке, кармане и т.д.)	92%	92%	8%	8%	–	–
9. Как лучше, по вашему мнению, сохранить крупную сумму денег (в банке с участием государственного капитала, коммерческом банке, акциях, недвижимости, земле и т.д.)?	42% — в банке с участием государственного капитала 58% — в недвижимости и земле			100% — в банке 16,5% — в недвижимости		
10. Если вам понадобится кредит, на что вы будете обращать внимание при его оформлении?	83,5%	83,5%	–	–	16,5%	16,5%

Из результатов, представленных в таблице мы видим, что общий уровень экономической культуры студентов после спецкурса увеличился. При этом наибольшую положительную динамику мы можем обнаружить в том, что касается уровня их экономических знаний. Об этом свидетельствуют их 100% правильные ответы на вопросы 2, 3, 4, 5. На наш взгляд, это объясняется акцентом, который сделан в содержании курса на практическую важность экономических знаний.

Следует отметить положительную динамику и в ответах на вопросы, направленные на демонстрацию студентом экономического мышления. Так 83,5% опрошенных повторно выбрали в качестве желаемой заработной платы «белую», объясняя это тем, что именно от нее идут отчисления в Пен-

сионный фонд и происходит формирование социального пакета. Ранее студентов, выбиравших «белую» форму оплаты труда, было 67%. Причем объяснение у них было одно: «Так надежнее, вдруг «серую» зарплату не выплатят или выплатят не в полном объеме». Кроме того, увеличилось количество студентов, внимательно относящихся к планированию своих денежных средств. Теперь 100% студентов высказались за необходимость планировать свои расходы (против 83,5% ранее). О развитии экономической прозорливости свидетельствует и увеличение почти в два раза числа студентов, предпочитающих хранить свои крупные денежные средства в банке (100% против 42% ранее). Немаловажен и тот факт, что после прослушивания спецкурса у студентов увеличилось понимание ценности экономических знаний для общего развития, и повышения уровня своей конкурентоспособности.

Одним из косвенных доказательств положительной динамики в развитии экономической культуры студентов данной группы выступает более глубокое понимание самих ключевых понятий курса. Так под экономической культурой большинство студентов стали понимать «проекцию культуры в ее широком смысле на сферу социально-экономических отношений», а под понятием «конкурентоспособность» — способность товара или услуги (услуги по образованию от педагога) выдержать сравнение с аналогичными товарами и услугами и стать лучшим. При этом, автор данного определения подчеркивает, что важно быть не только компетентным в той области, которой занимаешься, но и уметь применить свои знания и умения на практике, так как существует множество примеров, когда люди образованы и многое умеют, но не могут найти достойную работу, реализоваться, то есть не являются «менеджерами самих себя».

Мы считаем, что понимание самими студентами важности развития у них экономической культуры — необходимое условие эффективности данного курса. Прделанная студентами в содружестве с преподавателем работа, безусловно, не сделает их потенциальными предпринимателями, ведь для этого также необходим целый комплекс личностных качеств, развить которые невозможно только в рамках одного короткого учебного курса. В данном случае речь должна идти о системе работы по развитию экономической культуры студента в рамках высшего педагогического образования, базирующейся на анализе возможностей вуза, организационной и содержательной сторон проходящего в нем образовательного процесса. Однако активная работа в рамках данного курса позволяет будущим педагогам выработать практические навыки экономической, а значит и хозяйственной деятельности, стать конкурентоспособными специалистами, востребованными рынком труда, то есть настоящими «менеджерами самих себя».

Литература

1. *Борисова Н.В.* Конкурентоспособность будущего специалиста как показатель качества и гуманистической направленности вузовской подготовки / Н.В. Борисова // Гуманизация образования. – Вып. № 1. – Набережные Челны, 1996.

2. Государственный стандарт Российской Федерации Системы менеджмента качества. – М.: Изд-во стандартов, 2001. – 26 с.
3. *Ильюшин Л.С.* Социализация школьников в современной системе дополнительного образования / Л.С. Ильюшин. – СПб., 2003. – 56 с.
4. *Исаев И.Ф.* Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И.Ф. Исаев. – М.: Академия, 2002. – 206 с.
5. *Савенков А.И.* Педагогическая психология: учебник для студентов высш. учеб. заведений: в 2-х тт. / А.И. Савенков. – Т. 2. – М.: Академия, 2009. – 240 с.
6. *Савенков А.И.* Психологические основы исследовательского подхода к обучению: учебное пособие / А.И. Савенков. – М.: Ось – 89, 2006. – 480 с.
7. *Савенков А.И.* Содержание и организация исследовательского обучения школьников / А.И. Савенков. – М.: Сентябрь, 2003. – 204 с.

Literatura

1. *Borisova N.V.* Konkurentosposobnost' budushhego specialista kak pokazatel' kachestva i gumanisticheskoy napravlenosti vuzovskoj podgotovki / N.V. Borisova // Gumanizaciya obrazovaniya. – Vy'p. № 1. – Naberezhny'e Chelny', 1996.
2. Gosudarstvenny'j standart Rossijskoj Federacii Sistemy' menedzhmenta kachestva. – М.: Izd-vo standartov, 2001. – 26 s.
3. *Il'yushin L.S.* Socializaciya shkol'nikov v sovremennoj sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya / L.S. Il'yushin. – SPb., 2003. – 56 s.
4. *Isaev I.F.* Professional'no-pedagogicheskaya kul'tura prepodavatelya / I.F. Isaev. – М.: Akademiya, 2002. – 206 s.
5. *Savenkov A.I.* Pedagogicheskaya psixologiya: uchebnik dlya studentov vy'ssh. ucheb. zavedenij: v 2-x tt. / A.I. Savenkov. – Т. 2. – М.: Akademiya, 2009. – 240 s.
6. *Savenkov A.I.* Psixologicheskie osnovy' issledovatel'skogo podxoda k obucheniyu: uchebnoe posobie / A.I. Savenkov. – М.: Os' – 89, 2006. – 480 s.
7. *Savenkov A.I.* Soderzhanie i organizaciya issledovatel'skogo obucheniya shkol'nikov / A.I. Savenkov. – М.: Sentyabr', 2003. – 204 s.

Е.Б. Андреева

Развитие личности учащихся в социальном пространстве системы нормативных ситуаций

Процесс социализации, включающий в себя восприятие социальных норм современной молодежью, имеет свои особенности. Рассогласованность воздействий семьи, школы, средств массовой информации, молодежных организаций, множественность институтов социализации, не складывающихся в жесткую, иерархическую систему и развивающихся по своим собственным законам, крайне отрицательно сказываются на процессе социализации учащейся молодежи. Уже само по себе увеличение количества относительно самостоятельных и не складывающихся в единую систему институтов социализации объективно повышает степень автономии формирующейся личности от каждого института в отдельности. «Множественность и некоторая рассогласованность социальных воздействий, привычно воспринимаемая как недостаток, — считает И.С. Кон, объективно повышает степень автономии формирующейся личности. Следствием этого в одних случаях будут сверхнормативная активность, творческая инициатива и самостоятельность. А в других — антисоциальное, отклоняющееся поведение» [5: с. 48].

Динамика социального пространства представлена в сознании юношества особенностями взаимодействия основных институтов социализации — это семья и учебное заведение. Учебное заведение обеспечивает ученику систематическое образование, что само есть важнейший элемент социализации. Кроме того, учебное заведение обязано подготовить человека к жизни в обществе и в более широком смысле. Прежде всего, школа задает первичные представления человеку о его положении как члена общества и, следовательно, способствует (или препятствует) его вхождению в гражданскую жизнь. Школа расширяет возможности ребенка в плане его общения: здесь, кроме общения со взрослыми, возникает устойчивая специфическая среда общения со сверстниками как особый институт социализации. Привлекательность этой среды в том, что она независима от контроля взрослых, а иногда и противоречит ему.

С точки зрения социализации, юность представляет собой важный этап в становлении личности, период «ролевого моратория», который связан с постоянным осуществлением выбора (в самом широком смысле этого слова): профессии, системы ценностей и т.д. [5: с. 167]. Если в теоретическом плане активность личности может быть определена различным образом, то в экспериментальном исследовании она изучается через анализ способов принятия решений. Для станов-

ления личности важно то, насколько учебное заведение обеспечивает, облегчает или обучает принятию таких решений. Одновременно с этим, именно в процессе обучения может возникнуть опасность для подростка стать «жертвой» социализации, то есть обозначить слишком однозначно свою позицию на полюсах шкалы: полная адаптация к социуму или игнорирование социального опыта [7: с.76]. Зачастую «школьная социализированность» не обеспечивает предпосылок готовности к изменениям, от которых зависит успешность социализации после окончания школы. Это объясняется во многом особенностями самой «школьной формы социализации», основанной на конформном подчинении нормам. Необходимо разумное соотношение принятия социальных норм и требований, самостоятельной позиции относительно них. Многие социальные психологи отмечают все более ослабевающее значение этого института социализации молодежи. Социализация создается и существует «в процессе формирования и реализации многообразных отношений и взаимодействий человека в обществе и группах» [1: с.184].

Учащиеся в учебном заведении постоянно сталкиваются с необходимостью согласовывать ценности, нормы и ролевые предписания, усвоенные в одной сфере деятельности (семья, общение со сверстниками), с требованиями, действующими в другой сфере (культура учебного заведения, взаимоотношения с преподавателями). Поэтому следует учитывать активную роль личности в системе социальных отношений, присвоение ею ценностно-нормативной системы социально значимых институтов социализации – семьи и учебного заведения, межличностного взаимодействия, его влияния на поведение личности.

В последние годы психосоциальная концепция Э. Эриксона послужила основой для целого ряда исследований в области социальной психологии, а именно оперативного прогнозирования специфических поведенческих проявлений тех или иных особенностей психосоциального развития индивида, равно как и оперативной диагностики этих особенностей по устойчивым поведенческим паттернам. В связи с этим вполне очевидна потребность в своего рода интерпретационном ключе, отражающем взаимосвязь между результатами разрешения базисного кризиса той или иной стадии психосоциального развития и их типичными феноменологическими проявлениями на социальном уровне. Как показали многие практикоориентированные исследования, трактовка базисных кризисов напрямую, так, как они представлены в классической эпигенетической карте, разработанной Э. Эриксоном, далеко не всегда себя оправдывает. Во многих случаях гораздо более репрезентативными оказываются факторы «второго порядка» или производные от результатов разрешения базисных кризисов, которые Э.Эриксон обозначал как эго-силы (в случае позитивного решения) или как эго-отчуждения (в случае негативного решения) [10, 11].

В основе любого из восьми кризисов лежит конфликт между позитивным витальным началом и негативным деструктивным началом в присущих данному возрасту проявлениях. Разрешение этого конфликта определяется генетической заданностью, результатами предшествующего развития и социальным контек-

стом, то есть непосредственным каналом, через который осуществляется взаимосвязь между личностью и референтными личностями и группами. В более или менее продуктивно функционирующем обществе создаются условия, способствующие благоприятному разрешению каждого кризиса. В результате этого развиваются и оформляются элементы идентичности адекватные заданным потребностям личности. Позитивное разрешение каждого кризиса индивидуального развития означает обретение индивидом специфической эго-силы, которая проявляется в процессе социального функционирования, в частности, в ходе построения отношений межличностной значимости.

Негативное разрешение кризиса означает формирование у индивида устойчивого эго-отчуждения являющегося деструктивной альтернативой эго-силе. Взаимосвязь между личностью и обществом осуществляется посредством качественных особенностей референтных фигур и групп. Поэтому «фильтрация» референтных субъектов или групп может происходить как в сторону компенсации негативных аспектов, так и в противоположном направлении — культивирования и консервации деструктивных и инфантильных установок личности [9]. При этом совсем не обязательно, чтобы качественными или дисфункциональными в рассматриваемом контексте оказались все референтные субъекты социального окружения индивида. Решающее влияние может оказать и одна значимая фигура. Как показывает педагогическая практика, в подростковом возрасте негативное воздействие авторитетного неформального лидера может перевесить влияние по-настоящему значимых представителей социального окружения.

В связи с этим, важным этапом нашей исследовательской работы стало изучение особенностей поведения учащихся в нормативных ситуациях в связи с освоением нового социально-нормативного пространства.

Мы исходили из предположения о том, что в ходе изменения социальной ситуации развития учащиеся колледжа преобразуют и оценивают социальные нормы в процессе обучения, а умение контролировать свои поведенческие паттерны позволяет учащимся не только принимать заданные учебным заведением нормы, но и превращать их во внутренние формы регуляции поведения. Социальные нормы и нормативно-ценностная сфера имеют тенденцию к изменению в период обучения в колледже.

В экспериментальном исследовании приняли участие 540 человек — учащиеся, обучающиеся на 2, 3 и 4 курсах средних специальных заведений (колледжи № 8, 49, 50 г. Москва).

Методика В.А. Ильина позволяет определить поведенческие паттерны студента в учебной группе с учетом особенностей его психосоциального развития, то есть установить взаимосвязь между результатами разрешения базисного кризиса стадии психосоциального развития и их типичными проявлениями на социальном уровне [4]. Студентам предлагался бланк, на котором приведены пары понятий противоположных по смыслу, где они определяли, какой полюс из пар больше соответствует оцениваемому объекту (объект

оценивания — сам студент). Ключом к обработке методики служила полярность пяти основных шкал: доверие, автономность, инициатива, компетентность, идентификация. Каждая шкала имеет положительный и отрицательный полюс, например «доверие – недоверие». Так в приведенном примере доверие — положительный полюс, а недоверие — отрицательный, то есть в содержательном отношении шкала выглядит следующим образом:

Доверие +3 +2 +1 0 –1 –2 –3 Недоверие

Результаты оценки по всем шкалам переводятся в балльную систему от 1 до 7: крайней отрицательной оценке соответствует минимальный балл — 1, крайней положительной — максимальный — 7.

Разрешение первого кризиса связано с дихотомией «базисное доверие против чувства недоверия». Возникновение чувства доверия образует базис чувства психосоциальной идентичности. По результатам, полученным после обработки данных, было обнаружено позитивное разрешение данного кризиса, связанное с обретением индивидом *позитивной эго-силы — надежды* (см. табл. 1).

Таблица 1

Результаты разрешения четвертого кризиса психосоциального развития «доверие – недоверие» по методике В.А. Ильина (в баллах)

Курс обучения	Медицинский колледж № 8	Профессионально-технический колледж № 49	Политехнический колледж №50
2	2,23	3,07	1,60
3	1,43	1,95	1,84
4	3,32	1,10	3,67

Как показывают наблюдения, учащиеся верят в достижимость своих желаний, способны к социальному взаимодействию с окружающими, жизни в режиме «здесь и сейчас». Учебная деятельность и все, что связано с ней, приобретает приоритетность, так как они смотрят на учебное заведение с позиции подготовки себя к будущей профессиональной деятельности. Основная направленность личности здесь — обращенность в будущее через настоящее. Однако, в результатах по Профессионально-техническому колледжу № 49, мы увидели разрешение базисного кризиса в пользу недоверия, что влечет за собой неспособность к сколько-нибудь длительной и целенаправленной деятельности, к систематической регрессии к «возрасту игры». Учащиеся как бы оторваны от текущей реальности, и профессиональная учебная деятельность воспринимается ими, как игра.

Мы думаем, что негативное разрешение данного базисного конфликта обусловлено возрастными особенностями личности (15–17 лет), а также условиями жизни и воспитания учащихся (сложное социальное положение семьи).

Разрешение второго базисного кризиса связано со стремлением индивида к автономии и в качестве механизма кризиса выступает приобретение чувства самоконтроля (см. табл. 2). Здесь *позитивная эго-сила* — воля, то есть способность индивида быть независимым без потери самоуважения, способности

к полноценной интеграции в референтной группе. Полученные результаты показывают, что для испытуемых характерна фиксация на противоречии между самооценкой, образом «я» автономной личности и восприятием самого себя в глазах окружающих.

Самооценка находится у них на низком уровне, что влечет за собой неспособность учащегося устанавливать полноценные отношения в референтной группе, где компенсаторным механизмом выступает тяга учащегося к идентификации с группой, где собственная неуверенность прячется за групповой уверенностью. Все это выливается в принятие внешней групповой атрибутики в сочетании с формальными групповыми нормами.

Таблица 2

Результаты разрешения пятого кризиса психосоциального развития «автономия – сомнение» по методике В.А. Ильина (в баллах)

Курс обучения	Медицинский колледж № 8	Профессионально-технический колледж № 49	Политехнический колледж №50
2	3,07	3,25	2,44
3	3,73	2,85	2,93
4	1,65	2,85	1,16

Одна из причин этого, по нашему мнению, заключается в переживаниях учащихся по поводу успехов и неудач в своей будущей профессиональной деятельности. В подростковом возрасте существует незрелость в развитии профессиональных устремлений или, иначе говоря, психологическая неподготовленность учащегося к выбору данной профессии. Поэтому любая неудача или временный неуспех, связанный с практической деятельностью в выбранной профессии, особенно подчеркнутый окружающими, или значимыми референтными субъектами, вызывает у подростка сомнение в своих силах, боязнь оказаться не на высоте положения, чувство неуверенности, подавленности, робости.

Третья стадия психосоциального развития связана с разрешением базисного конфликта — становление инициативы против чувства вины. *Эго-силой на данной стадии становится чувство цели.* Развитое чувство цели обуславливает способность индивида ставить достаточно амбициозные и, вместе с тем, реалистичные личностные задачи и прилагать целенаправленные усилия к их достижению. Развитое чувство цели – важное условие формирования мотивации достижения и установки на сотрудничество с окружающими. Типичное отчуждение третьей стадии — ролевая фиксация, которая проявляется на уровне социального функционирования личности в виде установки на избегание неудач, как ведущего мотива деятельности, приверженности позиции «маленького человека», от которого мало что зависит, интеллектуальная и поведенческая ригидность.

Мы можем наблюдать негативное разрешение кризиса у студентов 4 курса профессионально-технического колледжа № 49 (наименьшее значение — 1,22 — по соотношению с баллами студентов других колледжей (данные в таблице 3). Как

следствие, в формирующееся чувство моральной ответственности встраивается жесткое требование со стороны взрослых о допустимости или недопустимости поведения подростка, что ведет к чрезмерному контролю самого себя, сжиманию своего «Я», провоцирует отсутствие мотивации достижения.

Таблица 3

Результаты разрешения третьего кризиса психосоциального развития «инициатива – вина» по методике В.А. Ильина (в баллах)

Курс обучения	Медицинский колледж № 8	Профессионально-технический колледж № 49	Политехнический колледж №50
2	3,10	1,18	2,05
3	2,88	1,32	2,98
4	1,55	1,22	2,15

Переходя из школы в среднее специальное учебное заведение, учащийся сталкивается с более строгими правилами внутреннего распорядка, трактуя подход к учащемуся как к личности организованной, где его мотивационная сфера имеет иерархическую структуру, возникающую на основе сознательно поставленной цели, связанной с получением профессии. Мотивы в подростковом возрасте имеют слабую побудительную силу, отсутствует их иерархия [2; 3; 6; 8]. Учащиеся не умеют владеть своей мотивационной сферой: они либо действуют по линии наиболее сильного, непосредственно действующего мотива (хорошо, если он положителен), либо пытаются овладеть своим поведением и ищут для этого подходящую внешнюю опору, позволяющую им получить поддержку для осуществления своих намерений.

Этой опорой часто и выступает референтная группа, в которой легко «затеряться». В любой подростковой группе существует «жесткая» групповая принадлежность, определенное «растворение» подростка в основной группе членства, сильное превалирование групповой идентификации над процессами индивидуализации, которые указывают на чрезвычайно высокую конформность как типичную черту подростковых групп. Фактически безоговорочно принимаются моральные требования группы, с которыми приходится считаться и соответствовать им, что провоцируется заниженной самооценкой, о которой мы говорили выше.

Четвертая стадия психосоциального развития сводится к разрешению нового базисного конфликта — компетентность против чувства неполноценности. *Позитивной эго-силой* становится *уверенность в себе*, что определяет позитивную установку учащегося к дальнейшему обучению и созиданию. Важные факторы на этой стадии — условия и особенности обучения субъекта. С точки зрения Э. Эриксона, «... в социальном отношении эта стадия — решающая» [10: с. 166]. С этим положением нельзя не согласиться, так как чувство созидания служит основой технической компетентности, способности к кооперации с другими в процессе достижения общей цели. Негативным разрешением базисного кризиса выступает искажение чувства собственной компетенции, которое ведет к неадекватности

и неполноценности, и выражается в неспособности учащегося работать (стагнация действия), ограничении потенциала, самореализации в профессиональной деятельности, отсутствии созидательной активности личности. Полученные результаты (см. табл. 4) дают нам основание думать о позитивном разрешении данного кризиса и говорить о позитивной установке учащихся данных учебных заведений на дальнейшее профессиональное обучение и уверенности в своих силах.

Таблица 4

Результаты разрешения первого кризиса психосоциального развития «компетентность – неполноценность» по методике В.А. Ильина (в баллах)

Курс обучения	Медицинский колледж № 8	Профессионально-технический колледж № 49	Политехнический колледж №50
2	6,00	6,00	4,42
3	5,30	5,75	6,07
4	6,10	6,07	6,67

Мы считаем, что выбор профессии связан с прохождением определенных этапов возрастного развития, которое заключается в переходе от непосредственного, импульсивного принятия решения к подлинному выбору, основанному на взвешивании многих обстоятельств. Результаты, которые показывают студенты 4 курса всех колледжей — более 6 баллов, — свидетельствуют о понимании учащимися реального содержания будущей деятельности и тех трудностей, с которыми им при этом придется столкнуться (см. табл. 4).

Пятая стадия психосоциального развития знаменуется проблемой разрешения конфликта — «обретение идентичности против спутанности идентичности». Это один из самых сложных конфликтов подросткового возраста, связанный с поиском тождественности и преэминентности, направленный на актуализацию прежних психосоциальных конфликтов, пересмотр итоговых резолюций, оценивание себя в контексте новых социальных отношений. Базовый механизм представляет собой интеграцию — механическое суммирование детских идентификаций, приобретенных личностью на прежних фазах формирования идентичности. Механизм интеграции позволяет индивиду, опираясь на предшествующий опыт, осуществить селекцию имеющихся идентификаций и связанные с этим ожидания предложений социальных ролей от общества. Благоприятное решение данного кризиса ведет к возникновению у подростка ощущения собственной идентичности, где *эго-силой является цельность* — здоровое, органичное, постепенное взаимодействие различных функций и частей в рамках целого. Для таких учащихся характерна открытость новым идеям, отчетливо выраженная личностная позиция, толерантность, готовность к принятию ответственности. Негативным разрешением базисного конфликта становится спутанность идентичности — неспособность молодых людей найти свое место в жизни, ролевая спутанность, жесткая фиксация индивида на ролях и идентификациях, отвергаемых или осуждаемых обществом.

Полученные положительные результаты – выше 4 баллов у студентов 3–4 курсов всех колледжей — по разрешению данного кризиса говорят о пере-

ходе от ситуативного принятия решения к подлинному выбору, основанному на системе устойчивых взглядов на мир, на себя и на свое назначение в нем, на стабилизацию иерархии мотивов поведения, на решения и действия, принимаемые в соответствии с сознательно поставленными целями (см. табл. 5).

Таблица 5

Результаты разрешения первого кризиса психосоциального развития «идентичность – спутанность идентичности» по методике В.А. Ильина (в баллах)

Курс обучения	Медицинский колледж № 8	Профессионально-технический колледж № 49	Политехнический колледж №50
2	3,73	3,83	3,58
3	4,55	4,45	4,38
4	4,77	5,48	5,94

На основании вышеизложенного мы можем сделать выводы: подростковый возраст есть период оптимального развития самооценки, идет постепенное усвоение моральных норм и правил коллектива и превращение их в собственные моральные нормы. Усвоение моральных норм в подростковом возрасте происходит в результате следующих трех процессов: во-первых, из желания установить с окружающими позитивные отношения и избежать осуждения; во-вторых, на основании стремления к идентификации с принятым образцом, и, наконец, из желания соответствовать имеющимся у подростка своим собственным ценностям, которые к этому возрасту уже усваиваются из окружающей среды и становятся внутренними. Однако эти моральные стремления возникают постепенно и достигают значительного веса лишь к концу подросткового возраста (4 курс).

Самооценка у медицинского и политехнического колледжей студентов 4 курса находится на низком уровне — ниже 2 баллов (см. табл. 2). Это позволяет нам сделать вывод: психологическая неподготовленность учащегося к выбору профессии влечет за собой страх и сомнения по поводу любой неудачи, связанной с практической деятельностью, особенно подчеркнутой окружающими или значимыми референтными субъектами. Их мнение, представляет собой для учащегося наиболее эффективную оценку его деятельности и ставит подростка перед необходимостью добиться требуемого результата, то есть соответствия его деятельности и поведения требованиям и оценке окружающих, что вызывает потребность повысить самооценку, обеспечить более интенсивное усвоение моральных норм и правил коллектива, превращение их в свои собственные моральные нормы.

Литература

1. Бобнева М.И. Социальные нормы как объект психологического исследования / М.И. Бобнева // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – 311 с.

2. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И.Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 398 с.
3. *Выготский Л.С.* Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 224 с.
4. *Ильин В.А.* Тенденции психосоциального развития в российском обществе: монография / В.А.Ильин. – Уфа: Вагант, 2007. – 312 с.
5. *Кон И.С.* Психология ранней юности / И.С.Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
6. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 430 с.
7. *Мудрик А.В.* О воспитании старшеклассников / А.В. Мудрик. – М.: Просвещение, 1994. – 176 с.
8. *Чудновский В.Э.* К проблеме соотношения «внешнего» и «внутреннего» в психологии / В.Э.Чудновский // Психологический журнал. – 1993. – № 5. – С. 3–11.
9. *Эриксон Э.* Детство и общество / Э. Эриксон. – СПб.: Летний сад, 2000. – 416 с.
10. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М.: Флинта, 2006. – 352 с.
11. *Erikson E.* The life cycle completed / E. Erikson. – N.-Y.: W.W.Norton & Co., Inc., 1982. – 327 с.

Literatura

1. *Bobneva M.I.* Socialny'e normy' kak ob'ekt psixologicheskogo issledovaniya / M.I. Bobneva // Metodologicheskie problemy' social'noj psixologii. – М.: Nauka, 1975. – 311 с.
2. *Bozhovich L.I.* Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste / L.I. Bozhovich. – SPb.: Piter, 2008. – 398 s.
3. *Vy'gotskij L.S.* Voprosy' detskoj psixologii / L.S. Vy'gotskij. – SPb.: Sojuz, 1997. – 224 s.
4. *Il'in V.A.* Tendencii psixosocial'nogo razvitiya v rossijskom obshhestve: monografiya / V.A. Il'in. – Ufa: Vagant, 2007. – 312 s.
5. *Kon I.S.* Psixologija rannej yunosti / I.S. Kon. – М.: Prosveshhenie, 1989. – 255 s.
6. *Leont'ev A.N.* Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' / A.N. Leont'ev. – М.: Politizdat, 1975. – 430 s.
7. *Mudrik A.V.* O vospitanii starsheklassnikov / A.V. Mudrik. – М.: Prosveshhenie, 1994. – 176 s.
8. *Chudnovskij V.E'.* K probleme sootnosheniya «vneshnego» i «vnutrennego» v psixologii / V.E'. Chudnovskij // Psixologicheskij zhurnal. – 1993. – № 5. – S. 3–11.
9. *E'rikson E'.* Detstvo i obshhestvo / E'. E'rikson. – SPb.: Letnij sad, 2000. – 416 s.
10. *E'rikson E'.* Identichnost': yunost' i krizis / E'. E'rikson. – М.: Flinta, 2006. – 352 s.
11. *Erikson E.* The life cycle completed / E. Erikson. – N.-Y.: W.W.Norton & Co., Inc., 1982. – 327 с.

АННОТАЦИИ И КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ / PEDAGOGICAL EDUCATION

А.А. Штец, А.Н. Кохичко

Социализация личности в психолого-аксеологическом контексте отечественной культуры

В статье представлена авторская концепция социализации личности в парадигме личностно ориентированного образования, содержательно интерпретирующая современный государственный заказ в образовании, направленный на свободное развитие духовно-нравственной личности, ее самоопределение и самореализацию, на формирование российского самосознания и самоидентичности, интеграцию личности в национальную и мировую культуру.

Ключевые слова: социализация, самореализация, функционально грамотный гражданин, самоопределение, соборный патриот.

Shtets, Aleksandr A., Kokhichko, Andrej N.

Socialization of the Person in a Psycho-Akseological Context of Russian Culture

The article gives a presentation of the author's concept of the socialization of the person in a person-oriented education paradigm interpreting the modern state order in education from the standpoint of its content, which aims to the free development of the spiritual and moral person, his\her self-determination and self-realization, as well as to form Russian self-consciousness and self-identity, integration of the person into national and world culture.

Key-words: socialization, self-realization, functionally competent citizen, self-determination, council patriot.

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ / PROBLEMS OF PROFESSIONAL TRAINING

М.И. Алдошина

Поэтапная модель формирования этноэстетической культуры студентов в университете

Представляемая статья посвящена актуальной педагогической проблеме — формированию этноэстетической культуры студентов в классическом университете. Статья включает понятие этноэстетической культуры, характеризует ее структуру, результат процесса ее формирования в университетском образовании.

Ключевые слова: этноэстетическая культура студентов, этнокультура.

Aldoshina, Marina I.

The Stage-by-Stage Model of Developing Students' Ethnic and Aesthetic Culture

The article deals with an urgent problem of pedagogy, namely — one of developing ethnic-and-aesthetic culture of students at a classical university, analyzing the notion of ethnic-and-aesthetic culture, characterizing its structure, its contents in the teaching process at a university and its result.

Key-words: ethnic-and-aesthetic culture of students, ethnic culture.

ПСИХОЛОГИЯ / PSYCHOLOGY

О.А. Ашихмина**Особенности эмоциональной устойчивости психологов системы образования на разных этапах профессионализации**

В статье сделано обобщение основных теоретических взглядов на проблему эмоциональной устойчивости в целом и значимости эмоциональной устойчивости в профессии психолога в частности. Предложена авторская трактовка феномена эмоциональной устойчивости. Описаны результаты эмпирического изучения особенностей эмоциональной устойчивости психологов образования, находящихся на разных этапах профессионального становления.

Ключевые слова: эмоциональная устойчивость, профессионализация, профессиональное становление, профессионально важное качество

Ashikhmina, Olga A.**Peculiarities of the Emotional Stability of Psychologists in Education at Different Stages of Their Professional Growth**

The article is a synthesis of the major theoretical views on the issue of emotional stability as a whole, and its importance for the psychologist in education in particular. The author presents her own interpretation of the phenomenon of emotional stability, describes the results of the empirical study of the peculiarities of the emotional stability of psychologists in education at different stages of their growth.

Key-words: emotional stability, professional growth, professional development, professionally key-quality.

Р.К. Карнеев, С.В. Мерзлякова**Поло-возрастные особенности ценности семьи у современной молодежи**

Результаты исследования показывают, что пол и возраст являются значимыми факторами становления и развития семейных ценностей в молодежной среде. Значимость ценности «счастливая семейная жизнь» значительно выше у девушек, по сравнению с юношами. Установлено, что с возрастом для юношей ценность семьи приобретает все большее значение, в то время как у девушек значимость семейных ценностей возрастает к юношескому возрасту и снижается к ранней зрелости. При изучении внутренней гармонии системы ценностных ориентаций современной молодежи выявлены внутриличностные конфликты в области семейной жизни в юношеском возрасте и ранней зрелости.

Ключевые слова: ценностные ориентации, ценность семьи, молодежь, пол, возраст.

Karneevev, Rafael K., Merzlakova, Svetlana V.**Sex-and-Age Peculiarities of Family Values of the Present-Day Youth**

The article describes the results of the research which prove, that sex and age are significant factors in the formation and development of family values in youth environment. The significance of the «happy family life» value is considerably higher among girls in comparison with boys. It has been found out, that with age, family values for boys acquire much greater significance, while the significance of family values for girls goes up to the youth age and goes down to early adulthood. While studying inner harmony of the system of value orientations of the present-day young people, we have revealed intrapersonal conflicts in the sphere of the family life at a youth age and at early adulthood.

Key-words: value orientations, family values, youth, sex, age.

Г.А. Мысина

**Организация психолого-педагогической поддержки
студентов в МГТУ им. Н.Э. Баумана**

Цель деятельности психолого-педагогической службы в высшем учебном заведении — предупреждение социально-психологической дезадаптации, формирования психосоматических расстройств, депрессивных состояний, наркомании и суицидального поведения у студентов. Важным направлением её деятельности выступает психологическое консультирование, социально-психологическая диагностика и коррекция психического состояния и личностных качеств, разработка рекомендации по распределению и оптимизации учебных и физических нагрузок с учетом индивидуального психологического и физического состояния студентов.

Ключевые слова: психолого-педагогическая поддержка студентов вуза, социально-психологическая дезадаптация, тестирование, мониторинг

Mysina, Galina A.

**Organisation of Psychological and Pedagogical Support
for Students at Bauman Moscow State Technical University**

The aim of the activity of the psychological and pedagogical service in a higher educational establishment is to prevent social and psychological maladjustment, formation of psychosomatic disorders, depressive states, narcotic addiction and suicidal behavior among students. The important direction of the activity of this service is counselling, social and psychological diagnostics and correction of psychic state and personal qualities, working out recommendations concerning distribution and optimization of physical activities taking into account individual psychological and physical state of students.

Key-words: Psychological and pedagogical support for students in a higher educational establishment, social and psychological maladjustment, testing, monitoring.

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ /
THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION**

С.Н. Ромашова

**Взаимодействие учителя и ученика:
возможные пути сохранить психическое здоровье**

В статье раскрывается взаимосвязь психологического микроклимата, в котором протекает учебная деятельность, и состояния здоровья детей и взрослых, характеризуются пути разрешения конфликтов и раскрываются способы познавательного взаимодействия учителей и учащихся, обеспечивающие сохранность психического здоровья субъектов процесса обучения.

Ключевые слова: взаимодействие учителя и ученика, познавательное взаимодействие, психологический микроклимат, детское здоровье, сохранность психического здоровья.

Romashova, Svetlana N.

**Cooperation between a Teacher and a Pupil:
Possible Ways to Preserve Psychical Health**

The article deals with problems of interconnection between the psychological microclimate of an educational process and the conditions of children's and adults' health, characterizing ways of solving conflicts and revealing methods of cognitive cooperation between teachers and pupils, which help to preserve psychical health of the subjects of the process of education.

Key-words: cooperation between a teacher and a pupil, cognitive cooperation, psychological microclimate, children's health, preserving psychical health.

А.С. Миронов

Антинаркотическая пропаганда: проблемы и пути их решения

В статье обосновывается необходимость организации пропаганды против наркотиков в образовательной среде, внедрение в образовательный процесс высших учебных заведений программы по профилактике наркомании среди студентов, даются предложения по совершенствованию законодательства в данной сфере на примере МГТУ им. Н.Э. Баумана. Показан комплексный подход к профилактике наркомании и формированию здорового образа жизни студентов.

Ключевые слова: Наркотические средства, психотропные вещества, незаконный оборот наркотиков, антинаркотическая пропаганда, профилактика наркомании, здоровый образ жизни, антинаркотическое законодательство.

Mironov, Alexei S.

Anti-Narcotic Propaganda: Problems and Ways of Solution

It is proved in the article that there is a strong need to launch anti-narcotic propaganda in an educational environment as well as introduce a program aimed to prevent drug-addiction among students into an education process in higher educational establishments. The article also gives a presentation of some recommendations worked out by Bauman Moscow State Technical University as to how to perfect the legislation in this sphere, paying special attention to a complex approach to the problem of preventing drug-addiction and forming healthy way of life of students.

Key-words: narcotics, psychotropic substances, drug-traffic, anti-narcotic propaganda, prevention of drug-addiction, healthy way of life, anti-narcotic legislation.

Г.А. Мысина

**Педагогические условия и средства
формирования мотивационно-ценностного отношения
к здоровьесберегающей деятельности**

Одна из важных задач реформы образования — создание здоровьесберегающей образовательно-воспитательной среды в высшем учебном заведении. В статье говорится об обучении студентов здоровьесберегающей деятельности, профилактике девиантного поведения в высших учебных заведениях, рефлексивно-деятельностном подходе в разработке здоровьесберегающей образовательно-воспитательной среды вуза.

Ключевые слова: образование, воспитание, здоровье студентов, личность, профилактика девиантного поведения молодежи, здоровьесберегающая образовательно-воспитательная среда вуза, системный подход.

Mysina, Galina A.

**Pedagogical Conditions and Means of Forming Motivation-and-Value
Attitude to Health-Saving Activity**

One of the main tasks of the educational reform is creating a health-saving environment in a higher educational establishment. The article also deals with problems of caring for students' health and preventing a deviant behavior in higher educational establishments. It touches upon issues of the reflexive and active approach in working-out a health-saving educational and pedagogical environment in a higher educational establishment.

Key-words: education, pedagogy, health of students, personality, preventing a deviant behavior of young people, educational and pedagogical environment in a higher educational establishment, system approach.

**СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА /
COMPARATIVE PEDAGOGY****Ю.И. Апарина****Современное состояние высшего педагогического образования
в России и других странах**

В статье затрагиваются проблемы и перспективы развития современного высшего педагогического образования в России и других странах. Автор рассматривает различные подходы, методы, описывает международный опыт подготовки будущих учителей.

Ключевые слова: подготовка учителя, нетрадиционные формы и методы обучения, консультирование молодого учителя, занятия с тьюторами, прогрессивная модель профессиональной подготовки учителя.

Aparina, Yulia I.**Today's Higher Pedagogical Education
in Russia and Abroad**

The article deals with problems and prospects of the development of modern higher pedagogical education in Russia and abroad. The author describes different approaches, methods and international experience in teachers' training.

Key-words: teachers' training, non-traditional forms and methods of teaching, counseling a young teacher, tutorials, progressive model of professional teachers' training.

**ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ /
HISTORY OF PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGY EDUCATION****О.В. Сухомлинская****Слово о В.А. Сухомлинском**

Статья построена на выступлении О.В. Сухомлинской на Девятых Международных педагогических чтениях, проходивших в МГПУ в январе 2010 года. Автор раскрывает и приводит в систему основные идеи, изложенные в трудах Василия Александровича Сухомлинского. Анализируя наследие великого педагога, перечитывая как бы заново страницы его писем, дневников, Ольга Васильевна отмечает их значение в развитии современного образования. С одной стороны, статья есть академически выверенное изложение основных положений трудов педагога, с другой стороны, каждая строка пропитана живым чувством и любовью дочери к своему отцу.

Ключевые слова: ребенок, воспитание, гуманизм, нравственность, наследие.

Sukhomlinskaja, Olga V.**On V.A. Sukhomlinsky**

The article renders O. Sukhomlinskaya's speech at the Ninth International Pedagogical Conference held in the January of 2010 at Moscow City Pedagogical University. The author reveals and systematizes the basic ideas set forth in the great V. Sukhomlinsky's works. Analyzing the heritage of this outstanding man, re-reading his diaries, O. Sukhomlinskaya speaks about their importance for the development of modern education. On the one hand, her article is an academic rendering of the scholar's major points, on the other — a lively story of her love for his father.

Key-words: a child, education, humanism, morals, heritage.

СТРАНИЦЫ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ / YOUNG SCIENTIST'S PAGES

О.А. Любченко

**Формирование конкурентоспособности педагога
в процессе его профессиональной подготовки в вузе**

В статье рассматривается проблема создания условий в рамках профессионального обучения для развития экономической культуры будущего педагога как значимого элемента его конкурентоспособности. В статье представлены результаты изучения требований, предъявляемых к выпускникам руководителями школ, как основных потребителей образовательных услуг педагогического вуза. Проанализирована целесообразность внедрения авторского курса, направленного на развитие экономической культуры будущего педагога, в содержание его профессиональной подготовки.

Ключевые слова: экономическая культура, конкурентоспособность, экономическое мышление, исследовательское поведение, личностные качества.

Lubchenko, Olga A.

The Teacher's Competitiveness in His/Her Training Process at a University

The article deals with problems of creating conditions for developing the economic culture of a future teacher in his/her training process, which is regarded as an important feature of his/her competitiveness. It also gives a presentation of the results of examining the requirements to university graduates, which are imposed by school authorities as the major consumers of educational services offered by pedagogical universities. The importance of an "author's" course of lectures aimed at developing a future teacher's economic culture as part of his/her professional training has been analyzed as well.

Key-words: economic culture, competitiveness, economic thinking, research-oriented behavior, personality traits of character.

Е.Б. Андреева

**Типичные поведенческие паттерны учащихся средних специальных
учебных заведений в социальном пространстве системы нормативных ситуаций**

В статье излагается исследование динамики нормативно-ценностных тенденций в учебной группе колледжа. Осуществлен анализ поведенческих паттернов студентов в учебной группе с учетом особенностей психосоциального развития. В ходе изменения социальной ситуации развития учащиеся колледжа преобразуют и оценивают социальные нормы в процессе обучения, а умение контролировать свои поведенческие паттерны позволяют учащимся не только принимать заданные учебным заведением нормы, но и превращать их во внутренние формы регуляции поведения. Социальные нормы и нормативно-ценностная сфера имеют тенденцию к изменению в период обучения в колледже.

Ключевые слова: поведенческие паттерны, базисный кризис, инициатива, компетентность, идентификация.

Andreeva, Elena B.

**Typical Behavioral Patterns of College Students
in the Social Environment of the Normative Situations System**

The article gives a presentation of the study of the dynamics of normative-value trends in a college group, analyzing the behavioral patterns of students in a group from the standpoint of the peculiarities of psycho-social development. It has been proved that in the course of changing the social situation of development, college students transform and evaluate the social norms in the process of learning. The ability to control their behavioral patterns allows students not only to accept college rules, but also to transform them into inner forms of behavioral regulation. Social norms and the normative-value domain tend to change in the course of study at college.

Key-words: behavioral patterns, basis crisis, initiative, competence, identification.

**АВТОРЫ «ВЕСТНИКА МГПУ»,
СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»
2010, № 3 (13)**

Андреева Елена Борисовна — соискатель кафедры социальной психологии развития ГОУ ВПО Московский городской психолого-педагогический университет.

E-mail: andreeva.el@list.ru

Ашихмина Ольга Анатольевна — старший преподаватель Педагогической академии последипломного образования.

E-mail: ashihmina05@list.ru

Апарина Юлия Игоревна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры раннего изучения иностранных языков Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ.

E-mail: alikanice@rambler.ru

Алдошина Марина Ивановна — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры общей педагогики Орловского государственного университета.

E-mail: maraldo@orel.ru

Кохичко Андрей Николаевич — кандидат педагогических наук, профессор Мурманского областного института повышения квалификации работников образования и культуры.

E-mail: andrey_kokhichko@mail.ru

Крайнова Юлия Николаевна — аспирант общеуниверситетской кафедры психологии Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ.

E-mail: sunrm@mail.ru

Карнеев Рафаэль Камильевич — кандидат психологических наук, профессор кафедры общей и профессиональной психологии Брянского государственного университета им. И.Г. Петровского,

E-mail: rkarneev@yandex.ru

Миронов Алексей Сергеевич — доцент кафедры «Валеология» ГОУ ВПО «Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана», кандидат педагогических наук.

E-mail: mironovbaumanka@mail.ru

Мерзлякова Светлана Васильевна — доцент кафедры психологии развития, акмеологии Астраханского государственного университета, кандидат психологических наук.

E-mail: SvetyM@yandex.ru

Мысина Галина Анатольевна — заместитель директора Учебно-методического центра «Здоровьесберегающие технологии и профилактика наркомании в молодежной среде» ГОУ ВПО «Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана», кандидат технических наук, доцент

E-mail: gam7@mail.ru, umcztpn@mail.ru

Любченко Ольга Андреевна — соискатель кафедры теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ.

E-mail: LubchenkoO@pedagog.mgpu.ru

Ромашова Светлана Николаевна — доцент кафедры теории истории педагогики института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ, кандидат педагогических наук.

E-mail: sch51@mosuzedu.ru

Сухомлинская Ольга Васильевна — доктор педагогических наук, профессор, академик-секретарь Украинской академии педагогических наук.

E-mail: vegadom@rambler.ru

Штец Александр Александрович — доктор педагогических наук, профессор Мурманского областного института повышения квалификации работников образования и культуры.

E-mail: www.moipkro.ru

Authors / МСРU Vestnik, № 3 (13) – 2010

Andreeva, Elena B. — Post-Graduate Student at Moscow City Psychological-Pedagogical University.

E-mail: andreeva.el@list.ru

Ashikhmina, Olga A. — Lecturer at Pedagogical Academy of Postgraduate Education.

E-mail: ashikhmina05@list.ru

Aparina, Yulia I. — PhD-candidate (Pedagogy), Associate Professor at the Department of Early Studying of Foreign Languages, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University.

E-mail: alikanice@rambler.ru

Aldoshina, Marina I. — PhD (Pedagogy), Associate Professor, Professor at the Department of General Pedagogy, Orel State University.

E-mail: maraldo@orel.ru

Kokhichko, Andrej N. — PhD-candidate (Pedagogy), Professor at Murmansk Regional Institute of Upgrading Qualifications in Education and Culture.

E-mail: andrej_kokhichko@mail.ru

Krainova, Yulia N. — Post-Graduate Student at the All-University Department of Psychology, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University.

E-mail: sunrm@mail.ru

Karneev, Rafael K. — PhD-candidate (Psychology), Professor at the Department of General and Professional Psychology, I. Petrovsky Bryansk State University.

E-mail: rkarneev@yandex.ru

Mironov, Alexei S. — PhD-candidate (Pedagogy), Associate Professor at the Valeology Department, N. Bauman Moscow State Technical University.

E-mail: mironovbaumanka@mail.ru

Merzlakova, Svetlana V. — PhD-candidate (Psychology), Assistant Professor at the Department of Psychology of Development and Acmeology, Astrakhan State University.

E-mail: SvetyM@yandex.ru

Mysina, Galina A. — PhD-candidate (Technical Sciences), Associate Professor, Deputy Director of the Teaching-Methodical Centre “Health-Saving Technologies and Prevention of Drug-Addiction in Youth Environment”, N. Bauman Moscow State Technical University.

E-mail: gam7@mail.ru, umcztpn@mail.ru

Lubchenko, Olga A. — Free Post-Graduate Student at the Department of Theory and History of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University.

E-mail: LubchenkoO@pedagog.mgpu.ru

Romashova, Svetlana N. — Ph-D-candidate (Pedagogy), Associate Professor at the Department of Theory and History of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University.

E-mail: sch51@mosuzedu.ru

Sukhomlinskaja, Olga V. — PhD (Pedagogy), Professor, Secretary Academician at Ukrainian Academy of Pedagogy.

E-mail: vegadom@rambler.ru

Shtets, Aleksandr A. — PhD (Pedagogy), Professor at Murmansk Regional Institute of Upgrading Qualifications in Education and Culture.

E-mail: www.moipkro.ru

Вестник МГПУ
Журнал Московского городского педагогического университета
Серия «Педагогика и психология»
№ 3 (13), 2010

Главный редактор:
доктор педагогических наук, доктор психологических наук,
профессор *А.И. Савенков*

Главный редактор выпуска:
кандидат исторических наук, старший научный сотрудник *Т.П. Веденеева*
Редактор:
Р.Д. Смирнова
Компьютерная верстка, макет:
О.Г. Арефьева

Свидетельство о регистрации средства массовой информации:
ПИ № 77-5797 от 20 ноября 2000 г.

Подписано в печать: 31.08.2010 г. Формат 70 × 108 1 / 16.
Бумага офсетная.

Объем: 9 усл. печ. л. Тираж 1 000 экз.