

**Министерство образования и науки РФ  
Министерство образования и науки Челябинской области  
ФГБОУ ВПО  
«Челябинский государственный педагогический университет»  
Профессионально–педагогический институт  
Кафедра педагогики и психологии профессионального образования**

---

---

**ОБРАЗОВАНИЕ И БЕЗОПАСНОСТЬ:  
МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА**

**Сборник научных трудов**

**Челябинск 2011**

УДК  
ББК  
О

**Образование и безопасность: методология, теория, практика:**  
сб. науч. ст. / ред. кол.: В.В. Садырин, В.В. Базелюк, Е.А. Гнатышина  
и др. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2011. – 323 с.

ISBN

Редакционная коллегия:

**В.В. Садырин** (председатель) – ректор ФГБОУ ВПО «ЧГПУ», канд. пед. наук, проф.

**В.В. Базелюк** – проректор по научной работе ГОУ ВПО «ЧГПУ», д-р пед. наук, проф.

**Е.А. Гнатышина** – директор профессионально-педагогического института ГОУ ВПО «ЧГПУ», д-р пед. наук, проф.

**Н.В. Уварина** – зам. директора профессионально-педагогического института ГОУ ВПО «ЧГПУ» по научной работе, д-р пед. наук, доцент

**Г.А. Герцог** – заведующая региональной межвузовской научной лабораторией «Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования» ГОУ ВПО «ЧГПУ», канд. филос. наук, доцент

**Е.А. Шумилова** – заведующая кафедрой педагогики и психологии профессионального образования ГОУ ВПО «ЧГПУ», д-р пед. наук, доцент

**О.Г. Мишанова** – доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования ГОУ ВПО «ЧГПУ», канд. пед. наук

**А.В. Савченков** – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии профессионального образования ГОУ ВПО «ЧГПУ», канд. пед. наук

Сборник научных статей «Образование и безопасность: методология, теория, практика» содержит тексты, представленные профессорско-преподавательским составом кафедры педагогики и психологии профессионального образования Профессионально-педагогического института ЧГПУ. Авторы рассматривают в них теоретико-методологические, педагогические, психологические и социальные аспекты проблемы в обеспечении комплексной безопасности объектов и субъектов образовательной среды.

Материалы сборника представляют интерес для руководителей и представителей органов исполнительной и законодательной власти, специалистов различных ведомств, обеспечивающих безопасность участников образовательного процесса, руководителей органов управления образованием, общественных организаций, преподавателей и сотрудников учреждений дошкольного, общего, профессионального, специального и дополнительного образования.

ISBN

© Издательство Челябинского государственного педагогического университета, 2011

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Введение</b> .....	5
<b>РАЗДЕЛ I. Философские аспекты проблемы обеспечения комплексной безопасности образовательной среды</b> .....	9
<i>Гнатышина Е.А.</i> Наша новая школа и подготовка будущих педагогов профессионального обучения.....	9
<i>Герцог Г.А.</i> Культура толерантности как условие обеспечения комплексной безопасности в образовательной сфере.....	37
<i>Мишанова О.Г.</i> Концептуальные основания педагогического управления коммуникативным образованием обучающихся.....	62
<i>Шумилова Е.А.</i> Методологические основания социально–коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.....	87
<b>РАЗДЕЛ II. Педагогические аспекты проблемы обеспечения комплексной безопасности образовательной среды</b> .....	101
<i>Коняева Е.А.</i> Использование технологии модульного обучения как условие педагогической безопасности образовательной среды.....	101
<i>Москаленко Н.В.</i> Специфические особенности подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях заочной формы обучения..	128
<i>Павлова Л.Н.</i> Методологические положения педагогического управления.....	143
<b>РАЗДЕЛ III. Психологические аспекты проблемы обеспечения комплексной безопасности образовательной среды</b> .....	176
<i>Литке С.Г.</i> Психологическая компетентность субъектов среднего профессионального образования как условие профилактики трудных жизненных ситуаций студентов.....	176

<i>Пахтусова Н.А.</i> Формирование профессиональной творческой компетенции будущих педагогов в контексте творческого саморазвития личности.....	183
<i>Савченков А.В.</i> Эмоциональная устойчивость студентов как объект педагогического исследования.....	205
<i>Уварина Н.В.</i> Проблема синдрома эмоционального выгорания в современной педагогике и психологии.....	226
<b>РАЗДЕЛ IV. Социальные аспекты проблемы обеспечения комплексной безопасности образовательной среды.....</b>	<b>243</b>
<i>Глазырина Л.А.</i> Безопасное образование: подготовка к работе с ВИЧ–инфицированными учащимися.....	243
<i>Зайцев В.С.</i> Профилактика экстремизма и ксенофобии, социальной ненависти и дискриминации в молодежной среде.....	259
<i>Корнеева Н.Ю.</i> Современные проблемы профессионального образования учащихся с ограниченными физическими возможностями.....	303
<b>Заключение.....</b>	<b>325</b>

## ВВЕДЕНИЕ

Проблема обеспечения безопасности – одна из важнейших в существовании любой организации. Она имеет непосредственное отношение к самым разным сферам жизнедеятельности, в том числе и к системе образования. Процессы обучения и воспитания, нахождения в образовательном учреждении, за его пределами, организация досуга, отдыха и оздоровления непосредственно сопряжены с требованиями безопасности.

В широком понимании проблемы безопасность образования является одной из составляющих национальной безопасности, заключающейся в комплексе мероприятий, направленных на обеспечение состояния защищенности системы государственного образования от внешних и внутренних угроз. В узком понимании вопроса, безопасность заключается в комплексе мероприятий, направленных на обеспечение педагогической защищенности процесса и получения знаний, навыков и умений.

Обеспечение безопасности в России приобрело статус общегосударственной программы. Активно разрабатывается концепция национальной безопасности. В рамках реализуемых программ государство пытается обеспечить различные виды безопасности (политической, военной, экономической, социальной, культурной). Столь пристальное внимание к проблеме вызвано увеличением реальных и потенциальных угроз (военных, политических, экономических, информационных), усилением влияния различных дезадаптационных факторов (социальной напряженностью, безработицей, ростом преступности, частыми природными и техногенными катастрофами и др.). Самое главное – в центре влияния разрушительных сил всегда оказывается человек, причем часто мало приспособленный к неблагоприятным условиям жизни (в первую очередь это относится к представителям молодого поколения). На фоне происходящих в обществе социальных реформ, когда степень защищенности человека, стабильность в обществе и уверенность в благополучном будущем представляют собою, в известной мере, понятия условные, становится актуальным развитие

такого нового направления, как обеспечение комплексной безопасности человека в социокультурном пространстве.

Таким образом, комплексную систему безопасности образования можно трактовать как всеобъемлющую систему организационных и технических мероприятий, предпринимаемых для своевременного обнаружения, предотвращения и ликвидации факторов опасности в образовательной среде.

Нельзя не остановиться подробно на важном аспекте рассматриваемой проблемы – воспитание безопасной личности, идеи которой сформулировали исследователи Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич и др. Безопасная личность, это личность, которая способна:

- мобильно реагировать на все изменения в обществе, изменяться в соответствии с его требованиями и самому влиять на изменения общества;
- быть проводником общечеловеческих ценностей, необходимых для устойчивого развития личности, общества, мира;
- ценить мир, сохранять его для будущих поколений, адаптироваться к жизни в современном обществе, обеспечивать собственную безопасность;
- интегрироваться в общества, обеспечивая безопасность окружающих людей и природной среды;
- осознавать, что каждое локальное действие ведёт за собой глобальную ответственность поколений.

Вместе с тем значительное внимание в проблеме комплексной безопасности образования должно быть уделено не только обеспечению индивидуальной и коллективной безопасности субъектов и объектов образовательной системы, но и проблеме обучения основам безопасности и подготовке компетентного в вопросах безопасности педагога и повышению степени ответственности в профессиональной деятельности.

Сборник научных статей «Образование и безопасность: методология, теория, практика» содержит тексты, представленные профессорско-преподавательским составом кафедры педагогики и психологии профессионального образования Профессионально-педагогического института ЧГПУ.

Авторы рассматривают в них теоретико–методологические, педагогические, психологические и социальные аспекты проблемы в обеспечении комплексной безопасности объектов и субъектов образовательной среды.

В разделе «Философские аспекты проблемы обеспечения комплексной безопасности образовательной среды» коллектив авторов рассматривает теоретико–методологические подходы к решению проблемы обеспечения комплексной безопасности пространства образования как полиаспектного социокультурного феномена.

Раздел «Педагогические аспекты проблемы обеспечения комплексной безопасности образовательной среды» ориентирован на анализ проблемы педагогической безопасности, которая является одной из главных составляющих национальной безопасности, заключающейся в комплексе мероприятий, направленных на обеспечение состояния педагогической защищенности образовательной системы и ее элементов от внешних и внутренних угроз.

Вопросы психологической безопасности пространства образования сегодня требуют отдельного внимания. Это манипулирование, преобладание авторитарной позиции в общении, скрытое и открытое принуждение, препятствия позитивному развитию личности воспитанника, отсутствие реакции в ситуации, где она должна быть незамедлительной и пр. Авторы сборника анализируют данные проблемы в разделе «Психологические аспекты проблемы обеспечения комплексной безопасности образовательной среды».

В разделе «Социальные аспекты проблемы обеспечения комплексной безопасности образовательной среды» авторы актуализируют проблему социальной безопасности, которая является важным условием личностного и профессионального роста и самореализации обучающихся. Её отсутствие приводит к неправильному развитию личности, возникновению страхов, фобий, акцентуаций, сужению круга общения, снижению духовного и культурного уровня.

Таким образом, сохранение безопасности образовательного пространства необходимо решать как на уровне философии, теории, концепций, так и на уровне технологий и практики обучения и воспитания обучающихся.

Мы уверены, что наша дальнейшая совместная работа в достижении поставленных целей и задач будет способствовать в конечном итоге усилению комплексных мер по повышению безопасности образовательного пространства, снижению рисков возникновения аварийных ситуаций и травматизма людей и получению значительного социально–экономического эффекта.



# РАЗДЕЛ I. Философские аспекты проблемы обеспечения комплексной безопасности образовательной среды

Е.А. Гнатышина

## НАША НОВАЯ ШКОЛА И ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

---

*Елена Александровна Гнатышина* – директор Профессионально педагогического института Челябинского государственного педагогического университета, доктор педагогических наук, доцент, заслуженный учитель России, заслуженный работник высшей школы РФ. Обладатель почетного знака ЧГПУ, почетных грамот и благодарностей губернатора, Законодательного собрания и министерства образования и науки Челябинской области.

---

***Аннотация.** В данном очерке актуализируется проблема модернизации профессионального образования, которая в настоящий период тесно связана с проблемой оптимизации сотрудничества образовательных учреждений друг с другом и с внешней средой. Проблема рассматривается применительно к задачам подготовки нового поколения педагогов профессионального обучения, отражающим ключевые установки приоритетного национального проекта «Образование» и национальной образовательной инициативы «Наша новая школа».*

***Ключевые слова:** кластерный подход, кластерное сообщество, профессиональная ориентация, формы профориентационных мероприятий, сотрудничество, практическая подготовка студентов, повышение квалификации, мониторинг деятельности.*

Феномен социального сотрудничества укоренился в отечественной педагогике с середины 90-х годов прошлого века, после провозглашения Законом РФ «Об образовании» принципов непрерывности и многоуровневости в образовании

и самообразовании личности. Начиная с этого времени, традиционными в научных исследованиях и реальной образовательной практике стали интегральные связи: «НПО > СПО», «СПО > ВПО», «НПО > СПО > ВПО» и даже «НПО > ВПО» (без опосредующего звена). В 2002 году после утверждения Концепции профильного обучения старшеклассников спектр этих связей расширился благодаря включению в их состав средних общеобразовательных школ.

Совершенно очевидно, что связи эти могут быть продуктивными только при наличии хорошо отлаженной системы взаимовыгодных деловых отношений между реализующими их субъектами. Однако реалии образовательной практики часто обнаруживают недостаточную эффективность таких систем в регионах: отсутствие четкости в прогнозировании их деятельности; выпадение из их структуры значимых субъектов окружающей среды; эпизодичность функционирования; формальность, фрагментарность реализуемых функций. Источником подобного положения чаще всего служит отсутствие инициативного объединяющего звена – системообразующей силы в построении образовательного партнерства.

В целях преодоления указанных недостатков коллектив Профессионально–педагогического института ЧГПУ (ППИ ЧГПУ) встал на путь реализации *кластерного подхода* к организации социального взаимодействия в системе подготовки кадров. Суть его в следующем.

Слово «кластер» в переводе с английского имеет несколько значений: 1) скопление, концентрация; 2) кисть, гроздь, блок; 3) группа домов, строений, зданий, имеющих один двор, и др.

Теоретики кластерного подхода в образовании предпочитают использовать для обоснования его сущности третье из указанных выше значений [2; 5]. Исходя из этого ***образовательный кластер*** позиционируется в науке как устойчивое объединение (буквально – *двор*) муниципальных образований и разноуровневых учебных заведений региона вокруг интеллектуального мозгового центра – вуза [5, с. 113]. Фактически речь идет об уникальной системе образовательной деятельности, в которой имеется неформальный центр (вуз), консолидирующий

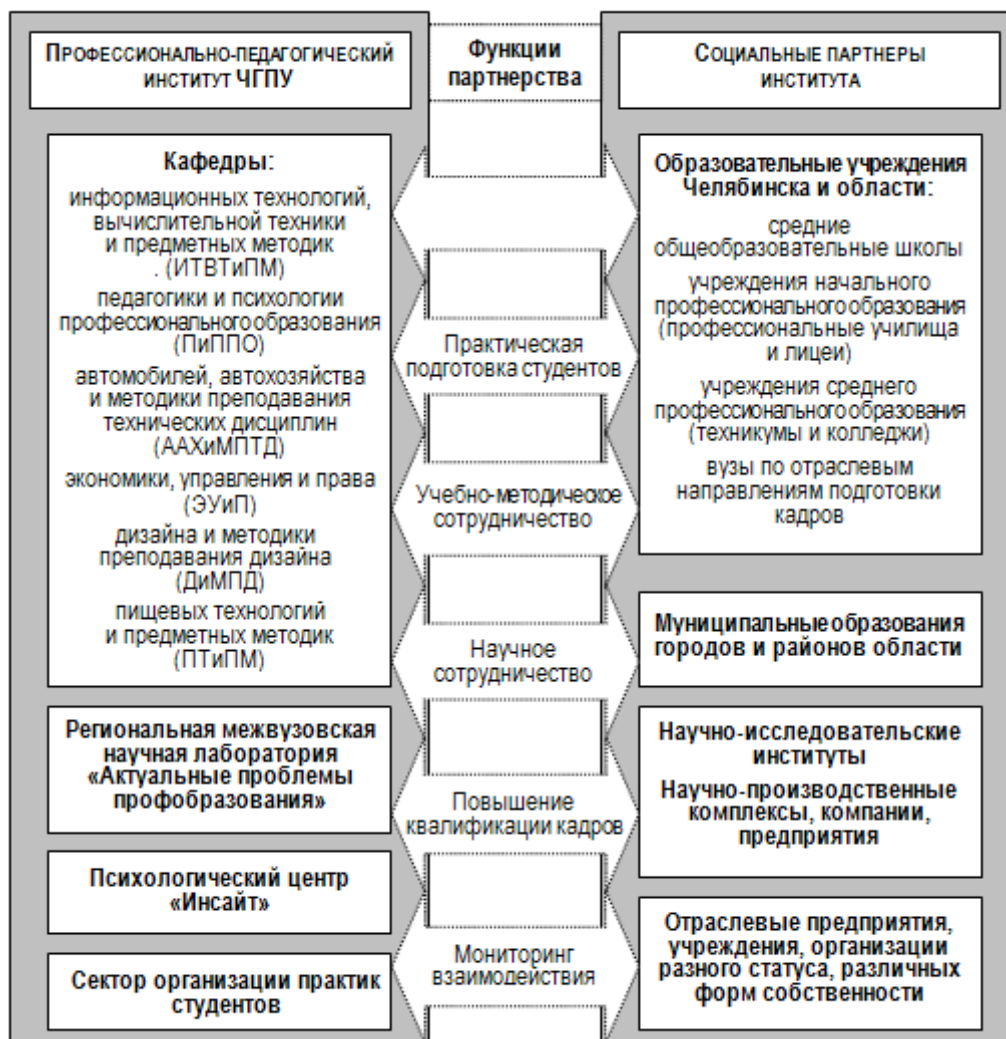
различные образовательные и управленческие структуры в единый организм на основе общности целей и сбалансированного представления их интересов.

В том случае, если образовательный кластер ориентирован на профессиональную подготовку кадров, в его структуру входят помимо региональных субъектов образования значимые субъекты региональной и национальной экономики – научно–исследовательские институты (НИИ), научно производственные компании (НПК), научно–производственные предприятия (НПП), а также отраслевые предприятия и организации, способные «продвинуть» качество подготовки будущих специалистов (рабочих).

Сказанное в полной мере относится к ситуации, когда роль мозгового центра в образовательном кластере играет профессионально–педагогический вуз или профильный факультет иного вуза, но с той лишь разницей, что в такой ситуации партнерские связи в структуре кластерных отношений обогащаются задачей формирования двуединой (педагогической и отраслевой) компетентности педагогов профессионального обучения. Структурно–функциональная модель подобного кластера, созданного в Южно–Уральском регионе Профессионально–педагогическим институтом ЧГПУ, представлена на рис.1.

Состав субъектов и функциональных компонентов модели согласуется с подходами к построению интегральных образовательных систем, принятыми в ходе реализации приоритетного нацпроекта «Образование» [4, с. 2–6]. Отличительными чертами этих подходов являются открытость образования запросам общества и личности; широта контактов с деловыми партнерами; корпоративность в решении проблем обновления содержания и ресурсного обеспечения подготовки кадров; соответствие содержания подготовки ключевым направлениям развития общества.

Все названные требования в общем виде отражены в представленной модели. Раскроем наиболее важные тактические моменты их реализации в контексте выделенных в модели функций профессионально–образовательного кластера.



*Рис. 1. Структурно–функциональная модель профессионально–образовательного кластера «ППИ – региональная система подготовки кадров»*

В первую очередь оговорим, что системное выполнение этих функций становится возможным благодаря заключению между ППИ и потенциальными партнерами соглашений о сотрудничестве и договоров об организации практик студентов института. При взаимной удовлетворенности сторон результатами сотрудничества эти соглашения и договоры пролонгируются на следующий учебный год, а по итогам длительной апробации становятся долгосрочными.

Общая характеристика документально закрепленных контактов ППИ с различными группами социальных партнеров в текущий период приведена в табл. 1.

Большинство учтенных в таблице соглашений и договоров являются долгосрочными. Вместе с тем в ней отсутствуют общеинститутские подразделения, зафиксированные на рис. 1. Эти подразделения, как правило, обеспечивают деятельность кафедр: осуществляют анализ контингента обучающихся в ППИ и базовых учебных заведениях, исследуют рынки труда и образовательных услуг, изучают рейтинги потенциальных партнеров по вхождению в состав кластера и т.д.

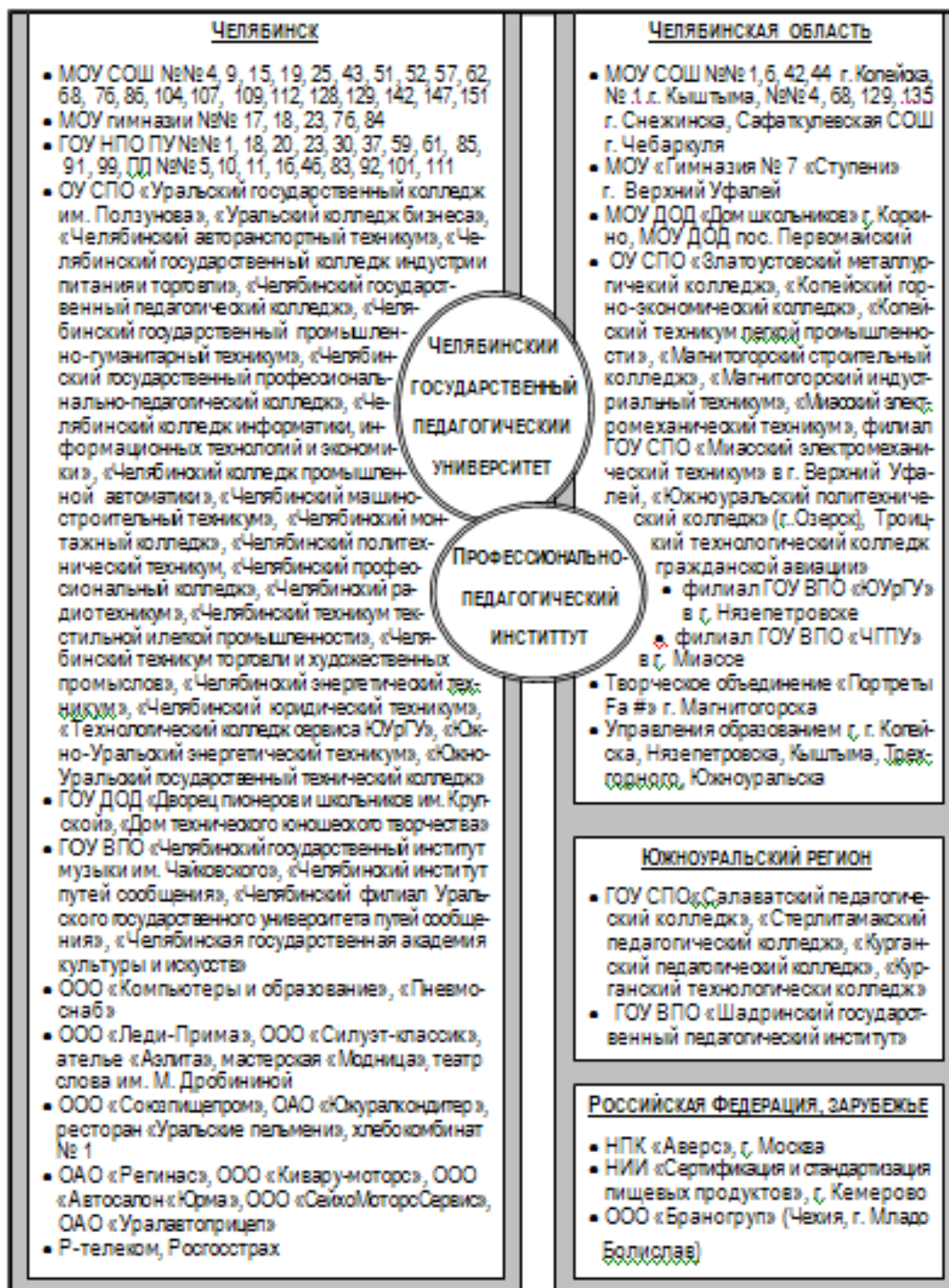
Таблица 1

**Количественная характеристика субъектов профессионально–образовательного кластера «ППИ – региональная система подготовки кадров» в 2009–2010 учебном году**

КАФЕДРЫ ИНСТИТУТА	СУБЪЕКТЫ ПАРТНЕРСТВА В ЧЕЛЯБИНСКЕ, РЕГИОНЕ, РОССИИ							
	Образовательные учреждения					Муниципальные образования городов и районов	НИИ НПК НПП	Отраслевые предприятия и организации
	Школы и гимназии	ПУ, ПЛ	Техникумы и колледжи	Вузы	УДО			
<b>Количество заключенных соглашений о сотрудничестве</b>								
ИТВТиПМ	6	5	2	–	1	–	–	–
ПиППО	7	–	2	–	–	2	–	–
ААХиМПТД	3	–	2	–	–	4	3	–
ЭУиП	4	2	20	2	–	3	–	–
ДиМПД	4	1	2	–	3	–	–	–
ПТиПМ	–	–	–	–	–	–	–	3
<b>Количество заключенных договоров об организации практик студентов</b>								
ИТВТиПМ	8	4	2	1	1	–	–	4
ААХиМПТД	4	7	6	–	–	1	–	9
ЭУиП	1	1	9	–	–	1	–	7
ДиМПД	5	1	7	–	1	–	–	12
ПТиПМ	–	2	7	–	–	–	–	10

Относительно стабильный состав партнеров ППИ в рамках созданного и развивающегося кластера проиллюстрирован на рис. 2, который показывает реальные масштабы интеллектуального и организационного влияния института на подготовку кадров в Челябинской области и Южно–Уральском регионе.

2010 – 2011 учебный год привнес в это влияние новые позитивные изменения. Так, например, в октябре–ноябре 2010 года кафедра автомобилей, автохозяйства и методики преподавания техдисциплин в дополнение к имеющемуся спектру договоров о профессионально–образовательном сотрудничестве заключила новые соглашения с учреждениями научно–производственного направления деятельности.



**Рис. 2. Персональный состав субъектов профессионально–образовательного кластера «ППИ – региональная система подготовки кадров»**

В числе указанных учреждений: 1) ОАО НИИ «Автотранспортная техника» (Челябинск); 2) ОАО «Сертификационный центр» (Челябинск); 3) ОАО «Центр обслуживания ДЭУ» (Челябинск); 4) ОАО «Центр обслуживания “Автоваз”» (Челябинск); 5) ОАО «Ассоциация средств неразрушающего контроля» (Москва).

Данные учреждения согласны на предоставление услуг по проведению на их базе лабораторных работ и квалификационных практик студентов ППИ по рабочей профессии автослесаря (автомеханика). Заключенные с ними договоры проходят юридическую проверку. В перспективе сфера их влияния может и должна распространиться на практическую подготовку обучающихся в учреждениях начального и среднего профессионального образования области.

Дав общую характеристику процессам организации и составу участников демонстрируемого кластерного сообщества, раскроем *содержание* партнерского взаимодействия в аспекте реализуемых его субъектами функций.

В вершину комплекса этих функций на рис. 1 поставлена ***функция профессиональной ориентации***. Ее ведущая роль в системе профессионально–образовательного партнерства обусловлена важностью поднятия в среде молодежи престижа рабочей профессии и одновременно важностью повышения имиджа педагога профессионального обучения как реализатора потребностей общества в подготовке квалифицированных кадров по рабочим профессиям. Поэтому в организации профориентационной работы в пространстве созданного кластера ППИ руководствуется не только задачей преумножения рядов студентов института, но и содействует – на правах организационно–интеллектуального центра – оптимизации набора обучающихся в базовые учебные заведения НПО.

Реализуя первое направление обозначенной установки, кафедры ППИ совместно со студентами, лабораторией «Актуальные проблемы профобразования», психологическим центром «Инсайт» и методическим кабинетом института осуществляют следующие необходимые действия:

- разрабатывают рекламную информацию о жизнедеятельности института, условиях отбора абитуриентов, сроках проведения вступительных испытаний и т. д.;
- составляют и согласуют графики проведения профориентационных мероприятий с учебными заведениями, входящими в состав кластерного сообщества;
- проводят данные мероприятия с обязательной рефлексией результатов.

Виды и формы профориентационных мероприятий, направленных на пополнение контингента студентов ППИ, достаточно разнообразны. К наиболее продуктивным из них следует отнести:

- участие представителей кафедр в работе педагогических советов и методических комиссий образовательных учреждений, в районных информационно-методических совещаниях, в совещаниях руководителей ОУ на уровне муниципальных управлений образованием;

- выступления на родительских собраниях в учебных заведениях;

- встречи студентов и преподавателей с выпускниками школ, ПУ, ПЛ, техникумов и колледжей, проведение «круглых столов» «Выбираем свой путь»;

- организация экскурсий выпускников ОУ в педуниверситет, институт (в рамках дней открытых дверей), музей истории профтехобразования области;

- создание и организация работы клубов общения учащихся и студентов на базе института и учебных заведений;

- создание «дочерних» творческих студий и коллективов ППИ в базовых образовательных учреждениях (театр моды МОУ СОШ № 129 и др.);

- проведение учеными и преподавателями ППИ выездных пропедевтических элективных курсов, факультативов, учебных занятий, исследовательских семинаров в целях погружения обучающихся ОУ в специфику и преимущества конкретных видов профессионально-педагогического образования;

- привлечение учащихся школ, профессиональных училищ, лицеев и студентов колледжей, техникумов к участию в конкурсах профессионального мастерства, компьютерного и дизайнерского творчества, к работе молодежного научного общества «Академия успеха», функционирующего на базе ППИ;



– использование в профагитационных целях дистанционных технологий e-learning, способствующих развитию интереса информационно–грамотной молодежи к значимым для региона направлениям профессионально–педагогической подготовки (создание специальных сайтов, разработка заданий, организация и проведение Интернет–олимпиад по отраслевым направлениям подготовки педагогов профессионального обучения, реализуемым в ППИ);

– консультирование учащихся школ, учреждений НПО, студентов СПО, проявивших признаки увлеченности деятельностью отраслевого педагога, по вопросам поступления в ППИ ЧГПУ.

Ежегодное совершенствование перечисленных видов работы обеспечивает успешный (за редким исключением в условиях демографического кризиса) набор студентов на все профили подготовки в Профессионально–педагогическом институте.

Что же касается содействия ППИ набору обучающихся в базовые учреждения начального профобразования, то здесь необходимо отметить концентрацию его усилий на формировании эффективных систем профориентологии в данных учреждениях. С этой целью преподаватели кафедр института проводят целевые семинары для педагогов и руководителей УНПО, участвуют в планировании профориентационной деятельности образовательных учреждений, способствуют привлечению к этой деятельности представителей работодателей по направлениям подготовки рабочих, сопутствуют организации экскурсий учащихся школ и учреждений дополнительного образования детей и молодежи на базовые предприятия, в учреждения и организации, входящие в состав субъектов кластерного сообщества, обеспечивают педагогическую рефлексию результатов экскурсий.

Результативным методом повышения качества профориентации в УНПО является анкетирование (тестирование) учащихся школ и учреждений дополнительного образования по выявлению реальных возможностей их саморазвития в конкретных видах профессий. Разные виды такого анкетирования (тестирования) проводятся региональной научной лабораторией «Актуальные проблемы профобразования» и институтским психологическим центром «Инсайт». По результатам со-

ставляются социально–психологические портреты подростков и рекомендации учреждениям НПО по их привлечению к обучению.

Следует сказать и еще об одной сфере деятельности ППИ, связанной с поддержкой профориентационной работы в учреждениях НПО. Стимулом для организации этой деятельности послужила замена в ряде экспериментальных площадок нацпроекта «Образование» профильного обучения, связанного с углубленным изучением основ наук, начальным профессиональным образованием (с опережающей подготовкой в рамках образовательной области «Технология» в 7–8 классах). Замена эта была произведена по результатам расширенного опроса школьников, выразивших желание освоить рабочую профессию и чувствовать себя социально защищенными по окончании школы [1, с. 5].

Опыт подобных площадок нашел отражение в предложении разработчиков Концепции развития образования до 2020 года. По словам И. Реморенко, директора Департамента госполитики и нормативно–правового регулирования в сфере образования, «к 2015 году *всем* ученикам старшей школы ... будут даны *основы профессионального образования*. Дальше они смогут уже с большей уверенностью решать, что делать: идти в вуз, техникум или сразу начинать работать по полученной в школе профессии» [там же].

Руководствуясь данным предложением, коллектив Профессионально–педагогического института пришел к выводу о целесообразности создания в базовых школах, входящих в кластерное сообщество, специализированных классов, обеспечивающих начальную профессиональную подготовку учащихся. Инициаторами этого новшества стали кафедра информационных технологий и кафедра автомобилей и автомобильного хозяйства. В 2009 году преподавателями кафедр были разработаны проекты учебных планов, программ и материального оснащения информационно–технологического класса и автоклассов, предложенные на рассмотрение руководству средних школ № 109 и 147 г. Челябинска.

В 2010–2011 учебном году в школе № 147 были открыты экспериментальные площадки по подготовке операторов ЭВМ и слесарей по ремонту автомобилей.

Изучение результатов подготовки послужит основанием для планирования дальнейших действий в указанном направлении.

Подытоживая рассмотрение вопроса о реализации функции профориентации в пространстве кластера «ППИ – региональная система подготовки кадров», мы вычленили наиболее важные аспекты профориентационной деятельности его субъектов и зафиксировали их в табл. 2.

*Таблица 2*

**Наиболее типичные формы профориентационного сотрудничества партнеров кластерного сообщества «ППИ – региональная система подготовки кадров» согласно приоритетам национальной инициативы «Наша новая школа»**

<b>Направления сотрудничества</b>	<b>Наименование мероприятий, видов работ</b>	<b>Координаторы, исполнители, участники</b>
<p>Повышение имиджа педагога профессионального обучения в молодежной среде</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Встречи студентов и преподавателей ППИ с выпускниками школ, ПУ, ПЛ, техникумов и колледжей</li> <li>● Проведение «круглых столов» «Выбираем свой путь»</li> <li>● Экскурсии выпускников ОУ в педуниверситет, музей истории профтехобразования Челябинской области</li> <li>● Организация клубов общения учащихся и студентов</li> <li>● Создание «дочерних» творческих студий и коллективов ППИ в базовых учебных заведениях города и области</li> <li>● Проведение преподавателями ППИ выездных элективных курсов, факультативов, семинаров, направленных на погружение обучающихся ОУ в специфику и преимущества профессионально-педагогического образования</li> <li>● Привлечение обучающихся довузовских ОУ к участию в конкурсах профмастерства, компьютерного и дизайнерского творчества, к работе</li> </ul>	<p>Преподаватели кафедр ППИ</p> <p>Студенты ППИ</p> <p>Учителя, преподаватели, выпускники школ, ПУ, ПЛ, техникумов и колледжей Челябинска и области</p>

	<p>молодежного научного общества «Академия успеха», функционирующего на базе ППИ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Использование в целях профагитации дистанционных технологий e-learning (создание профилированных сайтов, разработка заданий, организация и проведение Интернет–олимпиад и др.)</li> </ul>	
<p>Повышение престижа рабочих профессий в молодежной среде</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Встречи школьников, учащихся учреждений ДООУ с работодателями по направлениям подготовки кадров</li> <li>● Экскурсии учащихся школ и учреждений ДООУ на базовые предприятия, в учреждения и организации, входящие в состав субъектов кластерного сообщества. Педагогическая рефлексия результатов экскурсий</li> <li>● Тестирование учащихся школ и учреждений ДООУ на предмет возможностей их саморазвития в профессиях</li> <li>● Создание в школах, входящих в кластерное сообщество, специализированных классов, обеспечивающих начальную профессиональную подготовку учащихся.</li> </ul>	<p>Преподаватели кафедр ППИ, студенты</p> <p>Учителя, преподаватели, выпускники школ, ПУ, ПЛ, техникумов и колледжей</p> <p>Представители работодателей</p>

Не менее важная функция созданного и развивающегося в «поле тяготения» ППИ кластерного сообщества – *практическая подготовка студентов института* к профессионально–педагогической деятельности, которая в существенной мере поддерживает и обогащает функцию профориентации, ибо студенты в течение всех лет обучения готовятся к поддержанию престижа рабочих профессий и имиджа отраслевого педагога в региональной социально–экономической сфере.

В соответствии с требованиями стандартов по направлению подготовки «Профессиональное обучение» выпускник профессионально–педагогического факультета вуза обязан иметь в своем арсенале четыре вида образовательной практики: квалификационную практику по рабочей профессии; технологическую практику по осваиваемой специальности СПО; педагогическую практику с участием в учебном процессе УНПО (ссуза) под руководством наставника и практику преддипломную, предполагающую самостоятельное проведение теоретико–

производственных занятий по освоенной специальности ВПО. По итогам последней пишется дипломная работа.

Каковы же условия качества в организации перечисленных видов практик?

1. Не секрет, что качество практической деятельности специалиста зависит от уровня его теоретической подготовки. Эта аксиома в наши дни наполняется новыми актуальными оттенками смысла. В соответствии с декларациями нацпроекта «Образование» и национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» основным катализатором общественных процессов является сегодня *экономика, основанная на знаниях*. При этом под знаниями подразумевается владение не только фундаментальной, академической информацией, но и в том числе прикладной, процессуальной информацией, связанной с умениями осуществлять поиск, отбор, преобразование и использование актуальных данных, необходимых для решения поставленных профессиональных задач [6, с. 62].

Сложность освоения прикладной компоненты квалификации педагога профессионального обучения заключается в ее бинарном характере, совмещающем психолого–педагогическую и специальную отраслевую компетентности. Только при интеграции этих компетентностей можно добиться перерастания двусоставной квалификации отраслевых педагогов в квалификацию технологическую, в овладение навыками поиска, отбора и *сопряжения* бинарной информации при конструировании образовательного процесса в учреждении НПО (СПО).

2. Для достижения названного эффекта очень важно, чтобы вся теоретическая подготовка студентов была направлена на успешное прохождение ими соответствующих практик. Лучший способ реализовать такую направленность – сделать теоретическое обучение проблемным. Сама по себе идея проблемного обучения не нова. Момент актуальности нашего подхода к ее решению состоит в том, что мы стремимся максимально увязать содержание теоретических дисциплин с «болевыми» аспектами экономики и образования нашего края.

Специализированные кафедры ППИ в процессе научных исследований отслеживают динамику профильных отраслей экономики и соотносят ее с состоянием технологической базы в региональных училищах, лицеях, коллед-

жах, техникумах. Благодаря этому вычлняются проблемы, важные для адаптации студентов к деятельности, различной по оснащенности труда. Эти проблемы освещаются на занятиях, кладутся в основу тематики курсовых, дипломных и научных работ. Кафедра профессиональной педагогики и психологии преобразует их в круг задач, актуальных для развития адаптационных и преобразующих компетенций студентов. Такой подход углубляет содержание региональных стандартов и обеспечивает целостность в изучении отраслевых, специальных и психолого–педагогических дисциплин. В точках пересечения этих дисциплин формируются *интегральные технологические компетенции* будущих специалистов.

3. Все виды практической профессиональной подготовки мы стараемся осуществлять на базе технологически развитых производств и учебных заведений (см. рис 1). Погружение в атмосферу квалифицированного труда поднимает планку профессиональных притязаний студентов, вырабатывает у них верные ценностные ориентиры в осуществлении курсового и (при желании) научного проектирования. Кроме того, специфика учебно–практической деятельности требует опытного наставничества, обеспечить которое можно только на базе «продвинутых» трудовых коллективов.

4. Установка на прохождение практик в условиях высокотехнологичных производств и учебных заведений не должна препятствовать возможности параллельного знакомства студентов с региональной экономикой и системой профобразования в целом. В свою очередь, региональная специфика отрасли и подготовки кадров для отрасли не должна становиться преградой для расширения профессионального кругозора студентов. Поэтому в организации практик важно выстроить систему их *метасопровождения*, реализуемого на трех уровнях: а) внеучебное сотрудничество с самыми разными отраслевыми предприятиями, организациями и образовательными учреждениями региона посредством проведения экскурсий, совместных мероприятий, исследований и пр.; б) внеучебные связи с отраслевыми предприятиями, организациями и учебными заведениями России посредством Интернет–встреч, совместной организации научно–практических конференций, конкурсов профмастерства и пр.; в) дружественные деловые связи

с зарубежными партнерами, протекающие в форме Интернет–консультаций, мастер–классов, а также в форме прямых контактов: обмена специалистами, педагогами, студентами и пр. Эта трудоемкая работа окупится в результатах подготовки выпускников, так как они, начиная с первого курса, будут погружены в разнотиповые подходы к подготовке кадров и уже в студенческие годы смогут выработать личностную позицию по отношению к ним.

5. Все виды учебных практик должны сопровождаться глубоким анализом результатов. Преодолеть формальность в этой области мы пытаемся путем организации корректирующего анализа в парах «студент–студент», «преподаватель–студент», а главное – путем кооперации учебно–практической и проектировочной деятельности студентов. Проблемы, поднимаемые в студенческих курсовых работах, должны проверяться практикой и подлежать осмыслению [3, с. 5]. Технологически это происходит посредством «бархатного» погружения студентов в условия профессиональной деятельности и профессионального развития.

«Линия погружения» такова:

*1 курс* – знакомство с работой базового училища, лицея, колледжа, техникума, прохождение первой квалификационной практики по рабочей профессии;

*2 курс* – участие в проведении мероприятий, включение в деятельность научного общества базового учебного заведения, разработка научной проблемы совместно с его учащимся (студентом), прохождение второй квалификационной практики по рабочей профессии, защита квалификационного разряда;

*3 курс* – прохождение первой технологической практики по специальности СПО, продолжение совместной научной работы с обучающимися базовых учреждений, участие в обсуждении мероприятий, открытых занятий, формулирование проблем, мешающих эффективности образовательного процесса в данном учреждении, попытка их разрешения в курсовых проектах;

*4 курс* – прохождение второй технологической практики по специальности СПО, паритетное (совместно с педагогом) руководство научной работой учащегося (студента), прохождение педагогической практики с апробированием элементов решения выявленных проблем, корректировка этих проблем, выделение

главной, сообразной личным профессиональным интересам, конструирование путей ее решения в очередной курсовой работе;

*5 курс* – самостоятельное руководство научной работой учащегося (студента), создание проекта дипломной работы, прохождение преддипломной практики с апробацией авторского решения исследуемой проблемы, анализ и выявление путей улучшения полученных результатов, их отражение в дипломной работе.

Изложенный технологический подход продуцирует способность выпускника специализированного вуза (факультета вуза) объективно оценивать состояние образовательного процесса в учебном заведении по месту трудоустройства. При этом сформированные адаптационно–деятельностные умения помогают ему органично «влииться» в жизнедеятельность педагогического коллектива, а проектно–преобразующие навыки обеспечивают выгодную стартовую позицию, открывая возможность оперативного включения в инновационные процессы и предопределяя тем самым высокий личный имидж, важный для карьерного роста.

Нельзя не видеть, что описанная технология организации практик студентов может быть реализована только в условиях четко функционирующего кластерного сообщества, где усилия вуза находят понимание и поддержку в коллективах образовательных учреждений, отраслевых предприятий и организаций, осознающих важность формирования нового типа педагога профессионального обучения – провайдера инновационных форм и методов воспитания кадров.

Сплочению такого сообщества и совершенствованию взаимодействия его субъектов способствует ***функция учебно–методического сотрудничества.***

*Под учебно–методическим сотрудничеством* мы понимаем совокупность целенаправленных партнерских действий по достижению качества программно– и учебно–методического обеспечения образовательного процесса в учебных заведениях, входящих в состав «кластерного двора», а также совместное совершенствование методик подготовки отраслевых кадров и отраслевых педагогов.

Данный вид сотрудничества предполагает организацию творческих групп из числа ученых, преподавателей ППИ и специалистов учебных заведений раз-



ных типов и уровней, ориентированных на решение вышеозначенных задач. Декомпозиция этих задач может быть представлена так:

*а) совершенствование программно– и учебно–методического обеспечения образовательного процесса:*

- взаимопомощь в разработке учебно–методических комплексов дисциплин, входящих в учебные планы подготовки профильных кадров и отраслевых педагогов;
- совместное проектирование и апробация рабочих учебных планов и междисциплинарных учебно–методических комплексов, исходя из требований стандартов третьего поколения (модульно–компетентностный подход);
- совместная разработка учебных пособий, рекомендаций, рабочих тетрадей, адаптированных к требованиям новых стандартов, и указаний по их применению в учебном процессе кафедр ППИ и базовых учреждений образования;
- создание электронных версий разработанных материалов;
- обеспечение экспертизы и рецензирования указанных материалов силами ученых ППИ, смежных вузов (факультетов вузов), базовых ОУ, специалистов НПК, НПП, представителей отраслевых предприятий (организаций);
- корректировка означенных материалов, издание, размещение на сайтах ППИ и учреждений кластерного сообщества;

*б) совершенствование форм и методов подготовки кадров:*

- обмен опытом работы на научно–методических семинарах, конференциях;
- организация и проведение мастер–классов, открытых занятий по отраслевым направлениям профессионально–образовательной подготовки и т. д.

Решение указанных задач с разной степенью интенсивности осуществляется всеми кафедрами ППИ с учетом актуальных методических интересов партнеров из учебных заведений. Наиболее яркие результаты этой работы в 2009–2010 учебном году, соответствующие приоритетам инициативы «Наша новая школа» в сфере профессионального образования, отражены в табл. 3.

**Научное сотрудничество** участников профессионально–образовательного кластера, как правило, выстраивается по двум направлениям: 1) организация

научно–исследовательской деятельности учащихся и студентов; 2) организация научного взаимодействия педагогических коллективов друг с другом и с частно–государственными партнерами (исследовательскими институтами, научно–производственными и отраслевыми предприятиями, компаниями и т. д.). Именно такой подход используется в создаваемом нами кластерном сообществе.

Дадим краткую характеристику указанных направлений.

Раскрывая аспект организации практик студентов ППИ, мы уже писали, что все они тесно связаны с курсовым и дипломным проектированием, выявлением проблем в деятельности базовых учебных заведений, поиском способов их решения. Также мы показали, что уже со второго курса студенты института привлекаются к совместному с обучающимися ОУ выполнению научных работ, а на четвертом и пятом курсах становятся соруководителями таких работ.

*Таблица 3*

**Фрагменты учебно–методического сотрудничества  
партнеров кластерного сообщества «ППИ – региональная система подготовки кадров»  
согласно приоритетам национальной инициативы «Наша новая школа»  
(2009–2010 учебный год)**

<b>Направления сотрудничества</b>	<b>Наименование мероприятий, видов работ</b>	<b>Координаторы, исполнители, участники</b>
1	2	3
Обновление учебно–программного и научно–методического сопровождения образовательных стандартов	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Организация и проведение научно–практического семинара «Проблемы разработки стандартов профессионального образования на основе компетентностного подхода»</li> <li>● Разработка учебных планов и междисциплинарных учебно–методических комплексов в соответствии со стандартами третьего поколения (модульно–компетентностный подход) по специальности «Бухгалтерский учет»</li> <li>● Разработка программно–методического обеспечения математического моделирования в условиях СПО</li> </ul>	<p>Кафедра ПиППО Уральская академия ветеринарной медицины (г. Троицк)</p> <p>Кафедра ЭУиП Челябинский колледж информатики, информационных технологий и экономики</p> <p>Кафедра ИТВТиПМ Челябинский государственный про-</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Разработка программно–методического обеспечения предмета «Информатика» (на примере раздела «Теория информации») в условиях профессионального лицея</li> <li>● Подготовка рабочих тетрадей по информатике, автоматизации обработки табличных данных и методических рекомендаций по их применению</li> <li>● Методическое обеспечение программы «Компьютерное легоконструирование»</li> <li>● Проверка (аудит) и рецензирование образовательных программ по специальным дисциплинам автотранспортного профиля</li> </ul>	<p>мышленно–гуманитарный техникум Кафедра ИТВТиПМ ПЛ–5 г. Челябинска</p> <p>Кафедра ИТВТ и ПМ ПЛ–5, ПУ–1 г. Челябинска</p> <p>Кафедра ИТВТиПМ Дом юношеского технического творчества г. Челябинска</p> <p>Кафедра ААХ и МПТД Челябинский автотранспортный техникум</p>
<p>Усиление практической направленности в методике подготовки кадров</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Создание адаптивных учебно–методических комплексов по овладению компетенциями, необходимыми для практической деятельности на производстве, по дисциплинам СПО «Теория бухгалтерского учета», «Экономическая теория», «Бухгалтерский учет, экономический анализ и аудит»</li> </ul>	<p>Кафедра ЭУиП Челябинский машиностроительный техникум Челябинский государственный промышленно–гуманитарный техникум</p>
<p>Совершенствование информационно–технологического обеспечения подготовки кадров</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Проектирование, апробация и внедрение: <ul style="list-style-type: none"> <li>– электронного задачника по технологии программирования для подготовки операторов ЭВМ</li> <li>– электронных учебно–методических комплексов по компьютерной графике, метрологии, стандартизации и сертификации для учреждений СПО</li> </ul> </li> <li>● Разработка электронных методических материалов по использованию операционной системы Linux; по методике применения программного электронного пакета «Компас» в процессе изучения дисциплины «Инженер-</li> </ul>	<p>Кафедра ИТВТ и ПМ Челябинский государственный промышленно–гуманитарный техникум</p> <p>Кафедра ИТВТ и ПМ Челябинский государственный профессионально–педагогический</p>

	ная графика» в УСПО	колледж
Модернизация содержания, форм и методов подготовки кадров	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Разработка, организация и проведение мастер–классов для преподавателей, студентов и учащихся вузов, колледжей, училищ, лицеев, школ: <ul style="list-style-type: none"> <li>– «Традиционная пасхальная роспись»</li> <li>– «Современные техники обработки материалов: пэчворк»</li> <li>– «Декорирование изделий в технике «декупаж»</li> <li>– «Современные методы формообразования швейных изделий» и др.</li> </ul> </li> <li>● Разработка, организация и проведение открытого занятия в форме бинарного урока «Особенности обработки накладных карманов в современной моде»</li> </ul>	<p>Кафедра ДиМПД Технологический колледж сервиса ЮУрГУ Челябинский государственный профессионально–педагогический колледж ПУ–59, 91 МОУ СОШ № 28 и др.</p> <p>Кафедра ДиМПД Технологический колледж сервиса ЮУрГУ</p>

Подобное построение траекторий развития научно–исследовательской компетентности будущих педагогов немало способствует усилению связей ППИ с партнерами по подготовке отраслевых кадров, ибо содействует поднятию их престижа на региональной арене. Говоря об этом, мы имеем в виду общественное признание дуальных молодежных исследований, выполненных на базе ППИ. Так, в 2008 году только по кафедре экономики, управления и права *пять* совместных проектов студентов ППИ и Челябинского политехнического техникума удостоились призовых мест на конкурсе научно–исследовательских работ студентов, аспирантов и молодых ученых, объявленном правительством Челябинской области. В 2009 году на том же конкурсе призовые места завоевали *шесть* работ, выполненных студентами ППИ и Челябинского монтажного колледжа.

Хороший научный потенциал студентов института обусловил доверие социальных партнеров ППИ к результатам их изысканий. Сегодня многие квалификационные и научные работы выполняются студентами по заявкам учебных заведений. Кафедра педагогики и психологии профобразования констатирует в сво-

ем отчете за 2009–2010 учебный год факт внедрения в образовательный процесс средней школы № 52 г. Челябинска материалов исследования студента К. Павлова (гр. 334) «Профилактика Интернет–аддиктивного поведения». Другие кафедры фиксируют успешность внедрения в жизнедеятельность образовательных учреждений материалов в целом *семи* квалификационных работ своих выпускников.

Объединение творчески одаренной молодежи вокруг ППИ в значительной степени обусловлено созданием на его базе областного научного общества учащихся и студентов «Академия успеха». Общество функционирует восьмой год. Ежегодно проводятся осенняя и весенняя сессии, идентичные «установочной», связанной с демонстрацией заявок на осуществление творческих проектов, и «отчетной», связанной с представлением результатов проведенных исследований.

Вектор развития общества направлен на интеграцию с региональным и всероссийским научно–образовательным молодежным движением. За пятилетие (в период с 2006 года) его участники одержали *более 20* побед в конкурсах разных масштабов, вписали в свой актив *более 70* грантов ЧГПУ, правительства Челябинской области и Президента Российской Федерации.

Состав участников общества непрерывно расширяется благодаря пропаганде его деятельности в ходе декад отраслевой науки, проводимых кафедрами ППИ в рамках института и выездных мероприятий в Челябинске и области. Опять же за пятилетие (2006–2010 гг.) в работу общества были вовлечены *более тысячи* учащихся школ, региональных училищ и лицеев, студентов техникумов и колледжей.

Обогащение научных интересов молодых исследователей обеспечивается путем их привлечения к участию в олимпиадах по методике профессионального обучения, в ежегодном конкурсе компьютерного творчества, в конференциях ЧГПУ («Роль государственно–общественного управления в обеспечении комплексной безопасности объектов и субъектов образовательной системы», «Эколого–экономическое образование: проблемы и перспективы развития» и др.).

Перечисленные мероприятия в сфере развития исследовательских навыков обучающихся одновременно стимулируют научный рост входящих в кластерное сообщество педагогических коллективов. Это естественно, ибо педагоги, руководя

исследованиями воспитанников, вынуждены расти вместе с ними, непрерывно опережая их. Естественно и то, что такой рост поддерживается научным сотворчеством профессиональных образовательных учреждений и их частно–государственных партнеров, которое имеет свою специфику.

В первую очередь необходимо отметить такую черту этой специфики, как ориентация на передовые техники и технологии подготовки отраслевых кадров. Проблема эта при всей ее методической обусловленности имеет все же преимущественно научно–прикладной, нежели чисто методический характер, так как связана она с выявлением, апробацией и освещением в учебном процессе реальных, а не псевдопередовых способов профессионального труда. Показателен в этом отношении прецедент открытия в ППИ кафедры пищевых технологий, сотрудники которой пришли в институт с богатым багажом патентов по результатам изобретений, осуществленных на базе крупных исследовательских и производственных центров России. Профессора кафедры автомобилей, автохозяйства и методики преподавания техдисциплин имеют в своем арсенале более 70 патентов. Соавторами некоторых из них являются студенты.

Не менее важным вектором научного партнерства в профессионально–образовательном кластере являются разработка и внедрение технологий развития культуротворческого потенциала его участников, ибо от уровня этого потенциала зависит степень ответственности профессионала за результаты труда. Особенно «чуткими» к организации сотрудничества в этой области в институте являются кафедры дизайна и информационных технологий. Их работа в означенном направлении поддерживается исследованиями лаборатории «Актуальные проблемы профессионального образования».

С проблемой формирования готовности будущих профессионалов к творческому, ответственному труду тесно связаны проблемы индивидуализации их обучения и менеджмента качества образовательной подготовки.

Проблема индивидуализации профессионального обучения ассоциируется в современной педагогике с проблемой формирования личностных смыслов профессиональной деятельности, с построением персональных траекторий

профессионального роста обучающихся. «Раскрутка» этой проблемы осуществляется совместными силами ученых кафедры педагогики и психологии профессионального образования и специалистов из региональных учебных заведений разных уровней.

Что же касается проблемы менеджмента качества профессионально–образовательной подготовки, то не секрет, что во многих учреждениях НПО/СПО она находится в состоянии той или иной степени стагнации из–за слабой укомплектованности их штатов педагогами–исследователями, способными к комплексному видению противоречий в организации образовательного процесса. Научно обоснованному решению данной проблемы в этих учреждениях активно способствует кафедра экономики, управления и права.

Применения научных подходов требует и проблема укомплектованности довузовских профессионально–образовательных учреждений педагогами нового поколения. Эта проблема непосредственно связана с задачей перманентной модернизации квалификационных структур подготовки отраслевых кадров и отраслевых педагогов и, как следствие, – с задачами обеспечения их благоприятного трудоустройства. Комплексная разработка этих проблем и задач обеспечивается лабораторией «Актуальные проблемы профессионального образования» посредством регулярного мониторинга регионального рынка труда и профессиональных образовательных услуг (с «прорисовкой» перспектив их стратегического развития).

Наиболее типичные моменты научного сотрудничества субъектов кластерного сообщества по решению указанных проблем приведены в табл. 4.

Вовлечение в состав кластерного сообщества новых партнеров осуществляется разными способами. Один из самых универсальных – **повышение квалификации** руководителей, педагогов и сотрудников довузовских образовательных учреждений.

**Фрагменты научного и научно–прикладного (технологического) сотрудничества партнеров кластерного сообщества «ППИ – региональная система подготовки кадров» согласно приоритетам национальной инициативы «Наша новая школа»**

Направления сотрудничества	Наименование мероприятий, видов работ	Координаторы, исполнители, участники
1	2	3
<p>Обеспечение культуротворческой деятельности преподавателей, учащихся, студентов</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Привлечение всех участников кластерных отношений к работе научно–практических конференций, проводимых на базе ЧГПУ</li> <li>● Регулярное подключение школьников, учителей, преподавателей, учащихся и студентов УНПО, УСПО к деятельности научного молодежного общества «Академия успеха», к участию в олимпиадах по методике профессионального обучения, в ежегодных конкурсах компьютерного творчества и т.д.</li> <li>● Проведение исследований по проблемам адаптации учащихся и студентов к условиям учебной и творческой деятельности (2009 г.)</li> <li>● Организация и проведение «круглого стола» «Урал – территория культуры» (2009 г.)</li> <li>● Подготовка и проведение научно–практического семинара «Современный подход к созданию имиджа» (2010 г.)</li> </ul>	<p>Кафедры ППИ Руководители, преподаватели, учащиеся, студенты ОУ</p> <p>—«—</p> <p>Лаборатория «Актуальные проблемы профессионального образования» Уральская академия ветеринарной медицины (г.Троицк)</p> <p>Кафедра ДиМПД Челябинский государственный профессионально–педагогический колледж Фольклорный ансамбль «Радоница» (ЧГАКИ) Театр слова им. М. Дробининой</p> <p>Кафедра ДиМПД Театры мод Челябинска, области, Екатеринбурга, Нижнего Тагила</p> <p>Кафедра ДиМПД</p>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>Создание и реализация этно-футуристического проекта «Эхо предков» (2010 г.)</li> </ul>	<p>Театр моды «Алое поле» ДПШ им. Крупской г. Челябинска</p> <p>Театр моды «Марина» ЧГПУ ТГ «Sunne Dreams» г. Челябинска</p> <p>ТО «Портреты Fa #» г. Магнитогорска</p> <p>Учащиеся ПУ, ПЛ, студенты ЧГПУ, колледжей и техникумов Челябинска и области</p>
Изучение проблем индивидуализации разноуровневого профессионального обучения	<ul style="list-style-type: none"> <li>Организация деятельности научной школы «Реализация индивидуально ориентированного обучения» (2009 г.)</li> </ul>	<p>Кафедра ЭУиП МОУ СОШ № 147 г. Челябинска</p> <p>Образовательные учреждения Челябинска и области</p>
Управление качеством профессионально-образовательной подготовки	<ul style="list-style-type: none"> <li>Разработка содержания и внедрение системы менеджмента качества в деятельность учреждения СПО (2008–2010 гг.)</li> </ul>	<p>Кафедра ЭУиП Златоустовский металлургический колледж</p>
Обеспечение благоприятного трудоустройства выпускников учреждений НПО/СПО, ППИ ЧГПУ	<ul style="list-style-type: none"> <li>Регулярные маркетинговые исследования регионального рынка труда и потребностей региональных учреждений довузовского образования в педагогах профессионального обучения (2007, 2008, 2009, 2010 гг.)</li> </ul>	<p>Лаборатория «Актуальные проблемы профессионального образования»</p> <p>Министерство образования и науки Челябинской области Учреждения НПО, СПО города и области</p>

Располагая достаточно мощным научно-педагогическим потенциалом, Профессионально-педагогический институт успешно организует курсы повышения квалификации в объеме ежегодных государственных заданий Минобрнауки России. Возможности кафедр института, подтвержденные статусом их специалистов, позволяют реализовывать программы как психолого-педагогической, так и производственно-технологической направленности. Все программы построены на основе модульной технологии. Приведем образцы их содержания:

- «Управление качеством профессионального образования» .
- «Менеджмент в профессиональном образовании».
- «Менеджмент качества профессионального образования на основе стандарта ISO и новых информационных технологий».
- «Инновационная деятельность в профессиональном образовании»
- «Современные педагогические технологии».
- «Современные промышленные технологии».
- «Методические аспекты и эффективность использования современных информационных технологий в профессиональном образовании».
- «Современные технологии в автомобилестроении».

Актуальность перечисленной тематики обуславливает востребованность курсов повышения квалификации, проводимых на базе ППИ.

Особый компонент системы повышения квалификации кадров подсистема их послевузовского образования. Ученые ППИ стараются выявить оптимальные механизмы помощи коллегам по кластеру в проведении диссертационных исследований, в подготовке к публикации научных статей. Перспективы этой работы связаны с максимальным усилением поддержки потенциальных ученых в региональных учреждениях НПО и СПО.

Непременное условие и залог стабильности кластерных отношений мониторинг их продуктивного развития.

**Функция мониторинга деятельности** в пространстве кластера «ППИ – региональная система подготовки кадров» пребывает пока в состоянии становления. Кафедрами института ведется комплектование творческих групп ученых и практиков, призванных выстроить систему сбора, анализа и преобразования информации о жизнедеятельности кластерного сообщества в новые векторы его развития. Лидирующую роль в этой работе играет кафедра педагогики и психологии профессионального образования. Ее коллективом разработан *проект программы штабной организации деятельности по социальному партнерству*, в котором центральное место отводится задачам отслеживания результатов кластерного взаимодействия, определению критериев и показателей

его эффективности, выявлению степени удовлетворенности сторон достигнутыми эффектами и готовности к продлению заключенных договоров и соглашений.

Хочется верить, что названная программа после ее апробации станет инструментом прогнозирования перспектив развития представленного сообщества.

Как видно из вышеизложенного, кластерная методика сотрудничества в системе подготовки отраслевых кадров и педагогов профессионального обучения имеет реально интегративный характер, «втягивает» в свою орбиту максимальное количество субъектов регионального профессионального образования и обеспечивает их связь с частно–государственными партнерами реализаторами актуальных отраслевых техник и технологий, потенциальными работодателями выпускников учреждений НПО/СПО, располагающими возможностями организации развивающих практик как для обучающихся в этих учреждениях, так и для их будущих воспитателей (студентов профессионально–педагогических факультетов вузов).

Благодаря внедрению и совершенствованию описанной методики могут и должны быть достигнуты следующие результаты, соответствующие декларациям нацпроекта «Образование» и национальной инициативы «Наша новая школа»:

1. Сближение сфер учебно–методического, научного и частно-государственного партнерства в подготовке отраслевых кадров и отраслевых педагогов; приведение в большее соответствие содержания подготовки требованиям работодателей.

2. Сопряжение профилей подготовки отраслевых кадров и отраслевых педагогов на основе исследования стратегических потребностей рынков труда.

3. Переход на разработку для учреждений НПО, СПО и ВППО инновационных учебных программ, интегрирующих достижения науки, техники и технологий, обеспечивающих подготовку кадров для технологических отраслей экономики.

4. Повышение в обществе престижа рабочих профессий и профессионально–педагогических специальностей.

### *Библиографический список*

1. Апарц Б. С. Школа – ресурсный центр НПО – профессия / Б. С. Апарц Столица. – 2008. – № 11. – С. 3–7.
2. Буреш О. В. Формирование образовательно–научно–производственных кластеров как стратегия повышения конкурентоспособности региона / О.В. Буреш, М.А. Жук // Высшее образование в России. – 2009. – № 3. – С. 120– 125.
3. Московченко А. Д. Проблема интеграции фундаментального и технологического знания / А. Д. Московченко. – Томск, 1994. – 167 с.
4. Перевертайло А. С. Профессиональное образование в условиях инновационного развития экономики / А. С. Перевертайло // Профессионал. – 2009. – № 1. – С. 2–6.
5. Петухова Т. П. Университет и школы: образовательный кластер / Т.П. Петухова // Высшее образование в России. – 2010. – № 7. – С. 113–121.
6. Стронгин Р. Качество образования: политика и система / Р. Стронгин, А. Петров, А. Грудзинский // Высш. образование в России. – 2007. – № 11. – С. 3–9.

## КУЛЬТУРА ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КОМПЛЕКСНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЕ

---

*Герцог Галина Ахметовна* – кандидат философских наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования Челябинского государственного педагогического университета, заведующая региональной межвузовской научной лабораторией «Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования».

---

*Аннотация.* В данном разделе актуализируется дискурс проблемы толеранции в современном мире. Представлен семантический анализ понятия толерантности как полиаспектного феномена, культурной универсалии, как общечеловеческой ценности, нормы и императива выживания современного человечества. Предложен анализ результатов эмпирического исследования, проведенного региональной межвузовской научной лабораторией «Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования».

*Ключевые слова:* глобализация, комплексная безопасность, культурная универсалия, общечеловеческие ценности, социальный субъект, толерантность, толерантная культура.

Современный мир характеризуется значительными изменениями во всех сферах жизнедеятельности отдельных людей, обществ, цивилизаций. Эти изменения зачастую имеют негативную окраску. Речь идет о накопившихся угрозах экологического, социального, политического, этнического, конфессионального, экономического и иного характера. В этих условиях непреходящую актуальность приобретает проблема сохранения жизни на земле, мира в планетном социальном сообществе, счастья и здоровья каждого человека, т.е. обеспечения комплексной безопасности всем субъектам и объектам мирового пространства.

Перед лицом современных угроз все равны, независимо от вероисповеданий, цвета кожи, социального статуса и места проживания. Только одно событие, катастрофа 11 сентября 2001 г. – явное тому подтверждение. В последние десятилетия на значительной части геополитического пространства от Афганистана до бывшей Югославии, а ныне на территории Ближнего Востока и африканского континента усилились угрозы взаимоуничтожения различных групп, социальных слоев, государственных систем. Возникли многочисленные реальные конфликты и, в частности, внутренние кровавые столкновения.

На этом фоне из научного тезауруса прошлого особенно актуализировалось понятие *толерантности*. Познавательнo–предметная демаркация толерантности – задача, несомненно, актуальная. Однако разброс мнений среди тех, кто исследует понятие толерантности и пишет о ней сегодня, огромен. Хотя следует отметить, что даже с момента введения данного концепта в речевой оборот не наблюдалось единства в его понимании.

Толерантность значительной частью ученых, политиков, общественных деятелей рассматривается как важнейшее условие максимально демократического разрешения возможных противоречий, разногласий, столкновений, как основа примирения враждующих сторон в локальных и глобальных конфликтах. К ней обращаются, призывая к общественному спокойствию, национальному согласию, к неприменению силы и насилия со стороны государственных властей для преодоления внутренних конфликтов.

В дискурсе толерантности просматривается и другая сторона, характеризующая данное понятие. Многие исследователи и, в частности, Е.К. Быстрицкий полагают, что распространение в последние годы дискурса толерантности еще не дает оснований упрощенно воспринимать его как некую идейную победу практики ненасилия [2]. Анализируя современную ситуацию с характерными для нее конфликтами, представители этой точки зрения указывают, что разрешение множества конфликтов, какой бы размах они не приобретали, происходит на основе силовых действий и использования определенных санкций. Апелляции к человеческой терпимости не решает многие проблемы и, соответственно,

не всегда является инструментом, способным разрешить возникающие конфликты.

Отсюда, теоретическая и практическая интерпретация проблемы толеранции требует более детального и полиаспектного анализа данной категории. Другими словами, не установив, какие существуют семантические и культурно–исторические различия в подходах к пониманию концепта «толерантность», не возможно серьезно вести разговор о необходимости формирования толерантности людей, толерантной культуры. При этом, предполагая, что она может выступать и как условие, и как императив для выживания современного человечества и защиты его от характерных для глобализирующегося мира угроз.

Семантический анализ сущности понятия «толерантность» требует в первую очередь рассмотрения его толкования в словарных источниках.

В русском языке толерантность (в некоторых словарях дается как «устаревшее понятие») представлена как терпимость (противоположность нетерпимости) к различным точкам зрения, несовпадающим с позицией субъекта. В энциклопедическом словаре Ф.А. Брокгауза и И.А. Эфрона (1909) имеется небольшая статья о существительном «толерантность» как о терпимости к иному рода религиозным воззрениям. В словаре В. Даля слово терпимость трактуется как свойство, качество или способность человека терпеть что – то или кого – либо «только по милосердию, снисхождению». В словаре С.И. Ожегова аналогом слова «толерантность» является существительное «терпимость», которое означает умение человека без вражды, миролюбиво относиться к чужому мнению, характеру. Таким образом, характерными специфическими чертами толерантности в отечественном культурном контексте являются «милосердие» и «снисхождение» и понятия толерантности и терпимости рассматриваются как синонимы.

В латинских этимологических словарях, например, в классическом Оксфордском словаре [18], а также словарях европейских языков представлены две точки зрения на толерантность – как на «терпимость» и как на «поддержку». При этом в английской справочной литературе фигурируют два термина: «toleration» и «tolerance». Первый, в самом широком смысле, означает терпение.

Терпеть – значит поневоле допускать, мириться с существованием кого– либо, чего– либо. Обычно претерпевают то, что доставляет страдание, то, что претит, то, что вызывает отвращение. Что же касается второго термина «tolerance» – собственно толерантности, то ее семантическая корневая система более определена.

Толерантность большинством иностранных словарей определяется как признание и уважение иных взглядов, убеждений, традиций, стилей, практик жизни без внутреннего согласия с ними. В этом смысле толерантность чаще всего ограничивается внешней реакцией индивида, группы, сообщества и т.д. Например, сдержанностью в оценках, в поведении по отношению к другим.

Специализированные толковые словари предлагают специфические для многих областей знаний и даже специальностей понятия толерантности. Например, под *экологической* толерантностью понимают способность организмов выносить отклонения факторов среды от оптимальных для них параметров, переносить неблагоприятное влияние того или иного фактора окружающей среды. *Иммунологическая* толерантность – это состояние организма, при котором он не способен синтезировать антитела в ответ на введение определенного антигена при сохранении иммунной реактивности к другим антигенам. Толерантность к наркотическим средствам и психоактивным веществам в *наркологии и токсикологии* определяется как снижение реакции на введение вещества, привыкание. *Социологическое* значение толерантности определяется как терпимость к чужому образу жизни, поведению, обычаям, чувствам, мнениям, идеям, верованиям. Отсюда можно выделить несколько представлений о толерантности. С одной стороны, этот популярный в последнее время термин трактуется в дословном контексте, с другой – в словарной литературе имеется значительное число толкований, фиксирующих его переносные значения, сформировавшиеся в последнее время благодаря экстраполяции его на различные области употребления.

Важным аспектом для семантического анализа понятия толерантности является фиксация его границ, т.е. определение объема его содержания, той части действительности, отражением которой оно является. Вопрос о гра-



ницах толерантности рассматривается многими исследователями. При этом следует отметить, что анализ воззрений различных авторов, обсуждающих данную проблематику, не позволяет выделить какую-либо методологическую основу определения границ использования, объема и содержания этого понятия. Одни исследователи, определяя границы толерантности, предлагают ограничивать ее правом на интолерантность (нетерпимость), если речь заходит о социальных явлениях и поведении представителей отдельных социальных групп или индивидов, которые являются носителями деструктивного, разрушительного действия. Например, из исторических источников известно, что Платон сформулировал «парадокс терпимости», смысл которого заключается в понимании того, что неограниченная терпимость приводит к исчезновению терпимости. Если быть безгранично терпимыми к нетерпимым и не быть готовым защищать терпимое общество от нетерпимых, то терпимые будут разгромлены [Цит.: 6].

Высказывание К. Поппера по данной проблеме более конкретизировано: «во имя терпимости следует провозгласить право не быть терпимым к нетерпимым». По его мнению, должны быть объявлены вне закона все движения, исповедующие нетерпимость, а всякого рода подстрекательства к нетерпимости и гонениям необходимо признавать такими же преступлениями, как и подстрекательства к убийству, похищению детей или возрождению работорговли» [Там же].

Современный исследователь В.А. Тишков, как и предыдущие авторы, утверждает, что толерантность – это не вседозволенность и всепрощение, она включает в себе и активное действие по отношению крайних форм интолерантности. [11]

Отдельные исследователи проблему границ толерантности рассматривают соотнесительно с такими концептами, как «безразличие», «конформизм», «равнодушие». Терпимость и безразличие, как мы полагаем, это взаимоисключающие понятия, так как терпимость означает активное признание иной позиции, иной точки зрения как оппонирующей. При этом индивид не согласен с иным, другим мнением, но признает его право на существование. Ярким свидетельством такого представления о толерантности является ставшая афориз-

мом фраза Вольтера: «Я не согласен с тем, что вы говорите, но пожертвую своей жизнью, защищая ваше право высказывать собственное мнение». В этом афоризме выражена классическая теория толерантности.

Толерантность также нельзя, на наш взгляд, отождествлять с равнодушием, индифферентностью, сводить к необходимости преодоления чувства неприятия другого, так как эти обстоятельства упускают из поля зрения важные составляющие общения – чуткость и внимание к партнеру, проявление эмпатии, доброжелательность по отношению к окружающим. Толерантность не пассивна, она активна. Позитивное понимание толерантности достигается через уяснение проявлений ее противоположности – интолерантности (нетерпимости), которая основывается на убеждении, что твоя система взглядов, твой образ жизни, группа, к которой принадлежишь, стоят выше остальных. Интолерантность достаточно консервативна, она стремится подавить все, что не вписывается в установившиеся рамки. Диапазон результатов интолерантности достаточно широкий. Это и обычная невежливость, и пренебрежительное отношение к окружающим, и умышленное уничтожение людей: геноцид, войны, терроризм.

Для анализа проблемы определения границ толерантности интерес представляет типология подходов к определению понятия толерантности, предложенная В.А. Липатовым. В докладе на Международном форуме студенческих научных обществ и молодых ученых духовных и светских учебных заведений «1020 лет Крещения Руси: основа духовного единства славянских народов» им выделено три группы подходов, определяющих границы толерантности [19].

- *Толерантность как безразличие.* В этом аспекте толерантность выступает как безразличие к существованию отличных взглядов и практик, так как они рассматриваются в качестве несущественных.

Такое понимание, как полагает выше упомянутый автор, было сформировано исторически первым и основывается на традициях классического либерализма, ассоциируется с именами Бэйля и Локка. Данная концепция сформировалась под влиянием необходимости веротерпимости как один из итогов Тридцатилетней войны, в ходе которой представители разных конфессий практиче-

ски полностью истребили друг друга. Культурный и религиозный плюрализм, развившийся в западном мире, особенно среди англосаксов, вызвал к жизни толерантность, которая явилась необходимым условием дальнейшего развития. Большинство апологетов толерантности того времени, заинтересованных в свободе и терпимости, были уверены, что ни одно убеждение не может быть настолько непогрешимым, чтобы ему в жертву можно было принести другие убеждения, существующие в сообществе, что доводы одних будут столь же темны для других, как и доводы других для первых. Поэтому сама историческая обстановка, разнообразие религиозных, культурологических, политических и иных взглядов побуждала многих общественных и культурных деятелей к обращению к толерантности.

На позициях «безразличной толерантности» и в настоящее время основаны позитивные отношения, касающиеся именно религиозных взглядов, метафизических утверждений, этнических верований и убеждений, личных предпочтений, которые базируются на внерациональных основаниях, связаны, прежде всего, с процессами самоидентификацией, плохо поддаются переосмыслению и коррективам. Отсюда можно предположить, что по мере развития современных цивилизационных процессов различия в обычаях, культурных ценностях, мировоззрении будут постепенно уменьшаться. Понимание толерантности постепенно сведется к «вольтеровской формуле».

- *Толерантность как снисхождение.* В этом понимании субъект критически относится к этническим, культурным, религиозным и другим отличиям объекта, при этом осознавая преимущества своих воззрений, но великодушно принимая «ущербность» своих оппонентов. С точки зрения данного понимания индивид придерживается некой системы норм и ценностей не просто потому, что это его система, но и потому, что с его точки зрения эта система лучше превосходит другие по некоторым параметрам. Это наиболее распространенная форма понимания толерантности у индивидов со сформированными системами ценностей и взглядов. Она требует определенных усилий, культурных и социальных навыков для ее поддержания.

• *Толерантность как расширение собственного опыта, критический диалог.* В этом контексте признается факт, что существует не только соревнование культур и ценностных систем, но и процесс их диффузии, взаимного дополнения и взаимообогащения. Эта идеальная форма толерантных взаимоотношений возможна лишь при мобильности ценностных систем и соответствующего уровня организации культуры, наличия социально–духовной пластичности и общества в целом и отдельных его членов. Толерантность в этом случае выступает как уважение к чужой позиции в сочетании с установкой на взаимное изменение позиций в результате критического диалога, что порой может привести даже к изменению индивидуальной и культурной идентичности. Подобная трактовка толерантности является идеальной, однако ее реализация исключительно сложна в многомерном мире. Хотя значительное число современных здравомыслящих людей склоняются именно к такому пониманию толерантности и предлагают принять данное понимание как социальную норму. Неслучайно в 1995г. ЮНЕСКО приняла «Декларацию принципов толерантности» – основополагающий международный документ, в котором не только провозглашаются принципы человеческого единения в современном и будущем мире, но и указаны пути их реализации [3].

В Декларации раскрыта сущность ключевого понятия человеческих взаимоотношений – толерантности (терпимости), которая означает уважение, принятие и правильное понимание всего многообразия культур, форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности. Толерантности способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести, убеждений. Толерантность – это единство в многообразии. Это не только моральный долг, но и политическая, и правовая потребность. Толерантность – это то, что делает возможным достижение мира и ведет от культуры войны к культуре мира. Толерантность – это не уступка, снисхождение или потворство. Прежде всего это активное отношение на основе признания универсальных прав и свобод человека. Наиболее эффективное средство предупреждения нетерпимости, как подчеркивается в Декларации, это воспитание.

Таким образом, Декларация толерантности ЮНЕСКО наиболее определенно и полно дает представление о понятии толерантности, отражая нормативную, содержательную, процессуальную, нравственно–этическую, эмоциональную и другие стороны ее сущности.

В августе 2001 года российское правительство приняло целевую федеральную программу «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе (2001–2005 гг.). [18] Эта программа была нацелена на разработку стратегии миролюбия, веротерпимости, доверия, социальной безопасности и согласия в многонациональном российском обществе.

В ней, толерантность определена как ценность и социальная норма гражданского общества, проявляющаяся в праве всех индивидов гражданского общества быть различными; в обеспечении устойчивой гармонии между различными конфессиями, политическими, этническими и другими социальными группами, а также в уважении к разнообразию различных мировых культур, цивилизаций и народов; в готовности к пониманию и сотрудничеству с людьми, различающимися по внешности, языку, убеждениям, обычаям и верованиям.

Принятие федеральной программы было продиктовано рядом обстоятельств, касающихся проявлений толерантности и интолерантности в условиях роста социального разнообразия в России, а также появившимися угрозами со стороны экстремистски настроенных межгосударственных и внутригосударственных социальных групп. В программе поставлена задача использования в полной мере возможностей отечественной системы образования при формировании толерантного поведения у молодежи. По сути, принятая программа является свидетельством того, что российское образование и общество в целом призваны продолжать и развивать складывавшиеся веками гуманистические традиции. Отсюда не возникает сомнений в рациональности культивирования толерантности на различных уровнях: от индивидуального до надгосударственного. Важным компонентом в процессе формирования всеобщего стереотипа толерантности является воспитание психологических и поведенческих навыков толерантного поведения.

Подводя итог краткого семантического анализа концепта «толерантность», следует отметить, что проблема толерантности сложна и вряд ли имеет одно единственное решение, окончательно устанавливающее пределы, за которыми толерантность утрачивает свою ценность и провоцирует вседозволенность. Кроме этого, можно сделать вывод о том, что в литературных источниках, включая словари, вопрос о значении данного понятия и его границах является спорным в силу следующих причин:

1. Понятие толерантности полимодально, отсутствует общепринятое определение.

2. В силу этического происхождения понятие «толерантность» является оценочной категорией. Мы оцениваем себя, других людей, поступки свои и других в соответствии с общепризнанными позициями. Например, общепризнанными позитивными ценностями являются любовь, милосердие, сострадание и т.д., неприемлемыми – предательство, ненависть, зло и т.п. Но эти ценности также достаточно абстрактны, поэтому в отношении их трудно определить предел терпимости.

3. Еще более сложно определить границы терпимости, когда ценности не являются общезначимыми. Трудно оценить с точки зрения «хорошо–плохо» такие социальные явления и действия, как эвтаназия, ложь во спасение, аборт, сохранение жизни людям с необратимой тяжелой патологией, экспериментирование над животными, людьми и т.д.

4. Практически невозможно определить границы толерантности при обсуждении лично значимых ценностей.

5. Нельзя также согласиться с дословной трактовкой, буквальным переводом данного понятия. С момента его первоначального применения для обозначения межличностных и межгрупповых отношений произошли существенные изменения в обществе, которые повлекли за собой глобальную трансформацию семантического значения этого понятия. Однако на данный момент следует прилагать усилия для перенаправления понятийного вектора в сторону осознания толерантности в *контексте расширения собственного*

*опыта, критического диалога.* Отсюда можно выделить определенные уровни толерантности: *цивилизационный, межгосударственный, этнический, социальный и индивидуальный.*

Толерантность цивилизационная подразумевает ненасилие в контактах различных культурных миров. Поэтому цивилизационное измерение толерантности в качестве наиболее общего уровня ее существования является условием творческого развития «культуры мира» в современности.

Толерантность в международных отношениях является условием сотрудничества и мирного сосуществования государств вне зависимости от их величины, экономического развития, этнической или религиозной принадлежности их населения и пр.

Этническая толерантность есть основное средство достижения гармонии национальных отношений в многонациональных обществах, т.к. основывается на признании того факта, что под различиями скрыто существенное сходство.

Социальная толерантность определяется как ненасильственное, уважительное отношение между различными социальными группами, является гарантом гармоничных отношений в обществе. Она направлена на равновесие в обществе и признает право на объединение людей для защиты своих прав и интересов. В социально–направленном обществе создаются условия для формирования толерантного поведения личности, ее ответственности.

На индивидуальном уровне толерантность является нормой поведения ответственной личности. Толерантность в отношении людей, которые отличаются от нас своими убеждениями и привычками, требует понимания того, что истина не может быть простой, что она многолика и что существуют другие взгляды, способные пролить свет на ту или иную ее сторону.

Учитывая, что в основе толерантности лежит активное отношение, формируемое на признании универсальных прав и основных свобод человека, можно выделить и такие уровни толерантности, как:

- *Уровень сдерживания негативного реагирования на нравственно значимый фактор, исключаящий насилие.* При этом необходимо учитывать, что

терпимость является выражением свободной эмпатии, не может порождаться угрозой, мольбой, подражанием. За терпимость ошибочно могут быть приняты: замедленность реакции, нерешительность, неспособность к ценностному различению, упование на автоматизм судьбы, циничное равнодушие. Анализируя вышеозначенные реакции, можно зафиксировать такие виды терпимости как:

– квазитерпимость – виды сдержанности, которые внешне предстают как терпимость, но являются мнимыми, ненастоящими. Квазитерпимость может быть вызвана такими мотивами поведения, как прагматизм, конформизм, самореклама, попустительство, вера в автоматизм событий;

– псевдотерпимость – случаи сознательного введения кого–либо в заблуждение; мотивация – притворство;

– негативная терпимость – терпимость, носящая показной характер, а также злонамеренное невмешательство. Мотивация негативной терпимости – это месть, злонамеренное воздержание;

– позитивная или подлинная терпимость обусловлена такими мотивами, как внимание, понимание, симпатия, помощь, забота об адресате.

• *Уровень готовности к взаимопониманию, т.е. пониманию кого–либо, чего–либо на основе общечеловеческих ценностей, а также признание права на их существование.*

Ранее уже указывалось, что дискурс толерантности актуализируется ныне сложившимися социальными процессами и угрозами. Большинство исследователей данной проблемы формирование толерантности, толерантной культуры различных социальных субъектов связывают с деятельностью института образования. Действительно, культуросозидательная и человекотворческая функции института образования призваны формировать ценностную систему человека с раннего возраста, обеспечивать усвоение им социальных норм взаимодействия в условиях различных систем. Толерантность как социальная норма и ценность в системе общечеловеческих ценностей имеет непреходящее значение. Поэтому сам процесс формирования, а также теоретический и эмпириче-



ский анализ феномена толерантность должны находиться в поле зрения и исследователей, и педагогов, и общественных деятелей, и руководителей государств.

Пристальное внимание исследователей к проблематике толерантности объясняется и четко выраженной тенденцией гуманизации науки, повышением интереса к проблемам личностного развития растущего человека, выделением важнейшей задачи воспитания, заключающейся в формировании у современного подрастающего поколения гражданской активности и ответственности, правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности.

Феномен толерантности является объектом изучения многих наук: политологии (А.С.Бушуев, В.А.Васильев, М.М.Лебедева, М.П. Мчедлов и др.); этнологии (М.Н. Губогло, В.М. Золотухин, Г.У. Солдатова и др.); философии (В.С. Библер, А.П. Бодрилин, Р.Р. Валитова, Л.М. Дробижева, В.А. Лекторский и др.); социологии (М.М. Акулич, Л.П. Буева, С.Н. Иконникова, Е.В. Швачко и др.); психологии (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, А.А. Бодалёв, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев и др.).

Педагогический аспект проблемы толерантности рассматривается в следующих направлениях: формирование отношения обучающихся к толерантности как к общественно значимой ценности (Н.А. Асташова, А.М. Байбаков, М.С. Мириманова, В.В. Глебкин, П.В. Степанов); формирование толерантности школьников в полиэтнических регионах, где уровень межэтнической напряженности достаточно высок (Г.Г. Абдулкаримов, В.Н. Гуров, О.Б. Скрыбина, В.А. Тишков, О.В. Цируль); формирование толерантного сознания школьников и студентов ( П.Ф. Комогоров, Е.В. Рыбак, О.Д. Шарова, Л.А. Шайгерова, Г.М. Шеламова); воспитание толерантности в системе среднего профессионального образования (Н.Д. Аширбагина, В.П. Комаров, Ж.С. Лондырева и др.).

Воспитание толерантности приобретает особое значение в старшем школьном возрасте и в студенческие годы, когда укрепляется осознание своей этнической принадлежности и конструируется мировоззрение. Поиск путей самоопределения, социальной и личностной идентичности в юношестве обуславливает

появление более осознанного отношения старшеклассников и студентов к межэтническим отношениям, другим культурам и формирование собственной позиции.

Таким образом, основой, предопределяющей необходимость исследования проблемы толерантности, являются следующие противоречия: между укореняющимися тенденциями глобализации современного мира и неготовностью значительного числа стран, социальных общностей к совместному сосуществованию; между расширением полиэтничности российского социума и недостаточной подготовленностью юношества к межэтническому общению; между потребностью общественной системы в реализации деятельности по формированию толерантных установок граждан, в том числе студенчества, и недостаточной готовностью института образования к подобной деятельности.

Актуальность данной проблемы предопределила эмпирическое исследование, проведенное в рамках деятельности региональной межвузовской научной лаборатории «Актуальные проблемы профессионально–педагогического образования» Челябинского государственного педагогического университета.

Целью исследования явилось изучение представлений студентов о необходимости формирования толерантной культуры различных социальных субъектов в современных условиях общественного развития, которое проводилось на базе вузов города Челябинска. В качестве методов исследования были выбраны опросные методы – анкетирование, интервьюирование. При этом последнее использовалось для проведения пилотажного исследования, позволившего конкретизировать гипотезы, более детально разработать процедуру анкетирования и выделить основные факторы, влияющие на представления респондентов о необходимости формирования толерантной культуры различных субъектов социального пространства (мира, отдельной страны, региона, отдельного индивида).

Анкетирование проведено на выборке 450 человек. Характер выборки – *стратифицированная, гнездовая* (проведен отбор вузов, характеризующих различные направления профессиональной подготовки: гуманитарное, техническое, экономическое и военное и, соответственно, взяты различные обществен-

ные сферы региона; внутри отобранных вузов выделены студенческие учебные группы (гнезда) по признакам «Курс», «Специальность». Данная процедура позволила обеспечить репрезентативность эмпирических данных исследования.

Структура анкеты построена на основе *кластерного* принципа. В каждом кластере (блоке) сформулирована совокупность вопросов, позволяющих провести факторный анализ эмпирических данных.

Предварительный анализ данных пилотажного исследования позволил сформулировать следующие гипотезы исследования:

- По мнению респондентов, толерантная культура большинства населения региона, включая студенческую молодежь, находится на среднем и ниже среднего уровнях сформированности.

- Представление о необходимости формирования толерантной культуры различных социальных субъектов в современных условиях общественного развития характерно для большинства студентов вузов, независимо от того, к какой социальной сфере тот или иной вуз относится.

- Факторами, влияющими на представления студентов о необходимости формирования толерантной культуры различных социальных субъектов, являются *геополитические условия, экологические и техногенные катастрофы, мировоззренческие установки людей.*

- У студенческой молодежи как специфического социального субъекта в изучаемом регионе предрасположенность к асоциальному поведению низка.

Анализ результатов эмпирического исследования построен на основе следующей логики:

- представления респондентов о понятиях «толерантность», «толерантная культура»;

- оценка респондентами уровня сформированности толерантной культуры большинства населения региона, в том числе студенческой молодежи;

- факторный анализ необходимости культивирования толерантной культуры всех субъектов современной цивилизации на всех ее уровнях;

– оценка респондентами причин возникновения интолерантного поведения в мировой общественной системе, включая насилие, экстремизм, терроризм и другие его формы;

– предрасположенность студенческой молодежи к асоциальному поведению, в том числе к участию в действиях экстремистского характера.

Соблюдая вышеозначенную логику эмпирического исследования, представим его результаты.

Одной из задач исследования являлось изучение представлений студенческой молодежи о понятиях толерантности и толерантной культуры. Исследование показало, что понятие толерантной культуры значительной частью опрошенных респондентов (около 46%) рассматривается *как совокупность мировоззренческих установок и практик поведения отдельных людей, социальных групп, ориентированных на такие ценности, как милосердие, уважение, ненасилие, признание*. По сути, данная часть респондентов на уровне индивидуального осознания имеет достаточно полное представление об изучаемом феномене, указывая на мировоззренческую, аксиологическую, содержательную и практическую сущности толерантной культуры. Около 27% респондентов рассматривают толерантную культуру *как поведенческую практику, реализуемую на основе этических норм*, акцентируя внимание на том, что толерантность должна иметь определенные границы. Обосновывая это суждение, респонденты поясняют: «... если какой-то субъект допускает интолерантное поведение по отношению к другому, то он не вправе ожидать акта толерантности от другого субъекта». 12,8% опрошенных респондентов затруднились однозначно сформулировать определение толерантной культуры. Более 14% соотносят толерантную культуру с отдельными качествами личности, имеющими общечеловеческое значение.

Таким образом, подавляющее большинство студентов, выступивших в качестве респондентов исследования, в той или иной степени демонстрирует понимание сущности концепта «толерантная культура», определяя ее либо в широком социокультурном смысле, либо в узком значении данного понятия.

Сущность же понятия толерантности большинство респондентов соотносит с социально–психологическими свойствами личности, выделяя такие из них, как *уважительность, способность понять оппонента, способность признать право на иное мнение, приверженность человека к таким ценностям, как доброта, честь, достоинство, способность к состраданию, умение конструктивно вести диалог и др.* Около 13 % респондентов затруднились определить данное понятие.

Выясняя отношение респондентов к необходимости формирования толерантной культуры отдельного человека, человечества в целом именно в современных условиях цивилизационного развития, мы частично подтвердили предположение о том, что значительное число студенчества данную проблему рассматривает как одну из приоритетных, требующих решения на различных уровнях (планетарном, государственном, региональном, личностном). При этом, как уже упоминалось выше, опрошенные студенты толерантную культуру рассматривают как важный современный императив и культурную универсалию. Конкретная фактология по сути вышеозначенной проблемы такова: 38,4% респондентов считают, что решение проблемы формирования толерантной культуры человечества не терпит отлагательства; столько же респондентов затруднились однозначно ответить на этот вопрос, однако склоняются к тому, что проблему формирования толерантной культуры надо решать, но не как приоритетную; чуть больше 20 % респондентов не считают данную проблему архиважной, аргументируя, что на Земле есть более важные проблемы.

Разброс мнений опрошенных в исследовании студентов о важности проблемы формирования толерантной культуры как современного императива в определенной степени подтверждает сформировавшееся общественное мнение по данной проблематике. Эта посылка – результат анализа теоретической литературы, авторы которой также неоднозначно характеризуют и само понятие толерантности, и границы ее проявления при решении сложных вопросов современности.

При оценке уровня сформированности толерантной культуры различных социальных субъектов (условно выделялось четыре уровня) мнения респондентов распределились следующим образом (см. табл.1).

*Таблица 1*

**Распределение мнений респондентов в оценке уровней сформированности толерантной культуры различных социальных субъектов (в %).**

<b>Уровень толерантной культуры</b>	<b>Большинства населения</b>	<b>Студенчества</b>
– высокий	12,8	13,2
– средний	40,2	51,1
– низкий	44,1	32,8
– не сформирован	2,9	2,9

Сравнение данных, размещенных в табл.1, позволяет судить о том, что уровень толерантной культуры выделенных социальных субъектов респонденты оценивают приблизительно одинаково, характеризуя его как паритет между «средним» и «низким». Хотя уровень толерантной культуры студенчества респондентами оценен несколько выше, чем у основной массы населения. Можно согласиться с адекватностью их оценки, т.к. основная масса населения структурно более разнообразна, чем студенчество как социальная группа, и включает в себя маргинальный и люмпен–пролетарский слой, численность которых, к сожалению, пока еще высока.

Собственный же уровень толерантности респонденты оценивают несколько выше, чем уровень большинства населения. На вопрос, считают ли они себя толерантным человеком, 19,5 % дали положительный ответ, 54,5% ответили «скорее да, чем нет», 1,2 % – «скорее нет, чем да», 8,9 % – «нет» и 15,9 % респондентов ответили, что не задумывались над этим вопросом. В совокупности 74 % (19,5 и 54,5) респондентов оценивает собственный уровень толерантности достаточно высоко. Причина тому понятна – срабатывает психологический эффект завышенной самооценки.

Однако, абстрагируясь от самооценки респондентов, следует отметить то обстоятельство, что теоретический анализ проблемы толерантной культуры,

анализ данных эмпирических исследований, проводимых в различных регионах, и данных нашего исследования позволяют рассматривать проблему формирования толерантной культуры как архиактуальную. Корреляционный анализ ответов респондентов на другие вопросы анкеты является свидетельством тому. Например, 89,4 % ответивших считает, что у современного человечества имеются проблемы, присущие всем странам. С их позиции иерархии проблем первые места занимают такие, как: преступность (1 место), терроризм (2 место), экологические и техногенные катастрофы (3 место), далее – войны, смертность, жестокость, безграмотность, перенаселенность отдельных территорий. При этом 43,4 % респондентов полагают, что основные проблемы человечества провоцируются глобализационными процессами.

Важной задачей нашего исследования являлось выяснение представлений студентов о наличии взаимозависимости между такими явлениями, как *безопасность* и *толерантность* в качестве средства обеспечения безопасности. Понятие безопасности и, в частности, комплексной безопасности для респондентов было сформулировано априорно. Им надлежало ответить на вопрос, считают ли они, что для обеспечения комплексной безопасности субъектов и объектов образовательной сферы необходимо культивировать толерантную культуру и развивать толерантность каждого субъекта. Более 80 % респондентов ответили на вопрос положительно, что можно интерпретировать как признание ими связи между вышеозначенными явлениями и взаимообусловленности этих явлений. Однако в исследовании определенная часть опрошенных студентов (около 10%) такой связи не усматривает, ими дан отрицательный ответ. Столько же процентов респондентов ответило, что они над этой проблемой не задумывались. Можно предположить, что данная часть респондентов достаточно индифферентна в отношении изучаемой проблемы.

Следует заметить, что количество опрошенных студентов, для которых характерна индифферентная позиция при ответах на те или иные вопросы анкеты, колеблется в пределах 10 % – 22 %. Интерпретируя эти количественные показатели исследования, можно, с одной стороны, утверждать, что они не вызывают

определенной тревоги. С другой – индекс индифферентности сам по себе опасен, ибо с молчаливого согласия происходят всякие преступления. А как ранее уже упоминалось, индифферентность и толерантность – понятия взаимоисключающие друг друга.

Конкретизируя представления студентов о связи понятий толерантности и безопасности, мы выясняли, не является ли отсутствие толерантной культуры, толерантности в обществе причиной возникновения экстремизма и крайней формы его проявления – терроризма – как угроз современности. Однозначный утвердительный ответ получен от 16,4 % респондентов; 48,2 % ответили «скорее да, чем нет»; 11% респондентов дали отрицательный ответ; позиция 2% опрошенных – «нет» и 22,4 % респондентов не задумывались над этой проблемой. Ответившие положительно на данный вопрос выделили факторы, вызывающие возникновение экстремизма и терроризма. Среди них первые пять ранговых мест отведены таким факторам, как: религиозный фанатизм, неравенство в обществе, передел государственных границ и сырьевых ресурсов, социальная неудовлетворенность населения, политические и экономические амбиции, далее – низкий уровень духовности, авторитарные стили управления и взаимодействия, прагматизм, правовой и политический нигилизм, разрегулированность семейных ценностей.

Факторный анализ причин экстремистского поведения, выделенных респондентами, позволяет сделать вывод о том, что респонденты достаточно адекватно оценивают взаимообусловленность таких феноменов, как толерантная культура и экстремизм, являющихся серьезнейшими угрозами современности, а также предлагают исчерпывающий набор основных причин возникновения интолерантного поведения отдельных людей, организованных и стихийно возникающих социальных субъектов. Однако предложенная ими иерархия факторов возникновения экстремизма и терроризма вызывает желание поставить несколько важных для размышления вопросов: почему современная, образованная часть молодежи не рассматривает в качестве приоритетного *низкий уровень духовных ценностей как фактор?* Этот же вопрос можно было бы



поставить и в отношении такого фактора, как *разрегулированность семейных ценностей*. *Правовой и политический нигилизм* как причина, провоцирующая интолерантные отношения различных субъектов также, на наш взгляд, заслуживает более высокой ступени на иерархической лестнице факторов. С одной стороны, ответы на поставленные вопросы достаточно сложны, как сложны для определения сами понятия толерантности, интолерантности. Об этом мы уже упоминали в теоретической части нашего исследования. С другой – ответ лежит на поверхности. Думается, что опрашиваемые респонденты в определенной мере нарушают в своих рассуждениях логическую связь «причина – следствие». Именно духовный потенциал личности любого социального субъекта вызывает мотив «предела – не предела» государственных границ, «захвата – не захвата» сырьевых рынков и т.д. Это суждение, вероятно, оказалось вне поля зрения респондентов, хотя значительная часть из них при определении понятия «толерантность» указала на его мировоззренческую природу. Поэтому в современных условиях общественного развития мировоззренческой составляющей толерантной культуры следует уделять больше внимания в процессе воспитания молодежи.

Одним из аспектов нашего исследования являлось изучение осведомленности респондентов о наличии объединений и организаций экстремистской направленности в нашем регионе и предрасположенности студенческой молодежи к участию в их деятельности. Анализ ответов на вопросы из данного кластера (блока) анкеты позволяет констатировать следующее: 27,2 % опрошенных студентов осведомлены о наличии таких объединений. При этом 9,4% отмечают осведомленность о деятельности религиозных объединений; 3,4 % – этнических; 11,2 – политических; 9,4 – националистических; 16,7 – хулиганских; 8,4 – культурологических (субкультурных, конркультурных). Среди причин, побуждающих разных людей, в том числе знакомых респондентов, к участию в деятельности этих объединений выделены такие: *неуверенность в себе, в своем будущем, желание самореализоваться, разрыв с семьей, желание изменить общество, найти защиту от различного рода посягательств, религиозные*

*убеждения.* Около 58% респондентов ответили, что не знают о существовании каких-либо организаций, включая официальные молодежные объединения, 14,8 %, отказались ответить на данный вопрос.

Интерпретация выше представленных статистических данных позволяет констатировать тот факт, что значительная часть респондентов в ореол проблем индивидуального и регионального характера не включает проблемы, связанные с экстремизмом. Абстрагирование молодежи от данных проблем можно оценить двояко: как позитивное явление и как антипод ему. Позитивность заключается в том, что отсутствие интереса у молодежи к такой стороне общественной жизни будет выступать сдерживающим фактором ее участия в действиях экстремистской направленности. С другой стороны, политическая и социальная индифферентность наиболее активной и мобильной части населения может стать основой для расширения асоциальных действий тех субъектов, которые утвердили себя в этой области. Ранее мы структурировали виды толерантности, выделив такой ее уровень, как квазитолерантность, главной характеристикой которой является индифферентность. По этому признаку у большинства наших респондентов условно можно зафиксировать именно этот уровень толерантности.

Интерес для решения задач нашего исследования представляют ответы респондентов на вопрос, возникала ли у них мысль о вступлении в какую-нибудь из асоциальных организаций. Около 70% ответивших напорочь отвергает такую идею; 3,8% заявили, что они часто думают об этом; более 20% отметили, что не задумывались над этой проблемой. Наше предположение о том, что предрасположенность к асоциальным действиям у студенческой молодежи нашего региона низка, подтверждается цифровыми данными исследования. Однако тот факт, что около 4 % респондентов на уровне мысли допускают возможность участия в деятельности экстремистского характера, должен настораживать и региональную общественность, и, в первую очередь, социальных субъектов, включенных в образовательную сферу. Уточняя, что может сподвигнуть студентов к вступлению в какую-либо организацию экстремистской направленности, если бы у них появилось такое жела-

ние, мы получили следующую фактологию: на первое место они поставили такой мотив, как «желание изменить общество», далее «потребность в самореализации», «разрыв с семьей», «потребность в защите от всевозможных посягательств, угроз». Другие мотивы выражены не достаточно значимо. Компаративный анализ личностных мотивов респондентов вероятности их участия в деятельности асоциальных организаций и представлений респондентов о мотивах участия в такой деятельности студенческой молодежи и населения в целом позволяет сделать вывод о том, что по содержанию и набору мотивы совпадают, однако их иерархическое расположение имеет некоторые различия.

Теоретико–эмпирический анализ проблемы толерантности позволяет сформулировать некоторые выводы:

- Проблема толерантности как одна из ключевых норм либеральной мифологии, моральной ценности, конституирующей социальные отношения в современном глобализирующемся мире, требует к себе более пристального внимания в плане теоретического и эмпирического анализа.
- При полиаспектной интерпретации проблемы толерации большинство исследователей склоняются к мнению о перенаправлении понятийного вектора в сторону осознания толерантности в контексте расширения опыта взаимодействия различных социальных субъектов на основе общечеловеческих ценностей и критического диалога.
- Толерантность как мировоззренческая основа и культурная универсалия любой общественной системы должна рассматриваться в качестве инструмента предупреждения социальных и иных угроз, поэтому вопрос формирования толерантности, толерантной культуры всех социальных субъектов (индивидов, групп, общностей, государств и т.д.) является приоритетным для всего человеческого сообщества.
- Важным социальным институтом, призванным воспитывать молодое поколение в духе толерантности, должен стать институт образования.
- Эмпирический анализ результатов исследования, проведенного региональной межвузовской научной лабораторией «Актуальные проблемы

профессионального образования» свидетельствует о том, что значительная часть опрошенных респондентов осознает необходимость решать проблему формирования толерантной культуры на различных уровнях (цивилизационном, государственном, общественном, индивидуальном).

- Значительная часть респондентов толерантную культуру рассматривает как совокупность мировоззренческих установок и практик поведения отдельных людей, социальных групп, ориентированных на такие ценности, как милосердие, уважение, ненасилие, признание. Ориентируясь на данное определение, респонденты оценивают уровень сформированности толерантной культуры у большинства населения, в том числе у студенческой молодежи, как низкий.
- Необходимость формирования толерантной культуры в современных условиях цивилизационного развития, по мнению опрошенных респондентов, вызвана социальными, техногенными и экологическими угрозами.
- Экстремизм и терроризм, полагает большинство опрошенных студентов, являются значимыми угрозами для всех стран и вызваны они в большей степени мировоззренческими причинами.
- Предрасположенность студенческой молодежи региона к асоциальным действиям, на взгляд респондентов, низка. Большинство из них отвергают мысль личного участия в экстремистском движении. Однако респонденты фиксируют факторы, способные повлиять на мотив участия в деятельности асоциальных объединений. К ним отнесены: мотивы изменить общество, потребность в самореализации, разрыв семейных ценностей, потребность в защите от разной природы угроз.

В целом проведенное исследование позволяет констатировать, что проблема формирования толерантной культуры остро стоит перед здравомыслящими людьми и требует более глубокого теоретического и эмпирического анализа.

### *Библиографический список*

1. Бодрилин, А.П. Проблема толерантности в свете учения о ценностях /А.П. Бодрилин // Вестн. РУДН. – 1991. – № 1.
2. Быстрицкий Е.К. Конфликт культур и философия толерантности/ Е.К. Быстрицкий // Казахская цивилизация. – 2007. – № 4 (28). – С. 18 – 22.
3. Декларация принципов толерантности, утверждена резолюцией 5.61. Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 г.
4. Кант И. Сочинения.– М., 1965. – Т.4. – Ч.1. – С. 260.
5. Кукушкин В. С. Воспитание толерантной личности в поликультурном социуме / В.С. Кукушкин. – Ростов–на–Дону, 2002.
6. Поппер К. Открытое общество и его враги / К. Поппер. – М.,1992. –Т. 1. – С. 328.
7. Рожков М.И. Воспитание толерантности у школьников / М.И.Рожков, Л.В. Байбородова, М.А. Ковальчук. – Ярославль, 2003.
8. Смирнов С. А. Педагогика: теории, системы, технологии / С.А. Смирнов. – М., 2006.
9. Солдатова, Г. У. Жить в мире с собой и другими: тренинг толерантности для подростков / Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, О.Д. Шарова. – М., 2004.
10. Социология межэтнической толерантности. – М.: Изд–во ин–та социологии РАН, 2003.
11. Тишков В.А. Толерантность и согласие в трансформирующихся обществах / В.А. Тишков. – М., 2002.
12. Толерантность как культурная универсалия– Харьков, 1996.
13. Уолцер М.О. О терпимости / М.О. Уолцер. – М., 2000.
14. Федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе (2001–2005 годы)». – М., 2000.
15. Шалин В.В. Толерантность / В.В. Шалин. – Ростов–на–Дону, 2000. – 237с.

16. Шалин В.В. Право и толерантность: либеральная традиция в эпоху глобализации / В.В. Шалин, А.П. Альбов. – Краснодар: Краснодар. акад. МВД России, 2005. – 266 с.

17. Юровских Н.Г. Толерантность как личностный и культурный феномен.: дис. канд. филос. наук / Н.Г. Юровских. – Омск, 2004. – 187с.

18. The Oxford dictionary of English Etymology. – Oxford, Clarendon Press, 1982.

19. Липатов В.А. Семантические подходы к определению социальной толерантности / В.А. Липатов. – Режим доступа: <http://www.bogoslov.ru/text/304080.html>

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ  
КОММУНИКАТИВНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

---

*Мишанова Оксана Геннадьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования, соискатель учёной степени доктора педагогических наук Челябинского государственного педагогического университета.

---

***Аннотация.** В данном разделе рассматривается генезис проблемы педагогического управления коммуникативным образованием обучающихся в науке и практике, анализируются теоретико–педагогические предпосылки методики управления коммуникативным образованием обучающихся, обосновывается теоретико–методологическая сущность концепции педагогического управления коммуникативным образованием обучающихся.*

***Ключевые слова:** личностно ориентированный подход, семиотический подход, герменевтический подход, коммуникативно–развитая личность, высказывание, связный текст, коммуникативно ориентированный анализ, блок–концепт, «герменевтический круг».*

Традиционная для российского образования методика преподавания русского языка, обеспечивающая на достаточном уровне владение навыками чтения и письма, в настоящее время не способна выполнить требования социального заказа, т.к. современные тенденции выражаются в необходимости владения в совершенстве устной разговорной речью и культурологическими знаниями, составляющими коммуникативную компетенцию личности.

Вместе с тем в настоящее время налицо противоречие в области обучения русскому языку: с одной стороны, ярко выраженная востребованность знания

русского языка, с другой – нехватка квалифицированных специалистов и, самое главное, недостаточная разработанность таких технологий обучения, которые бы отвечали современным целям образования. Это диктует необходимость разработки и внедрения в образовательный процесс новых концепций, стратегий и технологий, обеспечивающих качественное овладение языком и речью.

Концепция преподавания русского литературного языка в современной школе (начальные, средние и старшие классы), которая была утверждена на расширенном заседании комиссии по вопросам преподавания литературы и русского языка в средней школе при отделении литературы и языка Российской академии наук 21 июля 1993 г., оказалась малоэффективной. В сложившейся Концепции поставлена сверхзадача «совершенствования экологии языка и культуры; воспитания высоко нравственной личности, способной выполнять функцию хранения, передачи и расширенного воспроизводства текстов русского литературного языка; формирования и развития речевой деятельности, формирования навыков наблюдения и самонаблюдения, исследования языка, языковой среды и окружающей внеязыковой действительности».

На основе детального изучения богатейшего наследия данной Концепции мы убедились, что в ней только «намечены пути» и нет чёткого представления о методике педагогического управления процессом преподавания русского языка в русской и национальной школах России с учетом современного педагогического опыта и научных достижений филологии, лингвистики, психологии, социолингвистики, лингводидактики, в частности, методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников в курсе «Русский язык».

Многолетняя «орфографическая» направленность методики преподавания русского языка в школе привела к тому, что данный предмет не вызывает интереса у многих школьников, а только лишь скуку и боязнь ошибиться при написании. Это способствует нарастанию кризиса русской языковой и духовной культуры. Хотя К.Д. Ушинский и др. предупреждали, что не только знание орфографии самой по себе, но даже знание грамматики без навыка и развития дара



слова, ни к чему не ведет. И только в середине прошлого столетия отечественные ученые и методисты сформулировали совершенно иной подход к задачам преподавания родного русского языка в школе, суть которого заключается в высказывании Ф.И. Буслаева: «Родной язык так сросся с личностью каждого, что учить оному значит вместе и развивать духовные способности учащихся».

Таким образом, Ф.И. Буслаев, К.Д. Ушинский, Ф.Ф. Фортунатов и другие представители русской педагогической лингвистической мысли обосновали, развили и пропагандировали эвристический метод преподавания родного русского языка. Согласно данному методу учащиеся «учились учиться»; у них формировались навыки наблюдения и самонаблюдения, систематизации и обобщений. Они учились самостоятельно делать выводы, формулировать «правила».

Актуальность коммуникативного образования младших школьников подтверждается и другими государственными документами. В 2009 году Министерством образования и науки РФ предложен проект Федерального государственного образовательного стандарта общего образования, учитывающий, что в младшем школьном возрасте происходит становление основ гражданской идентичности и мировоззрения, а также рост коммуникативной компетенции ребенка. В пояснительной записке программы по русскому языку, подготовленной в рамках проекта «Разработка, апробация и внедрение Федеральных государственных стандартов общего образования второго поколения», реализуемых Российской академией образования, в числе практических задач изучения русского языка в начальной школе указано развитие речи, мышления, воображения школьников.

В проекте «Фундаментальное ядро содержания общего образования» 2009 г. говорится о том, что процессы глобализации, информатизации, ускорения внедрения новых научных открытий, быстрого обновления знаний выдвигают требования повышенной профессиональной мобильности и непрерывного образования, при этом уровень развития реальной коммуникативной компетенции школьников различен и далек от желаемого. В связи с этим развитие речи

и общения в процессе обучения следует считать одной из приоритетных задач начального общего образования.

Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года определяет в качестве важнейших задач воспитания – формирование у школьников духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда. Данное требование нашло подтверждение и в других нормативно–правовых документах: Законе РФ «Об образовании», «Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 г.».

В требованиях результатов освоения основной образовательной программы Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования второго поколения коммуникативные универсальные учебные действия относятся к метапредметным (надпредметным), обеспечивающим овладение ключевыми компетенциями и межпредметными понятиями, составляющим основу умения учиться.

В содержании предметной области – филологии в начальном общем образовании выделены следующие основные задачи: формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе национального самосознания; развитие диалогической и монологической устной и письменной речи, коммуникативных умений, нравственных и эстетических чувств, способностей к творческой деятельности.

Предметные результаты освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования по русскому языку должны отражать:

1. понимание обучающимися того, что язык представляет собой явление национальной культуры и основное средство человеческого общения, осознание значения русского языка как государственного языка Российской Федерации, языка межнационального общения;

2. сформированность позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека;

3. овладение первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета; умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач;

4. овладение учебными действиями с языковыми единицами и умение использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач.

Современное состояние речевой культуры обучающихся можно расценивать как кризисное и в плане словарного запаса, и неумения связно и логично выстроить языковые средства в речи. Результаты изучения состояния коммуникативного развития младших школьников свидетельствуют о тревожном положении дел, которые, несмотря на определённые сдвиги, улучшаются медленно. Так, качественная характеристика состояния речевой культуры младших школьников некоторых муниципальных образовательных учреждений средних общеобразовательных школ г. Челябинска показала, что низкий уровень речевой коммуникации имеют 72 %, средний уровень – 21 % и только 7 % младших школьников проявили высокий уровень. Несоответствие между уровнем реальной и должной подготовки учащихся только тогда оправдывает социальные ожидания, когда обеспечивает «опережающую» подготовку младших школьников к жизни в обществе.

Другая причина неблагополучного состояния обучения русскому языку в школе обнаруживается в методике. На «традиционных» уроках родного языка детям неинтересно, т.к. материал, с которым они сталкиваются, учащиеся уже приносят, а знают, так как с трех до пяти лет большинство детей овладевают основами родного языка, понимают доступный их возрасту текст. Как правило, до школы многие уже читать, нередко и писать.

Интуитивно ребенок овладевает всеми грамматическими категориями родного языка, разнообразными правилами сочетаемости слов, морфем, фонем еще до школы. Следовательно, необходимо помочь ему осознать, разглядеть уже знакомые ему грамматические явления, проанализировав и сопоставив их во всех видах речевой деятельности (аудирование и говорение, чтение и письмо). При этом необходимо тщательно оценивать и учитывать речевое развитие ребенка к моменту его прихода в школу, тот базис, который предстоит совершенствовать и на котором придётся строить не только функционально грамотную языковую личность младшего школьника, но и коммуникативно–развитую духовную личность.

Выход из создавшейся ситуации мы видим, прежде всего, в научно–теоретическом обосновании и попытке решения проблемы, благодаря разработке и внедрению в образовательный процесс начальной школы научно–методической концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников. Данная концепция основана на творческой коммуникативной деятельности обучающихся, в процессе чего формируется коммуникативно–развитая языковая личность, способная к полноценному восприятию литературных произведений в контексте духовной культуры человечества и подготовленная к самостоятельному общению. Данная концепция должна отвечать духу времени, требованию развития личности, гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса, заложенному в Законе об образовании.

В цивилизованных странах Европы и Америки языковое образование занимает до 55% учебного времени 12–летнего среднего образования. В этой связи одной из актуальных проблем современной методики обучения русскому языку становится ориентация всего образовательного процесса на активную самостоятельную работу обучающихся, создание условий для их самовыражения и саморазвития, предоставление каждому обучающемуся максимального времени для устной культурно–речевой практики, коммуникативной направленности всего процесса обучения.

Наиболее адекватным указанным целям обучения традиционно считается коммуникативный подход к преподаванию русского языка.

Однако именно в силу своей ориентации только на самостоятельную работу учащихся без педагогического управления этим процессом данный подход не приносит ожидаемых результатов в российской начальной школе, что можно объяснить, во-первых, особенностями российского менталитета (коллективизм, неопределенность будущего и фатализм, идеализм во взглядах на жизнь, эмоциональность в принятии решений и др.), во-вторых, традициями отечественного образования, основывавшегося долгое время на авторитарной системе обучения и ориентированного на передачу обучающимся готовых знаний, а не развитие личности, что является обязательным требованием современных гуманистических технологий.

В последнее десятилетие в содержании обучения русскому языку младших школьников произошли определенные позитивные изменения:

1. Осуществлен переход от единых программ и учебников к вариативным, что обеспечило и школе, и учителю, и родителям реальную возможность выбора средств обучения.

2. Обновлено содержание программ и учебников. Основным лингвометодическим принципом построения учебников является системное изложение теории, обеспечивающее усвоение основ науки о языке, совершенствование практически важных умений и навыков. Содержание языкового и речевого материала подается в единстве, в комплексе расширена понятийная основа обучения связной речи.

3. Расширен спектр факультативных и дополнительных курсов в начальной школе («Риторика», «Русская словесность», «Культура речи» и др.).

4. С середины 90-х годов проводятся всероссийские олимпиады школьников по русскому языку, которые с каждым годом привлекают все больше участников.

Вместе с тем в преподавании и изучении русского языка, на наш взгляд, есть значительные трудности. Они обусловлены как объективными социально-экономическими факторами, так и определенными просчетами в методике обучения этому предмету, которое протекает в сложном социальном контексте,

характеризующемся снижением языковой и речевой культуры, разрушением норм литературного языка, огрублением речи, засорением ее неоправданными иноязычными заимствованиями.

Негативное влияние на речь учащихся оказывают современные средства массовой информации, тексты которых изобилуют языковыми и речевыми ошибками, жаргонными и просторечными словами и выражениями.

Школьные учебники не в полной мере отвечают запросам современного общества. Во многих случаях они перегружены трудно доступным теоретическим материалом, мало ориентированы на развитие активной самостоятельной деятельности учеников, на формирование их мировоззрения и коммуникативной культуры.

Изучая русский язык в школе, учащиеся должны овладевать социокультурными знаниями, навыками и умениями, коммуникативными умениями, языковыми знаниями, приобретать навыки оперирования языковыми средствами общения, использовать формулы речевого этикета, выражающие определенные коммуникативные намерения, приобретать продуктивные и рецептивные фонетические навыки, грамматический минимум и рецептивные лексические навыки.

Совершенствование преподавания русского языка в начальной школе должно опираться на значительный подъем престижа учителя–словесника в государстве и обществе, на основательный рост его культурного и профессионального уровня. Учитель–словесник должен быть образцом для подражания в коммуникативной деятельности, в морально–этическом, нравственном, патриотическом и духовном плане, обладать работоспособностью, высоким уровнем образования и культуры. Подъем престижности образцов русского литературного языка должен сопровождаться активным общественным порицанием загрязнения русского языка во всех сферах его функционирования.

Уроки родного языка должны проходить в атмосфере творческого содружества учителя и ученика, увлеченных поиском истины, стремлением увидеть красоту и гармонию. Именно на уроках родного языка школьник учится учиться, развивает навыки исследовательской деятельности, формирует

современное научное мировоззрение, духовность, нравственные и художественно–эстетические идеалы. Преподавание русского литературного языка должно так или иначе координироваться с преподаванием курсов литературы, окружающего мира, отечественной истории, так как все эти предметы имеют почти один и тот же объект изучения – тексты русской литературы, которые составляют предметное воспитательное единство и координируются в связи с общими задачами гуманизации начального общего образования.

В начальной школе должен быть заложен прочный фундамент дальнейшего совершенствования речевой деятельности и осознания структуры родного языка. Формирование навыков письма и чтения, совершенствование навыков слушания и говорения должны идти в тесном взаимодействии всех видов речевой деятельности параллельно с формированием навыков наблюдения и самонаблюдения над речевой деятельностью и языком, осознанием его структурных закономерностей. Именно здесь следует придерживаться принципа восхождения «от текста – к грамматике, от грамматики – к более углублённому пониманию текста».

Работая с учебными и другими видами текстов, следует развивать активное внимание ребенка, учить слушать и читать с пониманием. Осознание структуры языка, различных явлений грамматики, орфографии и пунктуации, фонетики и фонологии должно «отталкиваться» от читаемого текста. Развитие речевой деятельности должно идти параллельно с осознанием структуры языка.

Детальное изучение структуры разнообразных текстов должно сопровождаться тщательным грамматическим разбором, анализом изучаемых и уже изученных явлений в тексте. Необходимо постепенно переходить от разбора текстов в классе с помощью учителя к самостоятельным всесторонним разборам дома, при этом следует развивать навыки использования справочной и дополнительной литературы. Анализ текста должен включать собственно структурно–смысловой, лексико–семантический, историко–филологический и коммуникативно–ориентированный разбор.

Анализируемые тексты–образцы различных жанров литературного языка должны совершенствовать навыки различных видов речевой деятельности.

Необходимо поощрять самостоятельное составление различных текстов, поэтических и прозаических, монологических и диалогических. Ввести уроки декламации и ораторского искусства, возродить традиции школьных театров.

Методические принципы коммуникативного обучения отражают педагогические закономерности, которые лежат в основе достижения целей образования.

Основными педагогическими закономерностями концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников являются:

1. Коммуникативное образование представляет собой непрерывный процесс функционирования целостной системы, базирующейся на динамике поэтапно концентрического расширения объема приобретенных коммуникативных знаний, навыков и умений.

2. Коммуникативное образование носит деятельный характер, максимально приближаясь к естественной деятельности человека. Эта закономерность реализуется в личностно ориентированном подходе, активизации умственных и нравственно–волевых усилиях ученика.

3. Коммуникативное образование базируется на активности учащегося в обучении, неразрывно связано с комплексной мотивацией, объединяющей познавательные потребности, интересы, увлечения, эмоции, установки и идеалы каждого ученика, а также стремление познать самого себя и другого в общении, что составляет смысл учения.

4. Коммуникативное образование позволяет учащемуся овладевать языком осознанно, что предполагает осмысление им языкового материала в единстве его формы и функции.

5. Коммуникативное образование имеет личностно ориентированную направленность, значит и соответственный стиль общения учителя с учеником.

6. Коммуникативное образование имеет коммуникативную направленность, что позволяет использовать язык, как средство общения, достигать учащимся определенного уровня коммуникативной компетенции.



7. Коммуникативное образование предполагает одновременное и взаимосвязанное коммуникативное и социокультурное развитие школьников.

8. Коммуникативное образование – это взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности (говорение, слушание, чтение и письмо) как способам осуществления речевого общения, но при условии дифференцированного подхода к каждому из них.

Коммуникативное образование как вид социального опыта включает в себя множество методологических подходов, отражающих специфику социальных контекстов и образовательных традиций той или иной страны, культуры и ее социальных институтов. Вместе с тем очевидно, что, несмотря на разнообразие и специфику подходов, то, как мы определяем смысл нашего мира и разделяем этот смысл с другими (что собственно и составляет суть коммуникации), есть, с одной стороны, древнее искусство, а с другой стороны, современное научное знание. Это научное знание обязательно должно быть включено в содержание начального коммуникативного образования и определять это содержание по преемственности дальнейшего образования младших школьников.

Каждый из методологических подходов, представляя собой качественно новый единый тип научного познания, взаимосвязан с другими, но вместе с тем ни один из них не решает на современном этапе проблемы построения и внедрения целостной концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников, способных в дальнейшем правильно строить межличностное общение друг с другом, учитывая нормы речевого поведения, предписанные общей культурой речи.

Теоретико–методологическими основаниями концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников являются следующие положения:

I. Анализ *социально–исторических предпосылок* педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников, который позволил сделать следующие выводы:

1. Растет активный интерес к изучению этой области не только со стороны ученых и педагогов, но и самих обучающихся, а также специалистов других областей. Это свидетельствует о том, что коммуникативное образование будет рефлексироваться и оформляться в российской образовательной традиции (так же, как и в западной), во-первых, как кросс- и полидисциплинарное интегрирующее знание; во-вторых, как теоретическое и одновременно прикладное, практическое знание.

2. Принимая во внимание давнюю российскую традицию философско-теоретической мысли, следует предположить, что становление коммуникативной парадигмы будет иметь в России свои особенности. Одна из них, на наш взгляд, будет делать особый упор на концептуальные разработки, всестороннее социально-философское осмысление природы человеческой коммуникации.

3. Несмотря на то, что в содержании образования российской общеобразовательной школы коммуникативный компонент представлен сегодня весьма фрагментарно, потребность в его расширении и конструировании постоянно растет. Признавая, что наше общество переживает в настоящее время непростой процесс интегрирования в мировое сообщество, следует также признать, что необходимым условием этого интегрирования становится соответствие международным стандартам деловых, межличностных или межкультурных отношений.

4. В российской образовательной и культурной традиции преобладал философско-теоретический метод анализа в отличие от прагматического подхода метода практического анализа.

5. Советская экономическая структура и система социальных отношений с их ориентацией на производственный план и отсутствием конкуренции практически исключала стимул коммуникации с отдельной личностью.

6. В советской практике построения речевого высказывания создавалась и поддерживалась традиция, которую можно охарактеризовать как

«ориентация на говорящего» в отличие от западной традиции публичного выступления с ориентацией на аудиторию, на слушающего.

7. В советской науке и образовании с их богатой традицией изучения языка в лингвистике и филологии анализ текста преобладал над анализом «языка в действии», или анализом живых речевых взаимодействий.

8. С точки зрения современности можно констатировать, что коммуникативное образование приобретает в России собственный статус, а поддержание и дальнейшее укрепление этого статуса требует усилий новых теоретико–методологических подходов учёных и творческих подходов педагогов–практиков и тем самым, необходимым компонентом современного содержания образования.

9. Новые разработки российских теоретиков, исследователей, педагогов и других специалистов–практиков внесут существенный вклад в понимание процессов коммуникации. В этой связи определённый вклад должна внести разрабатываемая нами научно–методическая концепция педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников.

II. *Теоретико–педагогическими предпосылками* методики управления коммуникативным образованием младших школьников являются:

1. Осуществление коммуникативного образования – это целостный связующий процесс, необходимый для любого важного управленческого действия, в котором роль педагога одна из важнейших в этом процессе.

2. Младший школьный возраст чрезвычайно благоприятен для овладения коммуникативными навыками в силу особой чуткости к языковым явлениям, интереса к осмыслению речевого опыта, общению, поэтому коммуникативное образование ученика – актуальная задача начальной школы.

3. Коммуникативное образование должно включать в себя не только коррекционно–развивающую работу с учениками, но и просветительную с родителями и педагогами; согласованным образом осуществляться в процессе учебной, внеучебной деятельности и специально организованных занятий.

4. Школа не включает в себя оформленный компонент коммуникативного образования. В большинстве школ предметы преподаются без элементов коммуникативной направленности, которые содержали бы, к примеру, элементы риторики и публичного выступления, межличностного и группового общения, что оказывает существенное влияние на качество подготовки обучающихся.

5. Поскольку теоретико–педагогическая практика в России длительное время не включала коммуникацию как отдельную область знания, то в русском языке недостаточно развита терминология, которая позволила бы адекватно описать эту область знаний и стоящую за ней практику, поэтому многие российские педагоги не знакомы с методикой обучения речевой коммуникации школьников.

6. Несмотря на то, что некоторые стороны традиционной коммуникативной подготовки обучающихся представлены в появляющихся учебных программах уже достаточно полно, другие стороны по–прежнему недостаточно развиты в данной области: элементы построения высказывания, межличностного общения, совместной работы в группах и т.д. Программы такого содержания уже существуют, но пока весьма фрагментарно и являются результатом, скорее, творческих усилий отдельных педагогов, нежели проявлением единой образовательной политики.

7. Большинство российских педагогов сегодня по–прежнему мало знакомы с широким набором коммуникативных технологий обучения, существующих в практике западного и российского образования и по–прежнему мало представляют себе их теоретико–методическое и организационно–содержательное наполнение.

8. Для обучения младших школьников эффективному социокультурному взаимодействию требуется специальная научно–методическая концепция педагогического управления коммуникативным образованием в начальной школе. Сегодня существуют лишь отдельные ее положения, которые требуют единого подхода к педагогическому управлению этим процессом.

III. Обновление структуры и содержания начального образования современной школы, в частности, решение проблемы педагогического управления

коммуникативным образованием младших школьников должно основываться на использовании *интеграции общенаучных и конкретно научных подходов* к разработке целостной концептуальной модели: *лично ориентированного подхода* как общенаучной основы разработки концепции; *семиотического подхода* как конкретно научной основы разработки концепции; *герменевтического подхода* как методико–технологической основы концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников.

В современной школьной практике необходимо шагнуть на более высокую ступень в организации образовательного процесса, от информационного типа образования перейти к лично ориентированному, которое в большей мере проецирует развитие, саморазвитие, самоутверждение, самореализацию личности учащегося. Решить ее – значит создать эффективные организационно–педагогические условия, в которых это возможно реализовать, и, прежде всего, благоприятный психологический климат, доброжелательные доверительные взаимоотношения, отношения коллегиального сотрудничества.

Под *лично ориентированным подходом к педагогическому управлению коммуникативным образованием обучающихся* мы понимаем методологическую ориентацию (стратегию) в педагогическом взаимодействии, позволяющую посредством опоры на систему взаимосвязанных культуросообразных понятий, правил, положений, идей, а также способов и действий обеспечить и поддержать процессы самопознания и самореализации личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности в творческом осуществлении речевой коммуникации.

Цель лично ориентированного педагогического взаимодействия педагога с воспитанником – создание благоприятных условий, содействие в его личностном развитии, формировании у него нравственных ориентаций, в его самоопределении. Осуществляя лично ориентированный подход в организации образовательного процесса, педагог овладевает формой его осуществления как диалоговой, определяющей субъект–субъектное взаимодействие и увеличение меры свободы участников педагогического процесса, само-

актуализацию и самопрезентацию личности педагога. Данная технология предусматривают преобразование субординированной позиции педагога в лично–равноправное взаимодействие. Такое преобразование связано с тем, что педагог не столько учит и воспитывает, сколько актуализирует, стимулирует ученика к развитию, создает условия для саморазвития.

В основе теории лично ориентированного образования лежат философско–логические и психолого–педагогические понятия деятельности, сознания и мышления человека. Целью обучения становится развитие не только психических функций и свойств личности, но и развитие ребенка как субъекта учения. Это достигается путем коммуникативного образования.

Оформленность структуры межличностных отношений показывает, что на коммуникативное развитие младших школьников влияет открытость в общении, организаторские умения, ценности совместного общения, товарищество, организованность, самостоятельность, умение отстаивать свою позицию. Это и показатели, и условия эффективного обучения.

Личностно ориентированный подход можно рассматривать, с одной стороны, как дальнейшее движение идей и опыта развивающего обучения, с другой – как становление качественно новой парадигмы образования, основной задачей которой является насыщение личностными смыслами педагогического процесса как среды развития личности.

Совокупность теоретических и методологических положений, определяющих современное лично ориентированное образование, представлено в работах Е.В. Бондаревской, С.В. Кульневича, Т.И. Кульпиной, В.В. Серикова, А.В. Петровского, В.Т. Фоменко, И.С. Якиманской и др. В исследованиях раскрывается система ценностей личности как смыслов человеческой деятельности. Объединяют этих исследователей гуманистические идеи «ценностного отношения к ребёнку и детству как уникальному периоду жизни человека, культивирования его индивидуальности, самобытности, необходимости признания его субъективного опыта как индивидуальной основы личностного развития».

Разнообразная по содержанию и формам образовательная среда даёт возможность самореализации обучающихся. Специфика личностно ориентированного подхода в педагогическом управлении коммуникативным образованием обучающихся выражается в рассмотрении субъективного опыта ученика как личностно значимой ценностной сферы, его обогащение в направлении универсальности и самобытности, развития содержательных мыслительных действий как необходимого условия творческой самореализации, самоценных форм активности, познавательных, волевых, эмоционально–нравственных устремлений.

Авторы личностно ориентированного подхода акцентируют внимание на диагностике индивидуального развития, считая, что учителю необходимы особые процедуры отслеживания характера и направленности развития ученика, становления его индивидуальности, определения динамики личностного развития ребёнка в сравнении с самим собой.

*Конкретно–научной основой* концепции методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников является *семиотический подход*. Руководствуясь научными положениями исследователей (Р. Карнап, Ч.У. Моррис, Я.Р. Мукаржовский, Ч.С. Пирс, Ф. де Соссюр, А.П. Тарский, Н.С. Трубецкой, Ю.Н. Тынянов, Б.М. Эйхенбаун, Р.О. Якобсон и др.), под семиотическим подходом мы понимаем способ организации культурно–речевого общения младших школьников, который на основе анализа учебного текста или его фрагмента, содержащего коммуникативную ситуацию, концентрируется на его знаковой природе и пытается объяснить, растолковать или понять его как феномен языка и культуры.

Педагогическое управление коммуникативным образованием младших школьников с позиций семиотического подхода – это управление процессом порождения/восприятия у младших школьников определенных семиотических единиц (высказываний, текстов), тип, форма и содержание которых определяются культурным контекстом и коммуникативными целями обучаемых и соответствуют сферам и ситуациям, в рамках которых будет происходить общение данной категории обучающихся.

Анализ семиотических исследований ведущих лингвистов, семиотиков, структуралистов, литературоведов позволил нам определить его специфику и основные идеи, которые заключаются в следующем:

1. В контексте нашего исследования мы опираемся на нарративную семиотику, представленную в работах Р. Барта, Ю. Кристевой, Ю.М. Лотмана, Ц. Тодорова, У. Эко и др., которая изучает преимущественно художественные, естественнонаучные, публицистические и другие виды учебных текстов, рассматривая их по аналогии с исследованием языка.

2. Под коммуникативно–развитой языковой личностью мы понимаем совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются: определённой целевой направленностью; степенью структурно–языковой сложности; глубиной и точностью отражения действительности. Следовательно, тексты, представляющие собой любые устные и письменные высказывания монологического и диалогического характера, могут служить характеристикой коммуникативно развитой языковой личности младшего школьника.

3. Высказывание является одной из основных единиц коммуникативного образования младших школьников с позиций семиотического подхода, т.к. является «строительным материалом» в производстве текстов. И знак, и высказывание являются носителями информации, однако представление о высказывании богаче, поскольку в нем внимание концентрируется и на процессуальной стороне как акте коммуникативного взаимодействия, и на знаковом. Кроме того, высказывание представляет собой элементарный объект культуры, посредством которого передается социальный опыт.

4. Другой семиотической единицей, которая должна рассматриваться в рамках семиотического подхода к управлению коммуникативным образованием младших школьников, является связный текст, поэтому важно учитывать его характеристики как лингводидактического объекта, т.е. особенности типа и жанра, его коммуникативную задачу и определяемые ею способы работы с текстом. Коммуникативный смысл текста может считаться понятным, если обу-



чающиеся способны воспользоваться текстом в новых коммуникативных условиях.

5. Обучающийся не должен заучивать тексты как некие образцы языковой реализации, но создавать и воспринимать их, исходя из коммуникативной цели и ситуации общения. Поэтому необходима целенаправленная методика коммуникативного обучения порождению и восприятию текстов, создавая которую необходимо учитывать следующее:

- обучению должен предшествовать отбор типов текстов, релевантных целям обучения в конкретном учебном заведении. Тексты, репрезентирующие отобранные типы, должны соответствовать сферам и ситуациям, в рамках которых будет происходить общение данной категории обучающихся;
- обучение порождению/восприятию высказываний и текстов включает три фазы: ознакомление, тренировка, практика в общении.

6. С точки зрения семиотического подхода к педагогическому управлению коммуникативным образованием младших школьников мы используем метод, который называется коммуникативно–ориентированный анализ. Он даст возможность при чтении учебных произведений вычленять фрагменты текста (блок–концепты), представляющие собой коммуникативные ситуации, которые подвергаются глубокому анализу, установлению взаимосвязей предложений, осмыслению с целью творческого создания собственных речевых высказываний в соответствии с коммуникативной ситуацией.

*Методико–технологической основой* концепции методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников стал *герменевтический подход*, отдельные элементы которого просматриваются на протяжении всей истории педагогического познания (А.А. Брудный, С.Б. Крымский, Я.Р. Мукаржовский, Б.А. Парохонский, Н.С.Трубецкой, Ю.Н. Тынянов, И.И. Халеева, Б.М. Эйхенбаум, У. Эко, Р.О. Якобсон и др.).

Герменевтический подход к педагогическому управлению коммуникативным образованием младших школьников – методико–технологическая основа развития субъекта речевой деятельности, которая рассматривает обучае-

мого как равноправного субъекта познания и созидания культуры на основе процесса толкования знаковых форм коммуникативной составляющей учебного текста, что предоставляют ему (субъекту) свободное творческое пространство для осознания собственной речевой деятельности и способов её осуществления, принятия самостоятельных решений при выборе культурно–речевых средств самовыражения.

Анализ научной литературы по проблеме понимания текстов (А.А. Брудный, С.Б. Крымский, Б.А. Парахонский, И.И. Халеева, А.А. Яковлев и др.) позволил определить слагаемые герменевтического подхода, заключающиеся в следующих положениях:

1. Цель герменевтической составляющей методико–технологической основы к педагогическому управлению коммуникативным образованием младших школьников – не только понимание и истолкование текста, но и установление значения языкового знака; понять текст – значит понять заданный в нём вопрос, который выводит в открытое, виртуальное информационно–образовательное пространство, осуществляет двухстороннюю связь между незнанием и имеющимся знанием у младших школьников по проблеме применения в речи слов и выражений.

2. Текст в аспекте коммуникативного образования младших школьников понимается нами как адресное, компактное и воспроизводимое выражение естественнонаучного содержания, развёрнутое во времени, образованное знаками и обладающее смыслом, доступным пониманию с целью коммуникативного обучения и воспитания младших школьников.

3. Необходимым условием эффективности учения является понимание учебного текста или его блок–концепта, которое определяется нами как реализованная способность младших школьников правильно провести рассуждение, т.е. дифференцировать ситуацию от сходных, действовать адекватно объекту или ситуации; способность прилагать к изменяющейся действительности уже имеющиеся знания о ситуациях или объектах, адаптировать мышление к совокупности новых явлений и коммуникативных ситуаций.

4. С точки зрения герменевтического подхода, для управления коммуникативным образованием младших школьников целесообразно использовать технологию «герменевтического круга» истолкования учебных текстов или их фрагментов (блок–концептов). Как технология «герменевтический круг» представляет собой вопросно–ответный диалог педагога или автора (если речь идёт о самостоятельном чтении) и младших школьников, включающий в себя: превращение проблемы в эвристический вопрос, который, в свою очередь, реконструируется и трансформируется в текст, благодаря которому происходит усвоение культурно–речевых эталонов общения.

5. Ведущими идеями методико–технологической основы исследования являются:

а) С точки зрения герменевтического подхода к педагогическому управлению коммуникативным образованием младших школьников, мы используем коммуникативно–ориентированный анализ текстов. Культурно–речевое общение героев произведений даёт образцы речевого поведения, и служит обогащению речевой практики младших школьников.

б) Коммуникативно–ориентированный анализ текстов, опирается на технологию «герменевтического круга» их истолкования или их фрагментов (блок–концептов), перевод их культурного содержания из знаково–отвлечённых форм в реально–временные, культурные формы и смыслы.

б. Методико–технологическая основа проблемы педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников – герменевтический подход позволяет, с одной стороны, более полно использовать нравственный потенциал учебных текстов для духовного развития личности учащегося, а с другой – способствует формированию самостоятельности суждений и высказываний учащихся, интереса к чтению, развитию коммуникативной активности младших школьников, их умению формулировать свои взгляды и отстаивать своё видение мира.

Анализ исследования научных школ – семиотики и герменевтики, двух составляющих теоретико–методической основы нашего исследования, показал,

что между ними существуют определённые сходства и различия. Сходства: представители обоих направлений уделяли огромное внимание языку как феномену культуры, как знаковой системе и знаковому механизму общения, как основному способу существования человека и ядром в своих исследованиях считали текст. Основным и единственным различием между семиотическим и герменевтическим подходами к проблеме исследования на основе анализа текста является тот факт, что при семиотическом подходе понимание и усвоение младшими школьниками культурно–речевых эталонов концентрируется на смысловой организации знаковой формы текста, а при герменевтическом подходе процесс понимания заключается не столько в установлении связей, сколько, главным образом, в определении значимости и смысла применения в речи конкретных слов и выражений.

Овладевая интегрированной теоретико–методической основой педагогического управления коммуникативным образованием обучающихся, педагог, владеющий высоким уровнем педагогической культуры и достигающий вершин в педагогической деятельности, в перспективе сможет использовать собственный культурно–речевой потенциал для коммуникативного образования младших школьников.

Теоретико–методологическим основанием разработки научно–методической концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников является интеграция общенаучного, конкретно–научного и методико–технологического подходов:

1. Общенаучной основой концепции методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников нами избран личностно ориентированный подход к педагогическому управлению коммуникативным образованием младших школьников, под которым мы понимаем методологическую ориентацию (стратегию) в педагогическом взаимодействии, позволяющую посредством опоры на систему взаимосвязанных культуросообразных понятий, правил, положений, идей, а также способов и действий обеспечить и поддержать процессы самопознания и самореализации личности ре-

бенка, развития его неповторимой индивидуальности в творческом осуществлении речевой коммуникации.

2. Конкретно–научной основой концепции методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников является семиотический подход. Педагогическое управление коммуникативным образованием младших школьников с позиций семиотического подхода – это управление процессом порождения/восприятия у младших школьников определенных семиотических единиц (высказываний, текстов), тип, форма и содержание которых определяются культурным контекстом и коммуникативными целями обучаемых и соответствуют сферам и ситуациям, в рамках которых будет происходить общение данной категории обучающихся.

3. Методико–технологической основой концепции методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников нами использован герменевтический подход, построенный на основе анализа текста или его фрагмента (блок–концепта), содержащего коммуникативную ситуацию, концентрирующий внимание младших школьников с помощью «герменевтического круга» на восприятии, представлении и понимании смысла текста с целью разрешения какой–либо проблемы, поставленной в вопросе.

Таким образом, определение теоретико–методологических подходов в разработке научно–методической концепции педагогического управления коммуникативным образованием обучающихся позволил прийти к выводу, что обновление коммуникативного образования современной школы должно основываться на использовании интеграции общенаучных и конкретно–научных подходов с целью создания целостной концепции решения данной проблемы, на поиске эффективных организационно–педагогических условий, которые позволят, сохраняя лучшие традиции начальной школы, внедрять инновационные интегрированные методико–технологические подходы и поднимать начальное общее образование на качественно новый уровень.

### *Библиографический список*

1. Абрамова Н.Т. Целостность и управление / Н.Т. Абрамова. – М.: «Наука», 2004. – 248 с.
2. Брудный А.А. Понимание и общение / А.А. Брудный. – М.: Просвещение, 2000. – 243 с.
3. Зинченко В.П. Образование, культура, сознание / В.П. Зинченко // Философия образования для XXI века. – М.: Логос, 2002. – 168 с.
4. Закирова А.Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики моногр. / А.Ф. Закирова. – Тюмень: Изд-во ТГУ, 2001. – 152 с.
5. Никитина Е.Ю. К вопросу о понятии «педагогическое управление» / Е.Ю. Никитина // Актуальные проблемы управления качеством образования: тр.научн.–исслед. лаборатории «Управление качеством образования в высшей школе». – Челябинск: Изд-во «ЧП Рейх А.Ф.», 2000. – С. 46–51.
6. О концепции преподавания русского языка в средней общеобразовательной школе // Вестн. образования. – 2001. – № 27–28.
7. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения: начальная школа / сост. Е.С.Савинов. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2010. – 204 с. – (Стандарты второго поколения).
8. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М., 2002. – 96 с.

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО–  
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ  
ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

---

*Шумилова Елена Аркадьевна* – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии профессионального образования Челябинского государственного педагогического университета.

---

***Аннотация.** В данном разделе рассматривается проблема социально–коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в единстве системного, компетентностного и деятельностного подходов, обосновывается теоретико–методологическая сущность концепции формирования социально–коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в вузе.*

***Ключевые слова:** системный подход, деятельностный подход, компетентностный подход, социально–коммуникативная компетентность, педагог профессионального обучения.*

Динамичность происходящих перемен, новые стратегические ориентиры в развитии экономики, политики, социокультурной сферы объективно выдвинули проблему качественной подготовки профессионально–педагогических кадров в число приоритетных. Если в относительно стабильных социально–экономических условиях при устоявшейся системе образования к личности педагога предъявлялись нормативно одобряемые требования, а профессиональное развитие личности происходило в процессе совершенствования учебно–воспитательной работы, то в условиях кардинального изменения целей и задач образования, становления новых образовательных структур, нового содержания образования нужны новые технологии обучения педагогов, подготовленных к профессиональной деятельности, способных к педагогическому

самоопределению, самоорганизации и самоуправлению. Важная роль в выполнении этой задачи принадлежит именно системе профессионально–педагогического образования, поскольку педагогические кадры, в первую очередь, будут выполнять миссию перевода системы профобразования на качественно новый уровень.

Потребность в педагогах нового типа особенно остро ощущается в системе начального (НПО) и среднего (СПО) профессионального образования. Профессиональное обучение рабочих в системе НПО – СПО, формирование у них необходимых квалификаций, позволяющих соответствовать требованиям современного производства, решать задачи становления саморазвивающейся личности находятся в прямой зависимости от компетентности профессионально–педагогических работников образовательных учреждений этой системы. Однако попытки реформирования системы НПО – СПО сверху – путем принятия постановлений либо декларативного внедрения в практику концепций, форм и методов обучения встречают определенное сопротивление со стороны педагогов профессиональной школы. Следовательно, перед системой профессионального образования стоит задача дать будущим педагогам на этапе их профессиональной подготовки такой «запас фундаментальности», который способствовал бы формированию специалиста ...компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности... готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности...» (Федеральный проект «Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики» на период до 2020 года).

Специфика характера профессиональной деятельности педагога профессионального обучения (ПО) в современном образовательном пространстве особенно остро актуализирует в структуре его профессиональной компетентности совокупность *знаний* в области общения (социально–психологических механизмов, стилей, способов и этапов); профессиональных *умений* (использование техник эффективной коммуникации, установление контакта, подача обратной связи,



поведение в деловом общении, активное слушание и разрешение конфликтов), а также *личностных качеств* специалиста (эмпатичность, рефлексивность, общительность, гибкость личности, способность к сотрудничеству, эмоциональная привлекательность). Данную совокупность знаний, умений и личностных качеств мы рассматриваем как *социально–коммуникативную компетентность* (СКК). По нашему мнению, в сравнении с часто используемыми терминами «коммуникативная компетентность» и «компетентность в общении» данное понятие более точно отражает взаимодействие субъектов, опосредованное общением в рамках профессиональной деятельности, поскольку подразумевает компетентность личности не только в ситуациях непосредственного межличностного контакта, но и в вопросах перевода внешних групповых норм и социальных ценностей в систему внутренней регуляции. Между тем необходимо констатировать наличие противоречия между признанием педагога как субъекта социально–коммуникативной деятельности, являющейся специфической частью профессиональной деятельности, и отсутствием целенаправленного формирования СКК на этапе профессионально–педагогической подготовки специалиста.

Необходимость разрешения этого противоречия предполагает рассмотрение сущности СКК в единстве системного, деятельностного и компетентностного подходов, которые в своей совокупности дополняют друг друга:

- системный подход составляет исследовательскую основу профессиональной педагогики, обеспечивает постановку проблемы и комплексное изучение любых педагогических явлений, в том числе и таких сложных, как формирование СКК;

- деятельностный подход позволяет рассмотреть социально–коммуникативную деятельность как сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека, что обеспечивает возможность изучения сущности, содержания и структуры СКК.

- компетентностный подход позволяет представить строение социально–коммуникативной компетентности как организованную совокупность *ключевых, базовых, специальных и частно–профессиональных* компетенций, систематизировать ее структурные компоненты и раскрыть формы, методы и средства формирования СКК в условиях профессионально–педагогической подготовки.

Охарактеризуем обозначенные подходы с проекцией на исследуемую проблему.

**Системный подход** в нашем исследовании выполняет роль общенаучной основы и обеспечивает постановку проблемы на всех уровнях исследования, изучение сущностных особенностей и природы социально–коммуникативной компетентности, ее внутреннего строения, содержания и особенностей формирования. Раскроем характеристику системного подхода как способа научного познания, опираясь на основные положения системного подхода [4]:

1. *Всякий процесс образования необходимо рассматривать как некую образовательную систему, то есть необходимо выявление его системных свойств и учет открытости по отношению к внешней среде.* Из данного положения вытекает возможность изучения социально–коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения как педагогической системы. Из всего многообразия определений понятия «педагогическая система» наиболее удачным, соответствующим идеям общей теории систем, мы считаем определение, сформулированное Б.С. Гершунским: это «упорядоченная совокупность взаимосвязанных компонентов (целей, содержания, методов, средств и организационных форм обучения, воспитания и развития учащихся), характеризующих в наиболее общем, инвариантном (для разных подсистем образования) виде все составляющие собственно педагогической деятельности в данных социальных условиях» [2]. Такое определение, на наш взгляд, в достаточной степени соотносится с ключевыми особенностями социально–коммуникативной компетентности, что позволяет идентифицировать ее как педагогическую систему, обладающую специфическим содержанием и соответствующую основным признакам педагогической системы: ее совокупность

элементов отграничена от окружающей среды; элементы взаимосвязаны, взаимодействуют между собой и существуют в отдельности лишь благодаря наличию целого; свойства совокупности в целом не сводятся к сумме свойств составляющих ее элементов и не выводятся из них; функционирование совокупности несводимо к функционированию отдельных элементов; существуют системообразующие факторы, обеспечивающие вышеперечисленные свойства. Таким образом, социально–коммуникативная компетентность будущих педагогов ПО может быть рассмотрена как педагогическая система.

*2. Всякую систему следует рассматривать как элемент метасистемы.*

Применительно к нашему исследованию 1. социально–коммуникативная компетентность – элемент метасистемы профессиональной компетентности; 2. формирование социально–коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения – часть процесса профессиональной подготовки в условиях вуза; 3. среда, в которой происходит процесс формирования социально–коммуникативной компетентности – высшее профессиональное образование – рассматривается как система; 4. система высшего профессионального образования является составной частью образования вообще.

*3. Система определяется основаниями.* В качестве основания выступает целевой заказ, исходящий от государства, в сочетании с региональными добавлениями и индивидуальными потребностями субъектов образования. Данный целевой заказ отражен в нормативных документах.

*4. Учет предельных возможностей системы.* Система формирования социально–коммуникативной компетентности в процессе подготовки будущих педагогов профессионального обучения обладает определенными потенциальными возможностями. Например, они касаются влияния системы в процессе ее реализации на процесс учебной (внеучебной) деятельности будущих педагогов. При использовании системы вместе с тем существуют определенные ограничения. Результаты использования системы вряд ли выйдут за рамки ее возможностей. Например, возможности системы с точки зрения формирования объективно значимых ЗУНов ограничены.

Вместе с тем в процессе прохождения генетических этапов развития система может расширять свои потенциальные возможности.

В то же время использование системного подхода, позволяющего исследовать абстрактные системные свойства педагогического явления без указания их субстратных характеристик, оказывается малозначимым для разработки целостной теории. Поэтому системный подход мы дополняем деятельностным, рассматривая реализацию социально–коммуникативной компетентности в специфическом виде профессионально–педагогической деятельности.

*Деятельностный подход* выступает в качестве теоретико–методологической стратегии нашего исследования и позволяет изучить содержание социально–коммуникативной деятельности, оптимизировать способы осуществления, определить пути ее практического совершенствования.

Реализация деятельностного подхода сводится к выявлению у объекта изучения деятельностных характеристик, которые, как указывается исследователями, определяются структурой деятельности, признаками, отражающими ее суть и фактическое наполнение. Основные положения деятельностного подхода дают возможность применить подход как методологический инструментальный исследования и включают следующее:

1. *Основным видом человеческой деятельности является труд. С ним генетически связаны другие виды человеческой деятельности (игра, учеба и т.д.).* Социально–коммуникативная деятельность как компонент вообще является частью любого вида деятельности, следовательно, рассмотрение ее как профессиональной функции педагога профессионального обучения позволяет отнести ее к подвидам трудовой деятельности.

2. *Центральным системообразующим компонентом психологической системы деятельности является ее цель.* В социально–коммуникативной деятельности, как деятельности, направленной на повышение качества труда, выделяется целевой компонент, состоящий в определении будущим педагогом Потенциальностей своего профессионального развития, самореализации, а также помощи учащимся в определении тенденций их саморазвития. В педагогической

системе формирования социально–коммуникативной компетентности будущего педагога профессионального обучения с позиций деятельности преподавателя цель сводится к созданию необходимых условий, обеспечивающих эффективное формирование социально–коммуникативной компетентности в соответствии с личной образовательной траекторией студента.

### *3. Различают макро– и микроструктуру деятельности.*

В микроструктуру социально–коммуникативной деятельности входят следующие единицы:

- *деятельность* – социально–коммуникативное взаимодействие;
- *действия* – социально–коммуникативная ориентировка, оценка социально–коммуникативной ситуации, верификация, корректировка;
- *операции* – актуализация и включение субъектного опыта обучающихся в образовательный процесс; акцентирование внимания обучающихся на ценности совместного опыта; построение образовательного процесса с учетом индивидуальных способов проработки учебной информации (словесного, знаково–символического, рисуночного и т.п.); создание условий для рефлексии обучающимися своей деятельности, своего эмоционального состояния и взаимодействия с преподавателем; создание условий, обеспечивающих осознание обучающимися личной социальной и практической значимости социально–коммуникативной компетентности.

Макроструктура социально–коммуникативной деятельности состоит из цели – формирования социально–коммуникативной компетентности, ее декомпозиции на задачи, процесса формирования СКК, составными частями которого является цепочка действий по достижению результата, соответствующего цели.

### *4. Аспектом деятельностного подхода является взаимосвязь всех компонентов деятельности с рефлексией.*

Рефлексия – это не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции, когнитивные

представления. Следовательно, человек изучает не только свои мысли и поступки, но и то, как другие воспринимают его, его мышление, отношения и действия в соответствующих обстоятельствах.

Человек не может успешно развиваться, если не осмысливает, не переживает окружающие события, свои успехи и неудачи, не проектирует свою деятельность. Благодаря процессу рефлексии субъект имеет возможность изменять деятельность – совершенствовать содержание и формы ее реализации. Именно рефлексия лежит в основе самопобуждения личности к развитию, и на основе самоанализа, самокоррекции, самоуправления обеспечивается формирование социально–коммуникативной компетентности будущих педагогов ПО.

*5. Обнаружение и построение смыслов своего бытия, значения своих действий, поступков, тех или иных видов деятельности, осознание и эмоциональное их восприятие составляют суть смылосозидающей деятельности.*

Понятие «смылосозидающая деятельность» представляет специфическое для деятельностного подхода определение обучения и воспитания как процесса смыслообразования, самоопределения в мире деятельностей. Данный вид деятельности высокомотивирован, он имеет самостоятельную цель – самоопределение в мире деятельностей (видов профессиональной деятельности). Именно самоопределение в профессиональной деятельности способствует проектированию индивидуальной траектории социально–коммуникативного развития студентов вуза. На наш взгляд, следует отметить еще одну особенность деятельностного подхода, менее всего учитываемую, но достаточно существенную. Речь идет о его компоненте – персонально личностном подходе, который, согласно исследованиям А.С. Белкина, предъявляет требование изучения и развития социально значимых и профессионально значимых качеств обучающихся [1]. При персонально личностном подходе создаются такие «ситуации успеха», при проживании которых студент начинает осознавать, что он не просто личность, а *значительная* личность, что его вклад в педагогическое образование является значительным и для него самого. Именно это служит стимулом осуществления профессиональной деятельности.

В то же время деятельностный подход не позволяет раскрыть содержание результата профессиональной подготовки, что для процесса формирования социально–коммуникативной компетентности имеет определяющее значение. Привлечение компетентностного подхода, на наш взгляд, позволяет нейтрализовать данный недостаток.

**Компетентностный подход** выступает практико–ориентированной тактикой нашего исследования и позволяет раскрыть структуру профессиональной компетентности (конечной цели профессиональной подготовки) и ее важного компонента – социально–коммуникативной компетентности.

Мы рассматриваем социально–коммуникативную компетентность как владение, обладание человеком соответствующими компетенциями, включающее его личностное отношение к ним, так как эта позиция представлена у нескольких школ. Таким образом, соотношение понятий «компетенция» и «компетентность» заключается в том, что «компетенция» идеальна, нормативна, моделирует свойства выпускника и в каком–то смысле обслуживает термин «компетентность», точнее, описывает его смысловое наполнение. «Компетентность» реальна, относится к личности, существует «здесь и сейчас». С ней могут происходить трансформации, она имеет эмоциональную «окраску» [3].

Из вышесказанного определим понятия «социально–коммуникативная компетенция» и «социально–коммуникативная компетентность». *Под социально–коммуникативной компетенцией* мы понимаем эталон педагогического образования, при котором уровень подготовленности выпускника к профессионально–педагогической деятельности, его знания, умения, качества позволяют: *демонстрировать* действия по планированию, программированию, проектированию социально–коммуникативной деятельности; *владеть* знаниями процесса социального взаимодействия, коммуникативными умениями и навыками; *развить* понимание своих личностных особенностей, склонностей, возможностей, путей их совершенствования, которые определяют успешность личности в социально–коммуникативной деятельности.

В ходе исследования нами было установлено, что *социально–*

*коммуникативная компетентность*, являясь актуализированным компонентом профессиональной компетентности, включает:

– *ключевые* (определяющие) *компетенции*, являющиеся наиболее универсальными по своему характеру и степени применения, востребованными всеми профессиями и являющимися метапрофессиональными. Ключевые компетенции составляют инвариантную часть профессиональных компетенций специалиста и опираются на систему макро-, миди- и миниумений, необходимых для практической деятельности специалиста. Для будущих педагогов ПО таковыми являются *информационно-коммуникативная компетенция*, которая подразумевает *знания*, умения и навыки формулировки учебной проблемы различными информационно-коммуникативными способами; *деятельность* по сбору, отбору, анализу, обобщению, синтезу, сохранению, передаче информации; *отношение* к познавательной деятельности, к естественному и социальному миру, к самому себе; *операционно-коммуникативная компетенция*, предполагающая *знания* коммуникативных методов, основных видов общения, *деятельность* по разработке эффективных форм и видов общения, *отношение* к деятельности, которое определяет способность видеть и понимать основные направления приложения социально-коммуникативной деятельности к собственной учебной, профессиональной и другим видам деятельности и в разных жизненных сферах; *оценочно-коммуникативная компетенция*, которая включает *знания* собственного стиля социально-коммуникативной деятельности, *деятельность* по оценке своих психологических характеристик и соотнесению их с профессионально значимыми качествами личности, *отношение* к деятельности, которое определяет способность максимально адекватно соотносить результаты своей социально-коммуникативной деятельности с результатами профессионально-педагогической деятельности;

– *базовые компетенции* (необходимые для осуществления основных видов профессиональной деятельности специалиста), жестко привязанные к определенной профессии или группе профессий. Они составляют инвариантную часть профессиональных компетенций специалиста; востребованы сход-



ными профессиями и являются макропрофессиональными. Для профессиональной деятельности будущих педагогов ПО таковыми являются *социально-психологическая компетенция* (знание адекватных способов общения и умение реализовывать эти способы в процессе взаимодействия, умение ориентироваться в социальных ситуациях; *деятельность* по оценке личностных особенностей и эмоциональных состояний других людей; *способность* поставить себя на место другого), *профессионально-коммуникативная компетенция* (знание психологии общения; *деятельность* по установлению и поддержанию коммуникативного контакта, педагогически целесообразных отношений с учащимися; профессионально целесообразных отношений с коллегами и другими участниками педагогического процесса; *способность*: а) настроиться на предстоящее общение самому и сформировать настрой (создать установку) на общение у учащихся; б) соотнести качество своего речевого поведения (или коммуникативного ожидания) с уровнем сформированности коммуникативной компетенции учащихся, учитывая при этом, с одной стороны, доступность, а с другой – необходимую степень усложнения социально-коммуникативных задач, рассчитанную на постоянное расширение и углубление компетенции; *этическая компетенция* (знание и соблюдение этических норм и требований этикета, морального содержания педагогической профессии, гуманистических ценностей, инвариантного характера норм, принципов педагогической этики; *деятельность* по созданию положительного эмоционального фона обучения и регуляции собственного поведения, реализации в профессиональном поведении стратегии и тактики этично адекватного общения с разными участниками учебно-воспитательного процесса; *способность*: а) к осуществлению этической рефлексии собственных поступков; б) в ситуациях морального выбора демонстрировать внутреннюю культуру, принимать моральные решения и действовать соответственно с нормами педагогической этики);

– *специальные компетенции* (вариативная часть профессиональных компетенций) помогают осуществлению конкретного вида профессиональной деятельности, привязаны к определенному ее виду. Для будущих педагогов ПО

нами были выделены следующие: *социально–личностная компетенция* (знание ценностей социальной действительности и умение ориентироваться на них (социальная идентичность), личностная зрелость, толерантность, аутентичность; *деятельность* а) по организации совместной работы всех участников образовательного процесса, решающих общую задачу; б) по анализу, разрешению противоречий, препятствующих эффективности работы; *способность* уловить нюансы человеческих отношений, понять глубинные мотивы поведения, брать на себя ответственность за то, что происходит в жизни (достижения, неудачи и т.п.), *адаптивная компетенция* (знание механизмов оптимизации педагогического общения, путей выхода из конфликтных ситуаций; *деятельность* по выявлению сущности моральных коллизий в разных педагогических ситуациях, прогнозированию результатов своих действий; *способность* проявлять гибкость, придумывать новые решения, контролировать собственные реакции на давление со стороны);

– *частно–профессиональные* компетенции актуальны только в преподавательской деятельности и специфичны для конкретного уровня преподавания – на уровне учреждений системы НПО – СПО. Данные компетенции, обусловленные спецификой деятельности педагога ПО, – это *поведенческая компетенция* (знание приемов построения отношений с людьми в духе терпимости и взаимного уважения; *деятельность* по развитию навыков самоконтроля, способов управления своими эмоциями; инициативности, лидерских качеств у себя и учащихся; установлению обратной связи; *способность* к эмпатии, постоянному саморазвитию на протяжении всей жизни; *способность* контролировать эмоции; направлять диалог в соответствии с потребностями профессиональной деятельности, приспосабливаться к изменяющимся условиям практики); *конструктивная компетенция* (знание принципов отбора и композиционного построения содержания учебной и воспитательной деятельности; приемов положительной мотивации к процессу учебной деятельности для создания психологического настроения на работу и сохранения его в течение всего урока; *деятельность* по отбору учебно–речевых стимулов с целью активизации рече-

вой деятельности учащихся и управление ею (умение вызывать желание отвечать); определению оптимального темпа изучения материала в соответствии с возможностями учащихся; *способность* определять «образ» группы и особенности личности каждого из учащихся: умение планировать коммуникативную структуру урока, отобрать и «свернуть» информацию, адаптировать ее к актуальному состоянию учащихся; умение проектировать реакции учащихся, читать «ход» мыслей, «читать по лицам»; умение адаптироваться к психологическому состоянию группы, в случае необходимости перестроить ход изложения материала, способ его изучения; умение передать учащимся свое активное положительное отношение к содержанию учебной деятельности) и *организаторская компетенция* (знание методов реализации педагогического замысла посредством конкретной организации взаимодействия педагога и учащихся, методов и средств стимулирования, *деятельность* по формированию потребности в знаниях и самостоятельной работе, актуализации знаний и жизненного опыта учащихся, формированию активного отношения к явлениям окружающей действительности, *способность* к сотрудничеству с учащимися в процессе внеклассной педагогической деятельности, созданию педагогических ситуаций для проявления воспитанниками нравственных качеств, умение организовать себя, свое время).

Таким образом, комплекс указанных подходов необходим и достаточен для решения поставленной перед нами исследовательской задачи. *Системный подход* является методологическим условием формирования социально–коммуникативной компетентности в высшем профессионально–педагогическом образовании; *деятельностный* подход позволяет раскрыть структуру, выявить уровни и функциональные особенности социально–коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения, а *компетентностный* подход – раскрыть структуру социально–коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения, изучить процесс ее формирования через описание результата, в качестве которого выступает систематизированный комплекс компетентностей.

### *Библиографический список*

1. Белкин А. С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А. С. Белкин. – Челябинск: ОАО «Юж.–Урал. кн. изд–во», 2004. – 367 с.
2. Гершунский Б. С. Толерантность в системе ценностно–целевых приоритетов образования / Б.С. Гершунский // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 41 – 44.
3. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А. Н.Дахин // Нар. образование. – 2002. – № 2. – С. 55 – 60.
4. Сериков Г. Н. Образование: аспекты системного отражения / Г. Н. Сериков. – Курган: Изд–во «Зауралье», 1997. – 311 с.

## РАЗДЕЛ II. Педагогические аспекты проблемы обеспечения комплексной безопасности образовательной среды

Е.А. Коняева

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

---

*Коняева Елена Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования Челябинского государственного педагогического университета.

---

*Аннотация.* В данном разделе раскрываются некоторые аспекты обеспечения педагогической безопасности образовательной среды; факторы педагогического риска. Рассматривается использование в образовательном процессе технологии модульного обучения как одного из условий педагогической безопасности.

*Ключевые слова:* безопасность образования, педагогическая безопасность, технология, педагогическая технология, технология модульного обучения, модуль.

Современный этап развития российского образования обусловил выход проблемы формирования безопасной образовательной среды на приоритетные направления исследований не только в области психологии, философии, социологии, но и педагогики.

Согласно теории самоактуализации личности А.Маслоу, в ряду базовых потребностей человека (не затрагивая физиологический уровень) 70% занимают потребности в безопасности и защите [22]. Учитывая, что современный человек в условиях стремительного обновления окружающей среды вынужден учиться и переучиваться на протяжении всей своей жизни, чтобы не отстать от

динамических ее перемен. Становится очевидным, что потребность безопасного образования является одним из условий успешной самоактуализации и самореализации человека на всех уровнях образования. Кроме того, можно утверждать, что безопасность образования напрямую зависит от качества подготовки педагогов к реализации данных функций.

Нормативными основаниями данной деятельности являются Закон РФ «Об образовании», Указ Президента РФ от 10 января 2000 г. № 24 «О концепции национальной безопасности Российской Федерации», Закон РФ «О безопасности». В рамках последнего обозначено сокращение пространства безопасности, в связи с чем в современный лексикон вошли многочисленные определения безопасности: государственная, военная, социальная, экономическая, финансовая, правовая, энергетическая, личная. В целом безопасность рассматривается в нем как состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз; угрозы – совокупность условий и факторов, создающих опасность жизненно важным интересам личности, общества, государства и исходящих от внутренних и внешних источников опасности.

В Толковом словаре русского языка безопасность трактуется как «состояние, при котором не угрожает опасность, есть защита от опасности; безопасный – не угрожающий опасностью, защищающий от опасности» [14].

В контексте нашего исследования представляется возможным рассмотреть понятие «безопасность» в качестве педагогической категории. В педагогической науке рассматривается вопрос сопоставления определений «педагогическая безопасность» и «безопасность образования». Так, Н.А.Чесноков рассматривает категорию «безопасность образования» в широком и узком понимании проблемы [23].

Безопасность образования в широком понимании является одной из составляющих национальной безопасности, заключающейся в комплексе мероприятий, направленных на обеспечение состояния защищенности системы образования государства от внешних и внутренних угроз. В узком понимании

вопроса – как защищенность жизненно важных образовательных потребностей и интересов субъектов образования, в различных сферах педагогической деятельности от внутренних и внешних угроз педагогического характера, обеспечивающую устойчивость и качество образования. Следует отметить, что в узком понимании категория безопасность образования может быть отождествлена с педагогической безопасностью, которая является одной из составляющих национальной безопасности, заключающейся в комплексе мероприятий, направленных на обеспечение состояния педагогической защищенности образовательной системы и ее элементов от внешних и внутренних угроз. Педагогическая безопасность есть состояние защищенности образовательной системы и ее элементов от опасностей (угроз) педагогического характера [23].

В качестве примеров опасностей педагогического характера можно привести следующие:

- внедрение новых педагогических технологий (достижение или не достижение заданного уровня цели);
- неточное представление учебного материала (непроверенные или искаженные данные);
- использование неадекватных форм, методов, средств обучения и воспитания и т.д.

Кроме того, коллектив авторов во главе с И.А.Баевой выделяет факторы педагогического риска: условия обучения (условия учебного процесса, размеры учебной мебели, вентиляция учебных помещений, полиграфические параметры учебников и т.д. – все, что подлежит гигиеническому нормированию); учебная нагрузка (информационная сторона учебного процесса и организация обучения: объем заданий, распределение учебной нагрузки в течение учебного дня, недели, четверти, учебного года); взаимоотношения (стиль взаимоотношений педагога и учащегося, включая оценку результатов его учебной деятельности, а также взаимоотношения с родителями) и др. [13]. Одной из возможностей избежать указанных опасностей, по нашему мнению, можно в том случае, когда в

образовательном процессе будут использоваться технологии модульного обучения.

Следуя логике нашего исследования, рассмотрим понятия «технология», «педагогическая технология» и «технология модульного обучения».

Термин «технология» происходит от греческих «*techne*» – искусство, мастерство и «*logos*» – наука, закон. Дословно «технология» – наука о мастерстве. Термин «технология» впервые ввел в 1772 г. профессор Геттингенского университета И.Бекман для обозначения ремесленного искусства, включающего в себя профессиональные навыки и эмпирические представления об орудиях труда и трудовых операциях [19, с.205].

В Толковом словаре русского языка С.И.Ожегова технология определяется как «совокупность производственных методов и процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства» [14, с.825].

В философской литературе технология определяется как «набор и последовательность операций, выполняемых с помощью данной техники в каждом определенном производственном процессе» [20, с.325].

Современное понимание технологии имеет несколько смыслов:

1. Технологическая форма движения материи – глобальная совокупность материальных процессов вещественно–энергетического взаимодействия общества и природы, протекающих в системах техники и формирующих техносферу и ноосферу (по теории В.И.Вернадского).

2. Технологический процесс – материальные воздействия на предмет, вызывающие в нем целесообразные качественные и количественные изменения свойств и пространственно–временного положения, при этом обобщенным предметом технологических изменений являются различные формы вещества, энергии и информации.

3. Технологические науки – класс технических наук, изучающих проблемы превращения природных предметов и процессов в искусственные целесообразные формы.



Обобщив известные определения технологии, С.А.Новоселов предложил следующие два определения технологии, которые могут быть использованы как родовые понятия для определения видов технологий в конкретных областях деятельности: «Технология в методологическом плане – это совокупность методов и способов целенаправленного изменения (формирования) состояния, свойств, содержания и формы объектов, на которые направлена сознательная человеческая деятельность. Если объектом технологии является производство, например, технических объектов, то мы имеем дело с производственными техническими технологиями, а если объектом (или одновременно субъектом и объектом) технологии является обучаемый как участник педагогического процесса, то речь идет уже о педагогических технологиях и т.д.

Технология в алгоритмическом плане – это описание (алгоритм) процесса целенаправленного изменения состояния, свойств, содержания и формы объектов воздействия, в котором указаны все операции и их составные части, их последовательность и чередование, параметры выполнения операций, технологические режимы, материалы, оборудование, инструменты, необходимое для достижения цели, время, квалификация работников и т.п.» [12, с. 42–43].

Таким образом, в современном толковании понятия «технология» прослеживаются такие характерные особенности, как: связь науки с производством, целесообразная организация процесса, его структурная расчлененность, координированное и поэтапное выполнение действий, направленных на достижение искомого результата, возможность распространения технологического подхода в различные сферы общества, в том числе и образовательную.

Идея «технологизации» образовательного процесса не нова. Еще Я.А.Коменский говорил: «Можно и нужно каждого учителя научить пользоваться педагогическим инструментарием, только при этом условии его работа будет высоко результативной, а место учителя – самым лучшим местом под солнцем. Школа – мастерская, она «живая типография», которая «печатает» людей. Учитель в учебном процессе пользуется такими же средствами для вос-

питания, образования юношей, какими пользуются типографские работники, создавая книгу» [8, с.199].

Более подробно исторические аспекты проблемы педагогической технологии исследованы М.В.Клариным, В.Ю.Питюковым, Н.О.Яковлевой и др.

Так, Н.О.Яковлева в своем исследовании [28] выделяет три периода истории развития проблемы педагогической технологии: 1) 1940–1960 гг.; 2) 1970–1980 гг.; 3) 1990–е гг. Это позволило установить исторические тенденции возникновения и развития проблемы, определить уже разработанные, а также малоизученные аспекты. Кратко охарактеризуем указанную историческую ретроспективу проблемы.

На протяжении последнего столетия делались разные попытки «технологизировать» процесс обучения. Так, до середины 50–х годов они в основном выражались в использовании технологических средств. Разработки сторонников «технологизации» образовательного процесса были направлены на создание своего рода технической среды обучения.

Одновременно с этим направлением возникает другой технологический подход к построению обучения. Появляется так называемая технология педагогических методов, то есть технология самого построения учебного процесса. Фундаментом этой технологии является программированное обучение. Его характерные черты: уточнение учебных целей и поэтапная процедура их достижения. Ориентация учебного процесса на четкие цели привлекла к программированному обучению внимание педагогов во всем мире. Программированное обучение – это своего рода автоматический репетитор, который ведет ученика путем коротких, логически связанных шагов так, что он почти не делает ошибок и дает правильные ответы, которые немедленно подкрепляются путем сообщения результата. Вследствие этого учащиеся постепенно приближаются к ответу, который является целью их обучения. Расцвет программированного обучения наблюдается в 60–е годы.

Однако понимание под программированием любого упорядоченного набора дидактических материалов было отвергнуто как упрощение, альтернати-

вой которому можно считать технологическую разработку программы обучения: составление полного набора учебных целей, подбор критериев их оценки, точное описание условий обучения. В 70–е г. вырабатывается общая установка на такую педагогическую технологию: она должна обеспечить полную управляемость учебного заведения и, прежде всего, учебного процесса. Управление учебным процессом обеспечивается точно заданными целями, достижение которых должно поддаваться четкому описанию и определению. Сущность педагогической технологии заключается в конструировании и осуществлении такого учебного процесса, который гарантирует достижение поставленных целей. Предметом педагогических технологий является конструирование систем (моделей) обучения на основе конкретных целей, содержания и средств.

Подводя итоги исторического экскурса в развитие проблемы разработки и внедрения новых технологий обучения, ориентированных на повышение качества образования обучаемых, считаем возможным констатировать, что, несмотря на существенные сдвиги, данная проблема не стала предметом специальных исследований с точки зрения педагогической безопасности образовательной среды и до сих пор остается актуальной.

Проанализируем понятие «педагогическая технология».

В настоящее время понятие «педагогическая технология» трактуется по-разному. Так, Б.Т.Лихачев понимает под педагогической технологией «совокупность психолого–педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно–методический инструментарий педагогического процесса» [10, с.17]. Далее он отмечает, что педагогическая технология конкретно реализуется в технологических процессах. При этом технологический процесс представляет собой определенную систему технологических единиц, сориентированных на конкретный педагогический результат. Технологическими процессами являются, например, система форм и средств изучения отдельной темы учебного курса, организация практических занятий по отработке умений и навыков, решения задач и т.п. [Там же].

М.В.Кларин характеризует педагогическую технологию как «системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей» [7].

В.П.Беспалько отмечает, что «педагогическая технология – это проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике» [2, с. 6]. М.А. Чошанов определяет технологию обучения как составную процессуальную часть дидактической системы [24].

Анализируя вышеназванные определения понятия «педагогическая технология», мы пришли к выводу, что определение, данное В.П. Беспалько, не исчерпывает весь объем назначений технологии, поскольку кроме проектирования технология предполагает и внедрение стратегии обучения в практику через систему процедур и операций.

Таким образом, резюмируя вышесказанное, под педагогической технологией, вслед за Б.Т.Лихачевым, мы будем понимать совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный подбор и компоновку содержания, форм, методов, способов, приемов, воспитательных средств, реализующихся в технологическом процессе, который в свою очередь представляет собой определенную систему технологических единиц, сориентированных на конкретный педагогический результат.

Мы солидарны с мнением Г.К. Селевко, который полагает, что понятие «педагогическая технология» может быть отмечено тремя аспектами: научным; процессуально описательным; процессуально действенным. Он отмечает, что «педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения» [17, с.15].

Это утверждение подтверждается исследованиями М.М.Левиной, которая считает, что технология обучения занимает промежуточное место между наукой и производством, то есть образовательным процессом. Она пишет,

что «в состав технологии обучения включены знания как теоретические, так и практические о конкретных способах управления учебным процессом, о процедурах управления, адекватных стратегии обучения, и установлении их последовательности в целях обеспечения операций и приведения их в соответствие с условиями, в которых протекает учебный процесс» [9, с. 6–7].

Анализ работ отечественных и зарубежных авторов (В.П.Беспалько, М.В.Кларин, И.Марев, М.А.Чошанов и др.) по проблемам педагогической технологии позволил выделить существенные признаки: диагностическое целеполагание, результативность, экономичность, алгоритмируемость, проектируемость, целостность, управляемость, корректируемость, визуализация. Мы вполне солидарны с Н.О.Яковлевой, которая считает, что, помимо указанных признаков, следует рассматривать еще один признак – гибкость педагогической технологии [28, с.32].

Кратко охарактеризуем каждый признак. Диагностическое целеполагание и результативность предполагают гарантированное достижение целей и эффективность процесса обучения. Экономичность выражает качество педагогической технологии, которое обеспечивает резерв учебного времени, оптимизацию труда преподавателя и достижение запланированных результатов обучения в сжатые промежутки времени. Алгоритмируемость, проектируемость, целостность и управляемость отражают различные стороны идеи воспроизводимости педагогических технологий. Корректируемость дает возможность постоянной оперативной обратной связи, которая ориентирована на четко определенные цели. Признак визуализации реализуется через применение различной аудиовизуальной и электронно–вычислительной техники, а также конструирование дидактических материалов и оригинальных наглядных пособий. Технологическая гибкость обеспечивает процессуальный аспект обучения, включая вариативность методов обучения, гибкость системы контроля и оценки, индивидуализацию учебно–познавательной деятельности обучаемых. По мнению Н.О. Яковлевой, «под гибкой педагогической технологией понимается содержание и процесс развертывания определенных технологических единиц, ориентированных на конкретный

педагогический результат и способных оперативно реагировать и мобильно адаптироваться к изменяющимся условиям, то есть адаптироваться к вариативности уровней сложности и трудностей учебной деятельности» [28, с.41–42].

Н.Ф.Талызина [18] выделяет общий признак технологии обучения – направленность на практику обучения. А.П.Беляева рассматривает технологию обучения как обобщающее понятие и акцентирует внимание на следующих признаках: целеполагание; планирование; научная организация учебно–воспитательного процесса; использование методов, средств и материалов, наиболее соответствующих целям и содержанию, повышению эффективности обучения и воспитания [16, с.31].

Своеобразный подход к определению педагогической технологии и выделения ее признаков мы находим у Ф.А. Фрадкина, который отмечает, что «педагогическая технология» в истории педагогики – это системное, концептуальное, нормативное, объектированное инвариантное описание деятельности учителя и ученика, направленное на достижение образовательной цели. Она всегда квинтэссенция воспитательной системы, базовое основание, в котором фиксируется ее своеобразие и специфические особенности теоретического состава и категориального аппарата» [21, с.12]. Как видим, автор отмечает «концептуальность» как важный признак педагогической технологии.

Исходя из вышеизложенного нам представляется, что наиболее продуктивными и в то же время наиболее отвечающими предмету нашего исследования являются критерии технологичности, разработанные Г.К. Селевко [17]. К ним относятся: концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость. Кратко охарактеризуем каждый критерий.

Концептуальность предполагает опору на определенную научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социально–педагогическое обоснование достижения образовательных целей. Системность выражается в проявлении всех признаков системы: логики процесса, взаимосвязи всех его частей, целостности. Управляемость предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования

процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средствами и методами с целью коррекции результатов. Эффективность связывается с результативностью и оптимальностью затрат; гарантией достижения определенного стандарта обучения. Воспроизводимость подразумевает возможность применения (повторения, воспроизведения) педагогической технологии в других однотипных образовательных учреждениях, другими субъектами.

Известно, что основой последовательной организации обучения является оперативная диагностика протекания учебного процесса. В соответствии с ней в технологическом порядке выделяются: постановка целей и их максимальное уточнение (этот этап имеет первоочередное значение), четкая ориентация обучения на учебные цели; направленность учебных целей всего процесса на гарантированное достижение результатов; оценка текущих результатов, коррекция обучения, обеспечивающая достижение поставленных целей; заключительная оценка результатов. Благодаря таким четким тактам, учебный процесс приобретает модульный характер, складывается из автономных блоков, которые имеют свои функции, разное содержание, но общую структуру.

Иными словами, здесь представлен циклический алгоритм действий педагога, многократное повторение которого применительно к новым разделам содержания (с соответствующими вариантами целей, процедур обучения и способов контроля) исчерпывает весь процесс обучения.

Данная структура учебного процесса носит конструктивный (а не описательный) характер, который позволяет добиваться запланированного результата. Поэтому в современных условиях основной учебной единицей перестает быть урок (учебное занятие), а становится блок уроков по теме, отсюда прямой выход в технологию модульного обучения.

В рамках нашего исследования нас будет интересовать именно эта технология, поскольку именно она может выступать в качестве одного из условий обеспечения педагогической безопасности образовательной среды.

Вопрос о модульном обучении был поставлен в 1972 г. на состоявшейся в Токио Всемирной конференции ЮНЕСКО по просвещению взрослых, на ко-

торой оно было рекомендовано для непрерывного обучения. Польский дидакт В. Оконь отмечает, что существует по меньшей мере две разновидности модульной системы, одна из них получила развитие в США, а вторая в ФРГ. По американской версии, модуль – это часть школьного дня, заполненного соответствующим дидактическим содержанием (полный день работы состоит из 24 модулей или около 360 минут). Немецкая версия модульной системы больше внимания уделяет содержанию, нежели организационным элементам. Модуль по этой версии представляет собой программную единицу, представляющую относительно замкнутый отрезок обучения [15, с.112].

В отечественной педагогике проблемы модульного обучения рассматривают в своих исследованиях А.П. Беляева, Н.В. Бородина, И.Б. Николаева, М.А. Чошанов, Т.И. Шамова, Н.Е. Эрбанова, П.А. Юцявичене и др.

Важной на наш взгляд является мысль о том, что модульное обучение представляет собой новый вид обучения. Это обусловлено тем, что модульный подход, по мнению Т.И. Шамовой [25], базируется на системно–структурном, деятельностном, технологическом, личностно ориентированном подходах в обучении, на известных теориях и педагогических идеях управления процессом усвоения знаний:

- теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина);
- теории развивающегося обучения (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин);
- теории формирования обобщенных умений и навыков в процессе самостоятельной работы школьников (И.Я. Лернер, А.В. Усова);
- идея программированного и кибернетического подходов в обучении (В.П. Беспалько, П.А. Юцявичене);

Под модульным обучением в педагогике (М.А. Чошанов, П.А. Юцявичене) понимается такой вид обучения, при котором обучающийся более самостоятельно или полностью самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, содержащей в себе целевую программу дейст-



вий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. При этом функции педагога могут варьироваться от информационно–контролирующей до консультативно–координирующей [27].

Аналогично определяет модульное обучение В.С.Безрукова: «Модульное обучение – это такое построение содержания подготовки рабочих, когда каждый из них может быть самостоятельным в подборе содержания и порядка его освоения, исходя из личных особенностей и потребностей. При модульном обучении педагог начинает выполнять помимо информирующих и контролирующих функций еще и функции консультанта и координатора» [1, с.221].

И.С. Карасова представляет модульное обучение как вид обучения, основой которого является модульная программа, разработанная на основе целей обучения, включающая в себя программу действий ученика, учебный материал, подлежащий усвоению, и организационно–методическая система руководства со стороны учителя эти видом обучения [6].

К ведущим принципам модульного обучения ученые в своих исследованиях относят следующие принципы: модульности; структуризации содержания обучения на обособленные элементы; динамичности; деятельности; гибкости; осознанной перспективы; разносторонности методического консультирования; паритетности.

П.А. Юцявичене раскрывает содержание указанных принципов следующим образом. Принцип модульности определяется построением учебного материала в виде отдельных «функциональных узлов» – модулей, ориентированных на достижение поставленных дидактических целей.

Второй принцип требует рассматривать учебный материал в рамках модуля не только как единую целостность, направленную на решение интегрированной дидактической цели, но и как имеющую определенную структуру, состоящую из обособленных элементов.

Принцип динамичности обеспечивает свободное изменение содержания модулей с учетом динамики социального заказа. Учебный материал должен быть построен так, чтобы разделы его переменной части были достаточно неза-

висимы друг от друга и позволяли бы быстро изменять, дополнять, развивать учебный материал каждого раздела.

Принцип деятельности означает овладение системой действенных знаний, выражает целенаправленность обучения, которая способствует его формированию мотивации.

Гибкость построения модульной программы и модулей выражается в обеспечении возможности приспособления содержания обучения и путей его усвоения к индивидуальным потребностям обучаемых.

Принцип осознанной перспективы подразумевает понятие и осознание целей обучения, которые выступают в качестве значимых результатов, так как осознание деятельности формирует положительную мотивацию учения, развивает познавательные интересы.

Принцип разносторонности методического консультирования требует, чтобы в модулях предлагалось сочетание различных методов и путей усвоения содержания обучения, которые педагог и обучающийся могут выбирать свободно или конструировать самостоятельно. Кроме того, в модулях должно осуществляться методическое консультирование педагога по организации процесса обучения.

Принцип паритетности в обучении предполагает субъект–субъектные отношения, определяющие условия для совместного выбора педагогом и обучающимися оптимального пути обучения и обеспечивающие возможность самостоятельного усвоения обучающимся до определенного уровня.

На основе теории поэтапного формирования умственных действий Т.И. Шаповой удалось сформулировать несколько иные принципы модульного обучения [25].

1. Принцип целевого назначения (модули: познавательные, операционные, смешанные).
2. Принцип сочетания комплексных, интегрирующих и частных дидактических целей.
3. Принцип обратной связи.

Некоторые ученые, в том числе И.Б. Николаева, М.А. Чошанов, Н.О. Яковлева, склонны к тому, что рамки модульного подхода к обучению оказываются тесными, поскольку описание организации такого образовательного процесса, когда в основу положена интеграция целей, содержания, форм и методов образования, невозможно исходя из принципов только модульного обучения. Так, И.Б.Николаева указывает на технологию проблемно–модульного обучения. Его педагогическая технология, по мнению автора, базируется на единстве принципов системного квантования, проблемности и модульности. Учитывая реализацию межпредметных связей в обучении, она отмечает: «Основополагающими, определяющими общее направление проблемно–модульного обучения, его цели, содержание и методику организации, являются следующие принципы: модульности; системного квантования; осознанной перспективы (мотивации); проблемности; гибкости; динамичности; когнитивной визуализации» [11, с.91].

Технология модульного обучения связана с проблемой самообразования, осуществить которую можно на основе принципа индивидуализации. В условиях классно–урочной системы технология модульного обучения в наибольшей степени способствует решению задач индивидуализации. Овладение знаниями при модульном обучении осуществляется посредством набора дидактических материалов с организационно–методическими указаниями, способствующими работе в индивидуальном темпе.

В своем исследовании под технологией модульного обучения мы будем понимать совокупность психолого–педагогических установок, определяющих специальный подбор и компоновку содержания, форм, методов, способов организации и управления учебным процессом с высоким уровнем самостоятельности обучающихся на основе поэтапного освоения технологических единиц (модулей), ориентированных на конкретный результат.

Мы солидарны с П.А. Юцявичене, что принципиальные отличия технологии модульной организации образовательного процесса от традиционной системы следующие: а) содержание обучения представляется в законченных само-

стоятельных модулях, одновременно являющихся банком информации и методическим руководством по его применению; б) в основе модульного обучения лежат субъект–субъектные отношения между педагогом и обучающимися; в) система модульного обучения обеспечивает самостоятельное, осознанное достижение учащимися определенного уровня в учении; г) система модульного обучения обеспечивает высокую степень адаптивности элементов к условиям педагогического процесса [27].

В интересах нашего исследования проанализируем понятие «модуль» и различные подходы к технологии его конструирования.

Толковый словарь русского языка дает следующее определение: «Модуль (от лат. *modus* – мера) – это отделяемая, относительно самостоятельная часть какой–нибудь системы, организации; исходная мера, принятая для выражения кратных соотношений размеров; законченный блок, выполняющий самостоятельную функцию» [14, с.370].

Традиционное толкование термина «модуль», связанное с техническими и прикладными науками (математикой, архитектурой, радиоэлектроникой и др.), определяется как фиксированный функциональный узел. Однако, по мнению ряда авторов, с чем мы вполне солидарны, при переносе такого определения в область дидактики теряются два важных качества модуля: мобильность и гибкость. Использование принципа модульности в учебном процессе, когда строение модуля опирается на базовые (инвариантные) и вариативные компоненты, что позволяет сохранить логику учебного предмета и учебной дисциплины, способствует формированию мобильности знаний учащихся и гибкости метода их получения.

Существуют различные точки зрения на понимание модуля и технологию его построения как в плане структурирования содержания обучения, так и разработки форм и методов обучения. Этим проблемам посвящены работы отечественных и зарубежных авторов Ю.К. Балашова, Н.В. Бородиной, А.А. Вербицкого, В.М. Гареева, Б. Гольдшмидта, М. Гольдшмидта, Дж. Рассела, В.А. Рыжова, М.А. Чошанова, Т.И. Шамовой, П.А. Юцявичене, Н.Е. Эргановой и др.

По мнению В.С.Безруковой, модуль – это законченный блок информации, в который входят четко обозначенные цели обучения, банк информации и методические руководства по достижению поставленных целей. Модуль помогает выделить из содержания обучения особо значимые элементы [1].

И.Б. Николаева предлагает трактовать модуль как «целевую логически завершенную единицу учебного материала (целевой функциональный узел), построенную на принципах содержательной компактности, проблемности, вариативности, знаково–графической наглядности, предназначенную для достижения конкретных дидактических целей» [11, с.89].

В.М. Гареев, С.И. Куликов, Е.М. Дурко под модулем понимают интеграцию различных видов и форм обучения, подчиненных общей теме учебного курса или актуальной проблеме [5].

Совершенно иное понимание модуля можно найти в работе А.А. Вербицкого. Он вводит понятие деятельностный модуль «в качестве единицы, задающей переход от профессиональной деятельности к учебной, от реальных задач и проблем к аудиторным» [4, с. 41]. Автор подчеркивает, что понятие «деятельностный модуль» принципиально отличается от понятия «обучающий модуль», под которым понимается фрагмент содержания курса вместе с методическими материалами к нему. А.А.Вербицкий группирует деятельностные модули в следующие блоки: общеметодологический, конкретно–методологический, теоретический, практический и социальный, совокупность которых и составляет модель специалиста.

Учитывая вышесказанное, можно констатировать, что толкование модуля с позиций педагогики неоднозначно. Кроме того, до сих пор нет единства во мнении по структуре модуля. Так, А.А.Вербицкий указывает, что обучающий модуль состоит из фрагмента содержания курса и методических материалов к нему [4].

В.М. Гареевым, С.И. Куликовым, Е.М. Дурко предлагается следующая структура модуля: наименование модуля; теоретические занятия; практические занятия; программное обеспечение; самостоятельная работа; результаты обучения (теоретические и практические навыки) [5].

По мнению П.А. Юцявичене инвариантными компонентами в структуре модуля выступают: учебный текст, руководство к обучению, консультация педагога. Для облегчения ориентации обучаемых в модуле предлагается ряд символических обозначений, указывающих дидактическую цель, наиболее важные фрагменты, контрольные вопросы и т.д. [27].

Структура обучающего модуля в концепции Н.Е. Эргановой представляет собой совокупность содержания обучения по конкретной модульной единице и системы (или ее элементов) управления учебными действиями [26]. Содержание обучения представлено в двух блоках – информационном, где в различных формах (схемах, опорных конспектах, спецификациях, словарях понятий и др.) предлагается теоретический материал, и исполнительском, в котором приведены практические задания для формирования и закрепления умений и навыков.

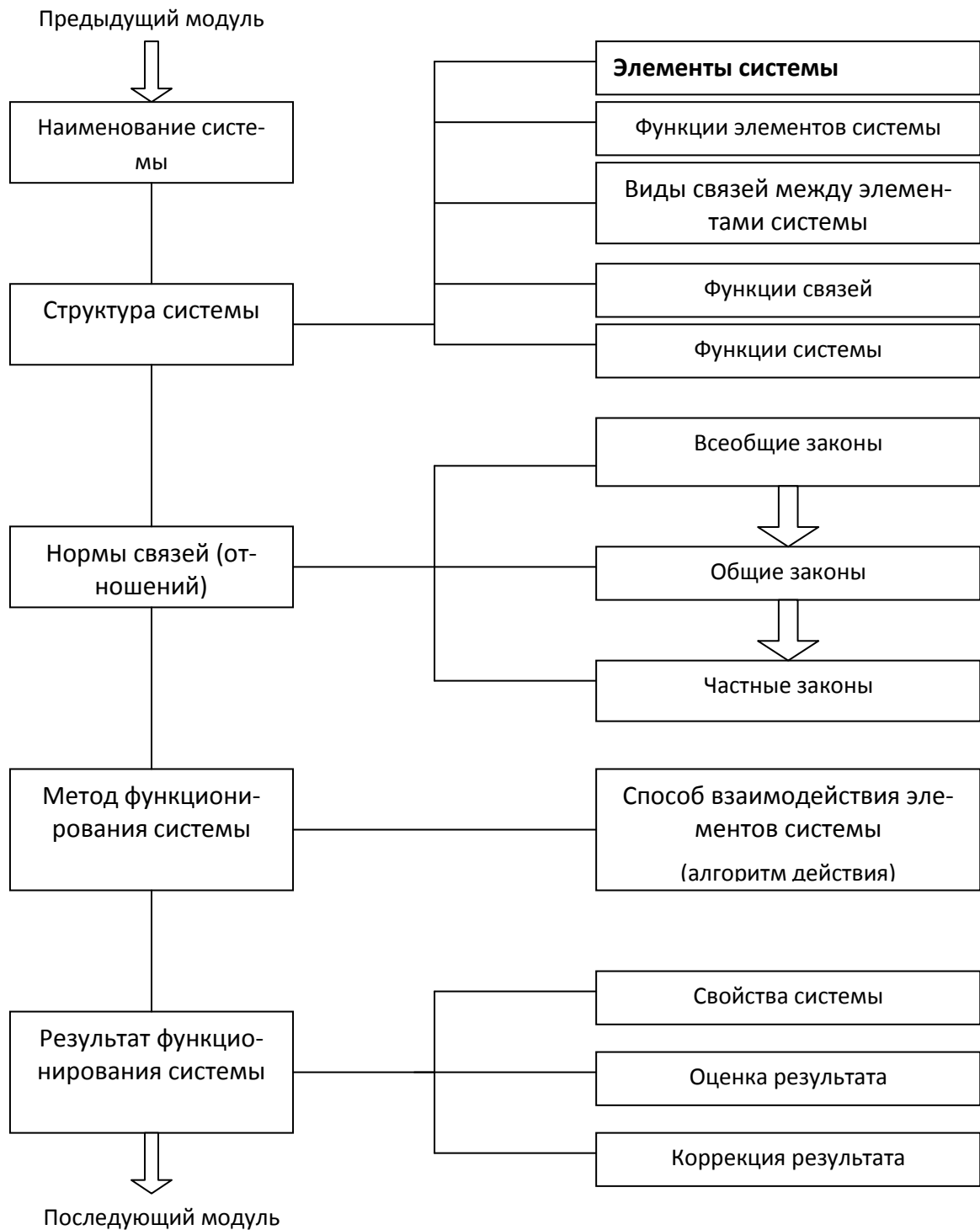
Система управления в обучающем модуле включает также два блока – контролирующей, содержащий совокупность контрольных вопросов и заданий для выявления уровня сформированности знаний, умений и навыков, а также методический, включающий комплект ориентировочных основ действий к выполнению заданий исполнительского блока и описание методики проведения занятий с использованием обучающего модуля в виде методических рекомендаций для обучаемого и преподавателя [26].

По мнению М.А. Чошанова, модуль может быть представлен как учебный элемент в форме стандартизированного буклета, состоящего из следующих компонентов: точно сформулированная учебная цель; список необходимого оборудования, материалов и инструментов; список смежных учебных элементов; собственно учебный материал в виде краткого конкретного текста, сопровождаемого подробными иллюстрациями; практические занятия для отработки необходимых навыков, относящихся к данному учебному элементу; контрольная (проверочная) работа, которая строго соответствует целям, поставленным в данном учебном элементе [24, с.15]. Этот подход, с нашей точки зрения, больше напоминает элементы тематического планирования, чем технологию разработки модулей содержания учебной дисциплины.

Далее, М.А.Чошанов предлагает общую структуру проблемного модуля, состоящую из пяти блоков: «вход», блок обобщения, теоретический блок «ядро», блок генерализации и блок «выход».

Таким образом, анализ работ вышеназванных авторов показывает, во-первых, неоднозначность трактовки понятия «модуль», во-вторых, недостаточную разработанность технологических подходов к модульному проектированию программ учебных дисциплин. Поэтому возникает необходимость в поисках других подходов к пониманию сущности модульного обучения.

С этой точки зрения мы полагаем интересным методологический подход к модульному обучению К.Я.Вазиной [3], суть которого в следующем. Окружающий мир осознается человеком как система систем. Иначе говоря, любая учебная дисциплина, являющаяся отражением объективного мира, выступает как система систем. Каждая система закодирована. Следовательно, для взаимодействия с ней необходимо раскодировать, понять ее сущность, выбрать способ взаимодействия. И в первую очередь это касается структуры, функций, свойств, способов жизнедеятельности системы. Модуль как раз и включает в определенной последовательности (алгоритмично) все эти параметры и поэтому становится инвариантным способом описания любой системы. Структура модуля представлена на рис. 1.



*Рис. 1. Структура модуля*

Системное отражение мира задается структурой модуля: выбором нужной системы (постановка цели деятельности), исследованием ее структуры, функций, норм, способов функционирования. Происходит последовательная перекодировка законов функционирования системы до алгоритмов ее



деятельности. Практически модуль позволяет человеку раскодировать сущность системы, «увидеть» ее в динамике и опять закодировать, то есть системно заложить в сознание.

Учитывая вышесказанное и исходя из контекста нашего исследования, мы определяем модуль как инвариантное интегрирующее средство, обеспечивающее систематизацию содержания не только одной учебной дисциплины, но и систематизацию содержания между дисциплинами, направленную на решение задач повышения качества профессиональной подготовки обучаемых. Модуль позволяет все предметные содержания рассматривать в одной «системе координат».

По нашему мнению, указанный подход к модульному проектированию программ учебных дисциплин является наиболее технологичным по сравнению с рассмотренными выше. Мы делаем такой вывод, соотносясь с критериями технологичности, разработанными Г.К. Селевко. К ним относятся: концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость [17]. Эти критерии четко указывают на технологичность предлагаемого нами подхода к модульному проектированию содержания учебных дисциплин. Кратко охарактеризуем их.

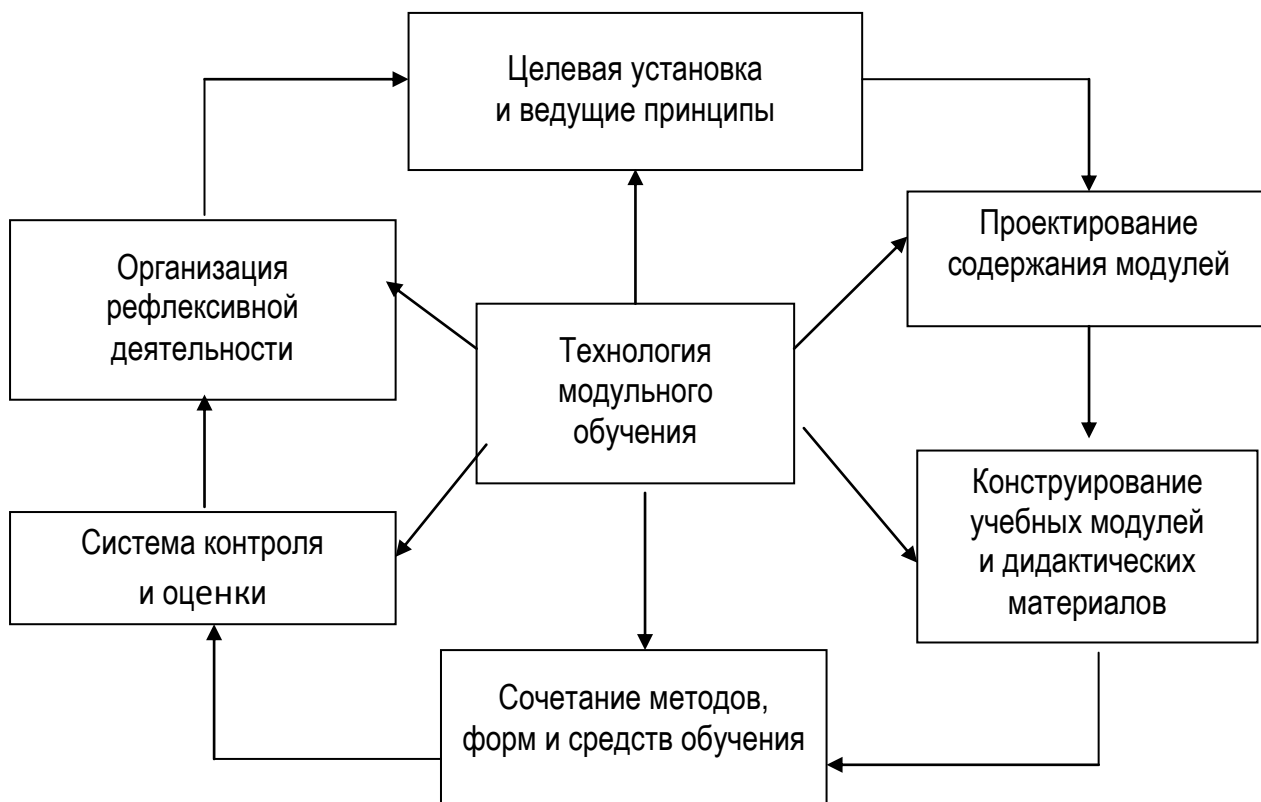
Концептуальную основу составляют психолого–педагогические положения теории деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина и др.); философские и общенаучные положения о познании, саморазвитии человека (П.К. Анохин, В.И. Вернадский, Л.В. Занков, К.К. Платонов, Д.Б. Эльконин и др.). Системность указанного подхода прослеживается в четкости, логике построения модуля, взаимосвязи всех его частей, целостности.

Управляемость предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средствами и методами с целью коррекции результата. Модуль в нашем понимании удовлетворяет всем указанным этапам: он является средством для получения «вектора движения» (постановка цели); ограничивает поисковое пространство (дозировка содержания: структура, нормы, метод,

результат); помогает сверить соответствие результата цели. Эффективность данного подхода проявляется в результативности и гарантированности достижения соответствующего стандарта обучения, поскольку содержанием модуля служит содержание конкретной учебной дисциплины. О воспроизводимости описываемого подхода можно судить исходя из опыта внедрения его в практику работы учебных заведений разных уровней профессионального образования [3].

В ряде исследований выделены основные компоненты технологии модульного обучения. К ним относятся: целевая установка и ведущие принципы; сочетание методов и форм обучения; проектирование содержания проблемных модулей; конструирование учебных модулей и дидактических материалов; система контроля и оценки. Приняв за основу указанную структуру технологии модульного обучения, и исходя из контекста нашего исследования, мы считаем необходимым дополнить ее еще одним компонентом, а именно организацией рефлексии (рис. 2).

Как показали психолого–педагогические исследования, ключевым звеном в продуктивном самоопределении человека является его способность к рефлексии. Учитывая это принципиально важное положение, а также тот факт, что критическое мышление, представляющее собой рациональное, рефлексивное мышление, направленное на решение того, чему следует верить или какие действия следует предпринять, выступает в качестве одного из компонентов профессионального совершенствования специалиста, мы можем утверждать, что рефлексивная деятельность является важным фактором, определяющим эффективность данного процесса. Поэтому организация рефлексивной деятельности, на наш взгляд, является одним из компонентов технологии модульного обучения, что в свою очередь выступает в качестве условия обеспечения педагогической безопасности образовательного процесса.



*Рис. 2. Схема проектирования технологии модульного обучения*

Учитывая вышеизложенное и исходя из контекста нашего исследования, мы определяем рефлексивную деятельность как особую специфическую форму отношения человека к миру, к самому себе, обусловленную индивидуальными психолого–физиологическими и личностными качествами, профессиональными способностями и знаниями, позволяющую ему ориентироваться в непрерывно меняющихся жизненных ситуациях, выделять главное, ставить цели и выбирать оптимальные способы взаимодействия с окружающей средой. В конечном итоге развитие способности человека к рефлексивной деятельности обеспечивает формирование потребности в постоянном повышении профессиональной квалификации и профессиональной мобильности специалиста. А это в конечном итоге может выступать в качестве условия эффективной защиты образовательной среды от угроз педагогического характера.

Таким образом, резюмируя вышесказанное, можно сделать следующие выводы:

– анализ психолого–педагогической литературы показал, что проблема разработки и внедрения новых технологий обучения, ориентированных на повышение качества образования обучаемых, не стала предметом специальных исследований с точки зрения обеспечения педагогической безопасности образовательной среды и до сих пор остается актуальной;

– под педагогической технологией будем понимать совокупность психолого–педагогических установок, определяющих специальный подбор и компоновку содержания, форм, методов, способов, приемов, воспитательных средств, реализующихся в технологическом процессе, который в свою очередь представляет собой определенную систему технологических единиц, ориентированных на конкретный педагогический результат. Особенностью педагогической технологии являются концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость;

– под технологией модульного обучения мы будем понимать совокупность психолого–педагогических установок, определяющих специальный подбор и компоновку содержания, форм, методов, способов организации и управления учебным процессом с высоким уровнем самостоятельности обучающихся на основе поэтапного освоения технологических единиц (модулей), ориентированных на конкретный результат;

– системообразующей единицей технологии модульного обучения является модуль. При всей неоднозначности трактовки термина «модуль» с позиций педагогики большинство исследователей сходятся во мнении, что модульные программы и отдельные модули должны строиться с учетом целевого назначения информационного материала; сочетания комплексных, интегративных и частных дидактических целей при полноте учебного материала и относительной самостоятельности элементов в модуле; реализации обратной связи при оптимальной передаче информации и методического обеспечения;

– основными компонентами технологии модульного обучения являются: целевая установка и ведущие принципы; сочетание методов и форм обучения; проектирование содержания проблемных модулей; конструирование учебных

модулей и дидактических материалов; система контроля и оценки, а также организация рефлексивной деятельности.

Все вышесказанное, по нашему мнению, может быть рассмотрено в качестве условия педагогической безопасности образовательной среды.

### ***Библиографический список***

1. Безрукова В.С. Педагогика: учеб. для инженерно– педагогических специальностей / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Изд–во Свердл. инженерно– педагогического ин–та, 1993. – 320 с.

2. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько – М.: Педагогика, 1995. – 315 с.

3. Вазина К.Я. Природно–рефлексивная технология саморазвития человека / К.Я. Вазина. – М.: Изд–во Моск. гос. ун–та печати, 2002. – 145 с.

4. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высш.шк., 1993. – 238 с.

5. Гареев В.М. Принципы модульного обучения / В.М. Гареев, С.И. Куликов, Е.М. Дурко // Вестн. высш. шк. – 1997. – № 8. – С. 25–29.

6. Карасова И.С. Проблемы взаимосвязи содержательной и процессуальной сторон обучения при изучении фундаментальных физических теорий в школе: дис. ... д–ра пед.наук. / И.С. Карасова. – Челябинск, 1997. – 357 с.

7. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии / М.В.Кларин. – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.

8. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / Я.А.Коменский. – М.: Педагогика, 1982. – Т.2. – 576 с.

9. Левина М.М. Технология обучения, ее место и роль в структуре дидактического знания / М.М.Левина // Тезисы научно–практической конференции «Разработка и внедрение гибких технологий обучения педагогическим дисциплинам». – М., 1991. – С.6–9.

10. Лихачев Б.Т. Основные категории педагогики / Б.Т. Лихачев // Педагогика. – 1999. – № 1. – С. 1–19.
11. Николаева, И.Б. Реализация межпредметных связей курса физики с общепрофессиональными и специальными дисциплинами в военном вузе: дис. ...канд.пед.наук / И.Б. Николаева. – Челябинск, 2000. – 198 с.
12. Новоселов С.А. Развитие технического творчества в учреждении профессионального образования: системный подход / С.А.Новоселов. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос.проф.-пед. ун-та, 1997. – 371 с.
13. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практ. руководство / под ред. И.А.Баевой. – СПб.: Речь, 2006. – 280 с.
14. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азъ Ltd., 1992. – 960 с.
15. Оконь В. Введение в общую дидактику: пер. с пол. / В.Оконь.– М.: Высш. шк., 1990. – 381 с.
16. Профессионально–педагогическая технология обучения в профессиональных учебных заведениях / А.П. Беляева, С.Я. Баев, Н.Ф. Золотухина и др. – СПб, 1995. – 228 с.
17. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г.К. Селевко. – М.: Нар. образование, 1998. – 256 с.
18. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие для сред. пед. учеб. заведений / Н.Ф.Талызина. – М.: Академия, 2001. – 288 с.
19. Техническое творчество: теория, методология, практика: энцикл. слов.–справ. / под ред. А.И. Половинкина, В.В.Попова. – М.: НПО «Информ-система», 1995. – 408 с.
20. Философский словарь / под ред. И.Т.Фролова. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.
21. Фрадкин Ф.А. Педагогическая технология в исторической перспективе / Ф.А.Фрадкин // История педагогической технологии: сб. науч. тр. – М., 1997. – С. 124 – 130.

22. Хьелл Л. Теории личности: основные положения, исследования и применение / Л.Хьелл, Д.Зиглер.– СПб.: Питер, 2001. – 608 с.
23. Чесноков Н.А. Педагогическая безопасность образовательных систем / Н.А.Чесноков // Безопасность пространства образования: сб.материалов Всерос.науч.–практ.конф., 25–26 нояб. 2009 г. – Челябинск: СИМАРС; Челяб.гос.пед.ун–т, 2009. – С. 132 – 145.
24. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно–модульного обучения: метод. Пособие, / М.А.Чошанов. – М.: Нар. образование, 1996. – 160 с.
25. Шамова Т.И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко. – М.: Пед. поиск, 2001. – 384 с.
26. Эрганова Н.Е. Основы разработки модульной технологии: учеб. пособие / Н.Е. Эрганова. – Екатеринбург: Изд–во Урал. гос. проф.–пед. ун–та, 1994. – 87 с.
27. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения / П.А.Юцявичене. – Каунас: Швиеса, 1989. – 272 с.
28. Яковлева Н.О. Гибкие педагогические технологии как фактор повышения качества образования школьников (на материале математических дисциплин): дис. ... канд.пед.наук / Н.О. Яковеева. – Челябинск, 1998. – 189с.

**СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ  
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
В УСЛОВИЯХ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ**

---

*Москаленко Наталья Владимировна – старший преподаватель кафедры психологии и педагогики профессионального образования Челябинского государственного педагогического университета.*

---

***Аннотация.** В данном разделе рассмотрены традиционные виды подготовки профессиональных психологов, развивавшиеся в течение XX века, а также основные компоненты подготовки педагога–психолога при заочной форме обучения в Профессионально–педагогическом институте.*

***Ключевые слова:** заочное образование, профессиональная подготовка, психологическое образование,*

Психологическая практика в России приобрела широкое социальное признание, и сейчас уже невозможно себе представить функционирование многих сфер общественного производства, сферы услуг, образования без участия психологов. Необходимо отметить, что интерес к психологическому образованию в течение последних десятилетий возрастает, и многие студенты выбирают профессию психолога для продолжения высшего образования. Учитывая потребность, факультеты психологии открыты во многих высших учебных заведениях, осуществляющих различные формы заочного, вечернего или очно–заочного психологического образования. В то же время глубокие изменения, происходящие сегодня в России, потребность в психологическом обеспечении практически всех сфер народного хозяйства требуют, по нашему мнению, соответствующей коррекции как содержания, так и технологии подготовки специалистов, призванных оказывать психологическую помощь как отдельным личностям, так и группам.



Анализ научной литературы свидетельствует о том, что проблемам подготовки практических психологов посвящено значительное число публикаций. Процесс профессиональной подготовки психологов в вузе рассматривался в работах Г.С. Абрамовой, Ю.Е. Алешинной, Н.А. Аминова, А.Ф. Бондаренко, Ф.Е. Василюка, И.А. Володарской, А.И. Донцова, В.П. Захарова, Ю.Н. Емельянова, Л.А. Петровской, Дж. Брауна, Д. Кристенсе и др. Ими анализировались проблемы адаптации студентов к условиям обучения, успешность в овладении программой подготовки, отдельные технологические вопросы подготовки специалистов, предлагались различные модели структуры личности практикующего психолога, исследовались условия личностного развития психолога–практика. Но проблема изучения специфических особенностей подготовки будущих психологов к профессиональной деятельности в большинстве своем анализируется в психологических исследованиях на молодых специалистах, получивших высшее образование по дневной форме обучения, чем на молодых специалистах, обучавшихся по заочной форме.

Рассмотрим традиционные виды подготовки профессиональных психологов, развивавшиеся в течение XX века. В настоящее время уже накоплен определенный опыт сравнительных исследований систем подготовки психологов в разных странах [10,12].

Подготовка психологов различается по длительности, структуре и содержанию образования. В Европе, например, в одних странах типичный период профессионального психологического образования составляет в целом 5 лет, в других – 6. Этот срок может включать в себя непрерывное обучение в течение 5 лет или разделяться на два уровня. В некоторых странах, например, в Норвегии, после 1 года вводного курса высшего образования студенты должны пройти пятилетнюю программу подготовки профессиональных психологов. В Англии базовое психологическое образование включает 3 года обучения. Однако для того, чтобы стать профессиональными психологами и получить возможность работать самостоятельно, студенты должны дополнительно учиться еще 3 года на втором уровне высшего образования по специализиро-

ванной программе. В Шотландии базовое психологическое образование составляет 4 года, дополнительное профессиональное психологическое образование рассчитано еще на 2 года.

Во многих странах требуется больший, чем обычно, период, чтобы реально завершить психологическое образование. Это связано, прежде всего, с тем, что студенты имеют возможность самостоятельно регулировать учебную нагрузку и темпы изучения психологии. Например, в Германии для полного выполнения программы при условии интенсивной учебной нагрузки студенту необходимо 9 семестров, т.е. 4,5 года. Но большинству студентов для этого требуется 12 семестров, т.е. 6 лет. В США базовое психологическое образование (Undergraduate) в течение 4 лет ведет к получению студентом степени бакалавра (Bachelor degree). Все последующее образование обычно называется послевузовским (Postgraduate). На степень магистра (Master degree) необходимо учиться дополнительно 2 года. Или по выбору студента и в зависимости от его интересов и профессиональных намерений он может после получения степени бакалавра пройти двух летнюю программу по подготовке практических психологов (Professional psychology).

В большинстве стран мира в настоящее время выделяется три основных типа профессионального психологического образования:

- *непрерывное пятилетнее специализированное;*
- *непрерывное пятилетнее общее;*
- *прерывающееся специализированное образование [11].*

**При непрерывном пятилетнем специализированном образовании** студенты с самого начала специализируются в какой-либо сфере психологии, например, в клинической, педагогической или психологии развития. Такая система психологического образования существует, например, в Финляндии, Швеции, Бельгии [12].

**При непрерывном пятилетнем общем образовании** студенты начинают с общего психологического образования и специализируются только на последних курсах или, в некоторых случаях, даже после окончания университета. Такая

система существует в Португалии, Финляндии, Норвегии, Нидерландах, Австрии, Испании, Венгрии, Италии, Германии, Швейцарии, России и Дании [12].

**Прерывающееся психологическое образование имеет два варианта.**

В Англии типична модель "три+три", при которой студенты в течение трех лет получают общее психологическое образование. Завершив его, они могут продолжить психологическое образование в течение последующих трех лет уже на второй ступени или закончить на этом изучение психологии и продолжить свое образование на второй ступени по другой специальности, может быть, уже в другом университете. Такая система взята за основу в ряде стран, например, в Ирландии, Франции, Греции, Португалии, на Мальте [12]. Другой вариант прерывающегося психологического образования предполагает базовое четырех летнее образование в области психологии с последующей двух летней специализацией в какой-либо сфере профессиональной психологии. Это традиционная модель для США и стран, ориентированных на американскую систему образования. Такая же система принята в Шотландии. В связи с расширением психологической службы в системе образования во многих странах организуется специальная профессиональная подготовка школьных психологов. Как показывает опыт, для этого общей психологической подготовки порой оказывается недостаточно. Специалисты по клинической психологии, например, часто плохо понимают специфику школьных психологических проблем. В большинстве стран школьный психолог должен иметь университетское образование. Он проходит подготовку по таким предметам, как медицина, психология развития, педагогическая психология, хорошо знает теории личности, вопросы психодиагностики, психологического консультирования, психотерапии и т.д. Кроме основного теоретического образования от будущего школьного психолога требуется стажировка в течение двух лет, в том числе практическая работа в психологической службе под руководством специалиста. Во многих странах школьный психолог должен иметь стаж работы в качестве учителя.

Содержание образования профессиональных психологов во многих странах достаточно сходно. С. Ньюстед выделил 10 предметных областей

психологии, в рамках которых могут рассматриваться психологические дисциплины. Психоника (которая включает восприятие и познание), биологическая психология, социальная психология, психология развития, индивидуальные различия, теория, методология изучаются в большинстве стран как важнейшие области психологии и составляют основу психологического образования. В то же время значительное место занимает изучение прикладных отраслей психологии: клинической, организационной, педагогической. Помимо этого существует большое количество курсов по выбору студента. Они расширяют и углубляют профессиональную подготовку психолога. Профессиональная практика под руководством опытных психологов и исследовательский проект, защищаемый на заключительной стадии обучения, входят в состав обязательных компонентов обучения психологов во всех странах Европы [12]. Для того чтобы сделать психологическое образование сопоставимым и взаимно признаваемым в разных странах Европейского сообщества, психологи этих стран стремятся к изучению опыта друг друга и вырабатывают общие подходы к профессиональной подготовке.

**Практическое профессиональное последипломное образование психологов** – это программы, направленные на обучение конкретным профессиональным знаниям и умениям в какой-либо сфере практической психологической работы, которые психолог осваивает в течение нескольких лет в свободное от основной профессиональной работы время. Такой дополнительной подготовки требует, например, работа в сфере клинической психологии. В США [4], в отличие от большинства стран мира, есть профессиональные школы, которые дают магистерскую или докторскую степень в области практической профессиональной психологии. Обучение студентов по таким программам в большей мере ориентировано на психологическую практику, направлено на освоение прикладных профессиональных знаний и умений в конкретной области. Профессиональные школы осуществляют подготовку докторов психологии (PsyD). Степень доктора психологии присуждается (в отличие от степени доктора философии) за весомый практический вклад в области психологии.

В США, в отличие от многих стран мира, психологи могут получить степень доктора за значительный вклад в преподавание психологии. Степень доктора образования (EdD) является профессиональной и присуждается психологу за разработку учебных программ и успешное их внедрение [3, с. 54]. В заключение необходимо отметить, что интерес студентов к психологическому образованию в течение последних десятилетий возрастает и в США, и в большинстве стран Европы, многие из них выбирают профессию психолога для продолжения высшего образования.

Длительное время подготовка психологов в нашей стране осуществлялась на отделениях психологии в рамках философских факультетов. С начала 1990-х годов в связи с резко возросшей потребностью в психологах повсеместно стали открываться краткосрочные годовые курсы. На этих курсах осуществляется переподготовка специалистов, имеющих высшее образование, для работы в качестве психолога. Во многих высших учебных заведениях были организованы новые психологические факультеты. Этот процесс особенно ускорился с 1993 г. Наибольший опыт психологического образования имеется в старейших учебных заведениях страны – Московском, Санкт-Петербургском, Ярославском, Ростовском–на–Дону университетах. В то же время в последние годы факультеты психологии открыты во многих других высших учебных заведениях. Государственные органы и психологические организации разрабатывают определенные критерии и требования для того, чтобы обеспечить высокий уровень профессиональной подготовки и квалификации психологов. Базовое психологическое образование в России осуществляется в высших учебных заведениях, имеющих лицензию, которая выдается Министерством образования учебному заведению на право вести обучение студентов по программам подготовки психологов [6]. При выдаче лицензии министерство учитывает качество разработанной программы обучения, имеющиеся преподавательские кадры, наличие обучающих ресурсов в виде учебной литературы и других учебных материалов. Однако лицензия сама по себе еще не дает учебному заведению права выдавать диплом государственного образца, она только разрешает вести обра-

звательную деятельность и выдавать определенный сертификат или диплом. Государственная аккредитация означает право высшего учебного заведения выдавать диплом государственного образца. Традиционно в российском образовании существует пятилетняя модель подготовки специалиста, которая в соответствии с приведенной выше международной типологией может быть охарактеризована как "непрерывное пятилетнее общее" [7]. В настоящее время в российском высшем образовании существуют три типа психологических специальностей и квалификаций:

- "020400 – Психология" с присвоением квалификации "Психолог. Преподаватель психологии";
- "031000 – Педагогика и психология" с присвоением квалификации "Педагог–психолог";
- "022700 – Клиническая психология" с присвоением квалификации "Клинический психолог".

**Обучение по специальности "031000 – Педагогика и психология"** дает психологическое образование и профессиональную подготовку, позволяющие специалисту осуществлять деятельность, направленную на психологическое обеспечение образовательного процесса, личностное и социальное развитие обучающихся. Такой специалист может работать в образовательных учреждениях различного типа.

Он может выполнять следующие виды профессиональной деятельности:

- *коррекционно–развивающую,*
- *преподавательскую,*
- *научно–методическую,*
- *социально–педагогическую,*
- *воспитательную,*
- *культурно–просветительную,*
- *управленческую.*

В России существуют также высшие учебные заведения, осуществляющие различные формы заочного, вечернего или очно–заочного психологическо-

го образования. Челябинский государственный педагогический университет не исключение. Факультет Профессионально–педагогический института осуществляет подготовку по специальности "031000 – Педагогика и психология" с присвоением квалификации "Педагог–психолог".

Основные компоненты подготовки педагога–психолога при заочной форме обучения в Профессионально–педагогическом институте следующие:

**Содержание и формы профессионального психологического образования.** Содержание профессиональной подготовки психолога определяется программой высшего учебного заведения, которая разрабатывается на основе государственного образовательного стандарта. Обучение включает в себя теоретические и практические занятия, основными формами которых являются лекции, семинары и практикумы, а также различные виды практик. Учебная деятельность студентов предполагает большую самостоятельную работу при подготовке к семинарским и практическим занятиям, при изучении научной литературы, написании рефератов. В процессе обучения будущий специалист–психолог должен приобрести теоретические знания, практические умения и навыки, сформировать профессиональную направленность, представления о сфере применения профессии психолога. Помимо обучения в период получения высшего образования продолжается личностный рост студентов. За время обучения в вузе студент–психолог изучает широкий круг гуманитарных, социально–экономических, математических, естественнонаучных и психологических дисциплин.

Основная образовательная программа подготовки специалиста состоит из дисциплин федерального компонента, дисциплин национально–регионального (вузовского) компонента, дисциплин по выбору студента, а также факультативных дисциплин. Дисциплины и курсы по выбору студента в каждом цикле содержательно дополняют дисциплины, указанные в федеральном компоненте цикла.

Учебный процесс завершается итоговой государственной аттестацией, которая включает государственный экзамен и защиту выпускной квалификационной работы.

**Кадровое обеспечение учебного процесса.** Реализация психологической составляющей основной образовательной программы подготовки специалиста обеспечена педагогическими кадрами, имеющими как базовое психологическое образование, так и базовое педагогическое образование. Квалификацию преподавателя составляют: собственно преподавательские умения и способности (методическая подготовка, способность организовать психолого–педагогические условия для эффективного овладения знаниями и пр.); систематическое занятие научной и / или научно–методической деятельностью; участие в организации научной деятельности студентов, позволяющее транслировать профессиональный опыт. Преподаватели специальных психологических дисциплин имеют соответствующую подготовку в данной отрасли психологии, что выражается в наличии ученой степени и / или опыта работы в соответствующей профессиональной сфере. Доля преподавателей, имеющих ученую степень и звание, составляет 90% от общего состава преподавателей.

**Условия поступления.** При поступлении на специальность «Педагогика и психология» при четырехлетней заочной форме обучения учитывается предшествующий уровень образования – среднее (полное) общее образование, средне специальное педагогическое, высшее. На пятилетнюю заочную форму обучения абитуриенты проходят собеседование.

**Учебно–методическое обеспечение учебного процесса.** Обязательным условием реализации основной образовательной программы подготовки специалиста является учебное и научно–методическое обеспечение учебного процесса. На кафедре педагогики и психологии профессионального образования имеются программы, методические пособия и рекомендации по всем дисциплинам и видам занятий – практикумам, курсовым и дипломным работам, практикам, выпускному государственному экзамену и др. Так как значительный объем часов при заочной форме обучения выделяется на самостоятельное



изучение дисциплин студентами, учебно–методические комплексы, методические рекомендации нацелены на помощь студентам в организации регулярной и интенсивной самостоятельной работы.

Методическая комиссия при факультете контролирует реализацию учебных планов и учебных программ и соответствие их государственному образовательному стандарту, утверждает введение новых курсов и учебных программ, разрабатывает методические рекомендации, позволяющие полноценно организовать самостоятельную работу студентов над учебным материалом, использовать эффективные формы контроля знаний и достижений студентов, общей результативности обучения.

**Материально–техническое обеспечение учебного процесса.** Для организации учебного процесса при заочной форме обучения в представительствах есть возможность использования компьютерных классов с подключением их к системе телекоммуникаций (электронная почта, Интернет). Но необходимо отметить, что учебный процесс заочной формы обучения мало оснащен наглядными пособиями, аудио–, видео– и мультимедийными материалами, а также аппаратным, программным и методическим обеспечением общего психологического практикума. Не каждый студент имеет свободный доступ к библиотечным фондам и базам данных в силу территориальной удаленности проживания.

**Организация практик.** Практика как важнейшая часть профессиональной подготовки психолога направлена на достижение следующих целей: овладеть умениями формулировать и решать задачи в контексте индивидуальной и совместной профессиональной деятельности психолога, кооперироваться с коллегами по работе; закрепить теоретические знания и приобрести навыки их практического применения; овладеть профессиональной позицией психолога, стилями поведения, профессиональной этикой при решении практических задач; познакомиться со спецификой деятельности психолога в учреждениях различного профиля.

Задачи определяются для каждого конкретного вида практики положением о проведении практики. На каждом курсе содержание практики

соответствует уровню подготовленности студентов. Для организации практик на кафедре педагогики и психологии профессионального образования разработаны и утверждены программы всех практик; разработаны форма отчетной документации. Но не разработаны критерии оценки профессионального и личностного развития, умения разрешать собственные внутренние проблемы, активизировать личностные ресурсы, формировать профессиональную позицию.

По окончании лица, прошедшие обучение по специальности «Педагогика и психология», должны владеть:

- полным объемом умений и навыков управления своим психофизиологическим состоянием и поведением, которые могут быть выработаны в рамках современных психотехник;
- методами манипуляции состоянием и поведением других людей, навыками выявления таких манипуляций и противодействия им;
- способностью эмпатического восприятия людей и интуитивно-целостной оценки окружающей среды;
- знанием различных культурных и социальных сред и умением воспроизводить стереотипы поведения и мышления, характеризующие эти среды;
- навыками построения коллективов и управления ими;
- навыками и практическим опытом выживания и организации деятельности в экстремальных условиях;
- технологиями анализа данных, построения частных теорий и прогноза динамики изучаемой системы;
- навыками рефлексии и самоанализа;
- опытом переживания измененных состояний сознания и навыками самоконтроля.

Остается открытым вопрос как формы контроля так и объективной оценки полученных практических навыков и умений будущих специалистов при заочной форме обучения.

За период заочного обучения (4–5 лет) слушатель – будущий психолог – получает солидный объем теоретических знаний по фундаментальным психоло-

гическим дисциплинам, который он может успешно использовать в просветительской работе, оставаясь в роли педагога, и только. К роли практического работника выпускник, как правило, не готов. Это выражается, прежде всего, в несформированности у него образа психолога–профессионала, отсутствии или недостаточной представленности в структуре личности профессионально важных психологических качеств, недостаточности опыта применения психологических техник. Профессиональное мастерство формируется постепенно и требует достаточно длительного периода практической деятельности, но готовность к конкретным действиям в направлении саморазвития и самореализации своего профессионального потенциала определяют реальный статус психолога в учреждении.

Система образования по специальности «Педагогика и психология» при заочной форме обучения должна включать не только программы, обеспечивающие адекватное понимание границ профессиональной компетенции психологов, принципов профессионального взаимодействия с педагогами, вопросов этики, активное усвоение обучающимися теоретических знаний и теоретико–методологических принципов, достаточную ориентацию в смежных областях клинической психологии, психотерапии и неврологии, но и практическое освоение методов и приемов психодиагностической, психокоррекционной работы с различными участниками образовательного процесса, овладение навыками установления психологического контакта, использование элементов личностной психопрофилактики. А именно необходимы социально–психологический тренинг общения, личностно– и профессионально–ориентированные тренинги, а также практическая работа с супервизором, где прорабатываются результаты собственной практической деятельности обучающегося, особенности его личности, обсуждаются ошибки в работе, что способствует не только профессиональному, но и личностному росту и формированию у обучающихся тех личностных качеств, которые необходимы психологу для успешной работы. К сожалению, имеющийся учебный план не предусматривает достаточное количество часов на данную подготовку. Так, например, учебная дисциплина «Психотерапия» вклю-

чает в себя 24 часа лекций и 12 часов семинарских занятий (270 часов по государственному стандарту), в то время как на освоение хотя бы одной психотерапевтической техники требуется не менее 6 семинаров – тренингов по 3 дня (30 академических часов); учебная дисциплина «Психодиагностика» – 16 часов лекций и 10 часов практических занятий (170 часов по государственному стандарту), а сертификат пользователя одной только диагностической методикой ММРІ выдается при условии обучения в течение 70 часов. Данные навыки студент не может получить в рамках самостоятельной работы, а в лучшем случае под руководством опытного специалиста.

Сегодня все более актуальным становится подготовка специалистов, ориентированных в первую очередь не на изучение и объяснение психических явлений, а на практическую деятельность в области психологической реальности, способных работать в режиме «субъект–субъектного взаимодействия», предоставляя при этом достаточно широкий спектр психологических услуг. В связи с этим все разработанные на кафедре дисциплины по выбору для будущих педагогов–психологов имеют практическую направленность:

- Москаленко Н.В.. «Психологическая помощь в экстремальных ситуациях», «Профилактика психологических зависимостей», «Имидж педагога–психолога как условие успешной профессиональной деятельности», «Проблемы и коррекция детско–родительских отношений».

- Савченков А.В.. «Эмоциональная устойчивость в учебном процессе».

- Мишанова О.Г.. «Гуманитарные основы профессионально–образовательного процесса».

- Коняева Е.А.. «Основы возрастной педагогики», «Основы педагогической этики».

На основании изучения теоретических источников и нормативно–правовой базы нами определены специфические особенности подготовки будущих психологов к профессиональной деятельности в условиях заочной формы обучения: образование по специальности «Педагогика и психология» при заочной форме обучения должно включать не только достаточный объем

теоретических знаний по фундаментальным психологическим дисциплинам, но и обеспечить начальный опыт по следующим направлениям:

- практическое освоение методов и приемов психодиагностической, психо–коррекционной работы с различными участниками образовательного процесса;
- овладение навыками установления психологического контакта, использование элементов личностной психопрофилактики;
- формирование готовности к конкретным действиям в направлении саморазвития и самореализации своего профессионального потенциала;
- социально–психологический тренинг общения;
- лично– и профессионально–ориентированные тренинги;
- практическая работа с супервизором;
- достаточный опыт применения психологических техник.

Только таким образом выстроенная система образования по специальности «Педагогика и психология» при заочной форме обучения будет готовить специалистов согласно требованиям государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования [2]: готовых к успешному осуществлению профессиональной деятельности педагога–психолога, решению типовых профессиональных задач в образовательных учреждениях.

### *Библиографический список*

1. О высшем и послевузовском профессиональном образовании: Закон РФ от 22. 08.1996 г. № 125–ФЗ – М.: Ось–89, 2004.
2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки "031000 – Педагогика и психология" Проект. – М., 2005. – 23 с.
3. Володарская И.А. Система подготовки психологов в США / И.А.Володарская, Н.М.Лизунова. – Вест. МГУ. – 1989. – № 3. – С. 50–62. – Сер. 14. Психология.

4. Володарская И.А. Система подготовки психологов в США / И.А.Володарская, Н.М.Лизунова. – Вест. МГУ.– 1990. – № 1. – С. 57–67. – Сер. 14. Психология.

5. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М.: Моск. психол.–социал. ин–т, 2005. – 216 с.

6. Карандашев В.И. Преподавание психологии: опыт международного исследования и перспективные проекты сотрудничества / В.И.Карандашев. – Психологический журн. – 2001. – Т. 22. – № 2. – С. 86–89.

7. Развивающаяся психология – основа гуманизации образования. . – М.: Рос. Психолог. О–во, 1998. – 288 с.

8. International Conference on Psychology Education: Curriculum and Teaching of Psychology, 15th –19th June 2002: Handbook and Abstracts / Ed. Victor Karandashev. – Saint Petersburg, 2002. – 134 p.

9. Karandashev V.N. Professional psychologists' education in Russia / V.N. Karandashev. – Psychology Teaching Review. – 1998. – № 7(2) – P. 32–38.

10. Karandashev V.N. The International Dimension of Psychology Education: A Comparison Between Countries / V.N. Karandashev. – Up–Date. – 2000. – № 16. – P. 7–9.

11. Newstead S.E. The psychology curriculum and the training of psychologists in Europe / S.E. Newstead.– News from EFPPA.– 1994. – 8(4).– 11 – 14 p.

12. Newstead S.E., Makinen S. Psychology Teaching in Europe / S.E. Newstead, S. Makinen.– European Psychologist. – March 1997. – Vol. 2. – № 1. – P. 3–10.

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОЛОЖЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ

---

*Павлова Лариса Николаевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования, научный сотрудник Челябинского государственного педагогического университета.

---

***Аннотация.** В данном разделе анализируются методологические положения педагогического управления в педагогической теории и практике в условиях динамических процессов обновления современного профессионального образования. Представлен семантический анализ понятия педагогического управления.*

***Ключевые слова:** педагогическое управление, системный подход, синергетический подход, акмеологический подход, междисциплинарный подход, технологический подход, деятельностный подход и др., механизм педагогического управления.*

Исследование педагогического управления определено потребностями развития педагогической теории и практики в условиях динамических процессов обновления образования и обусловлено следующими обстоятельствами.

Во–первых, разработка теоретических оснований организации педагогического управления в образовательных учреждениях началась сравнительно недавно, и в педагогике пока отсутствует единый подход к пониманию педагогического управления.

Во–вторых, существует необходимость создания теоретически выверенной позиции по отношению к опыту педагогического управления в проработке условий функционального перехода в самоуправление обучающихся.

В–третьих, наибольшую неясность на сегодня представляет из себя теория и практика проектирования педагогического управления.

Методология педагогического проектирования как рефлексивной схематизации практики в случае педагогического управления не проходит из-за неповторимости ситуации участников процесса управления и самоуправления.

Следовательно, проработка вопроса механизма педагогического управления должна быть ориентирована на создание для педагога обобщенных схем на каждом уровне его развития с предполагаемым функциональным переходом в самоуправление обучающихся.

В-четвертых, даже появившиеся разработки по проблеме педагогического управления пока еще трудно операционализируемы в практике. Отсутствуют методические пособия и рекомендации для педагогов и организаторов образования, отвечающие новым тенденциям и достижениям психологической и педагогической науки в данной области.

В-пятых, результатом освоения федеральных государственных образовательных стандартов является формирование компетентности обучающихся, в структуру которой входит компонент «самоуправление». Мы придерживаемся мнения, что данный компонент может формироваться при использовании определенной технологии педагогического управления.

Сегодня самоуправление рассматривается как составная часть компетентности. При этом можно рассматривать компетентность как результат образовательного процесса и как проявление профессионализма в педагогической деятельности. Новизна этого положения заключается в том, что самоуправление обучающихся рассматривалось всегда как форма организации жизнедеятельности коллектива обучающихся и вместе с тем основное предназначение ученического самоуправления – удовлетворение индивидуальных потребностей обучающихся.

Рассматривая проблему педагогического управления, целесообразно определить методологические положения данного исследования.

Прежде необходимо рассмотреть термин “подход”. С точки зрения наукоедения подход представляет собой комплекс парадигматических (онтологическая картина, схема и описание объектов), синтагматических (способы и



методы доказательства, аргументации, языки описания, объяснения и понимания) и прагматических (цели и ценности, предписания, разрешенные и запрещенные формы употребления синтагмы и парадигмы) структур и механизмов в познании и (или) практике, характеризующий конкурирующие между собой (или исторически сменяющие друг друга) стратегии и программы в науке, политике или организации жизнедеятельности человека [2; 38].

Теоретико–методологической основой нашего диссертационного исследования по вопросу педагогического управления явились: основные положения системного подхода к анализу педагогических процессов и явлений о социальном управлении и самоуправлении (В.А. Афанасьев, Ф.И. Биншток, А.М. Гендин, А.И. Пригожин, А.С. Свиницкий, П. Сорокин и др.); теория педагогических систем (Ю.А. Конаржевский, Н.В. Кузьмина, М.М.Поташник, Г.Н. Сериков и др.); психологическая теория личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.); теория деятельности (Б.Г. Ананьев, П.Я. Гальперин и др.); теория управления образованием (В.С. Лазарев, А.М. Моисеев, С.А. Репин, Т.И. Шамова и др.); психолого–педагогические исследования актуальных проблем образования (А.Ф. Аменд, Б.С. Гершунский, А.В. Усова и др.); теория и методология педагогических исследований (В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, М.Н.Скаткин, А.И. Пискунов и др.); теория формирования и развития ученического коллектива (А.С. Бароненко, В.А. Караковский, А.С.Макаренко, Л.И. Новикова, М.И. Рожков и др.).

Анализ научной литературы и практическая деятельность обозначенной проблемы показал и недостаточную её разработанность, что побудило нас к организации и проведению экспериментальной работы по теме «Педагогическое управление развитием школьного детского коллектива».

Проведенное исследования было направлено на выявление механизмов педагогического управления развитием детского коллектива, обеспечивающих принятие решений, и выработки управляющих воздействий на каждом уровне развития детского коллектива, т.к. обеспечивается соответствующий уровень

педагогического управления и, как следствие, переход педагогического управления в самоуправление детского коллектива.

Для получения объективной информации о педагогическом управлении нами был определён комплекс методик, позволяющий определить уровень развития самоуправления школьного детского коллектива. Диагностирование уровня развития детского коллектива дало нам право говорить об уровне педагогического управления развитием детского коллектива и соответствующему ему механизму управления.

В исследовании получены данные, научная новизна, теоретическая и практическая значимость которых по сравнению с предшествующими работами состоит в том, что определены теоретико–методологические подходы педагогического управления развитием школьного детского коллектива – системный и деятельностный; разработан механизм педагогического управления развитием школьного детского коллектива, состоящий из элементов целеполагания, структуры, организации; расширены научно–теоретические представления о сущности педагогического управления развитием школьного детского коллектива; дано аналитическое представление и эволюционирование проблемы педагогического управления развитием школьного детского коллектива, анализ роли педагогического управления в эффективной организации образовательного процесса в школе; уточнено понятие «педагогическое управление», под которым понимается деятельность педагога в образовательном процессе с целью создания условий для развития самоуправления школьного детского коллектива и развития личности; реализован механизм педагогического управления развитием школьного детского коллектива, позволяющего расширить диапазон управленческих действий руководителей образовательных учреждений; разработано учебно–методическое пособие по педагогическому управлению развитием школьного детского коллектива.

В процессе исследования определены механизмы педагогического управления на каждом уровне развития детского коллектива и экспериментом подтверждены следующие позиции: механизм педагогического управления должен

соответствовать ступени педагогического управления и уровню развития детского коллектива; эффективность педагогического управления зависит от педагогических условий; при реализации механизма обеспечивается эффективное педагогическое управление развитием школьного детского коллектива.

Нами было высказано предположение, что проведённое исследование не исчерпывает содержания данной проблемы.

За последние три – пять лет положение, определяющее содержание педагогического управления, более четко определилось через требования, предъявляемые к уровню профессиональной педагогической компетентности.

Продолжая исследования по вопросу педагогического управления, нами были определены следующие общенаучные методологические подходы: системный, деятельностный, синергитический, акмеологический, междисциплинарный.

Методологией **системного** подхода занимались А.Н. Аверьянов, В.Г. Афанасьев, В.Н. Садовский и др. В педагогической науке данный аспект получил развитие в трудах В.П. Беспалько, Ю.А. Конаржевского, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластеного, В.А. Якунина.

Методология системного подхода как направление логики научного познания и практической деятельности, в основе которого лежит исследование любого объекта как сложной целостной кибернетической социально–экономической системы, позволит наиболее полно изучить педагогическое управление как систему управления ученическим коллективом, т.к. системный подход рассматривает объект исследования как систему.

Г.Н. Сериков, изучая управление образованием с точки зрения системного подхода, предлагал «предписать специальный термин «системное управление образованием». Рассматривая системное управление как деятельность субъектов образования, автор считает, что имеет смысл выделять административную деятельность (распорядительно–исполнительную) и самоуправленческую (привлечение к выполнению функций). По логике вещей можно говорить о педагогическом самоуправлении, самоуправлении учащихся и внешнем управлении образовательного процесса. Взаимодействие этих элементов

является признаком системного управления. Г.Н. Сериков в работе «Элементы теории системного управления образования» характеризует управленческую деятельность на основе внутреннего и внешнего планов. К внутреннему плану относит потребность человека, действующего для достижения цели. Это аспект индивидуального самоуправления. Внешний план управленческой деятельности учёный предлагает рассматривать как реализацию общегрупповых целей. Это коллективное самоуправление, при котором существует разделение управленческих функций между всеми участниками. При этом речь идёт как о детском коллективе и личности ребёнка, так и о педагогическом коллективе и личности педагога. «Индивидуальное самоуправление как внутриличностная управленческая деятельность неустранима в принципе», – замечает Г.Н. Сериков[16]. «Самоуправление целесообразно относить к важному аспекту управленческого взаимодействия участников образования»[Там же, с.56–57]. Внутренний уровень управления образовательного учреждения выстраивается следующим образом: административное управление, педагогическое самоуправление, ученическое самоуправление.

В наиболее общем виде под системой понимается совокупность взаимосвязанных элементов, образующих определенную целостность, некоторое единство. Основными принципами системного подхода для нашего исследования являются целостность, иерархичность строения, структуризация, множественность.

1. Целостность позволяет рассматривать одновременно систему как единое целое и в то же время как подсистему для вышестоящих уровней.

В нашем случае педагогическое управление является системой управления ученического коллектива и структурной подсистемой управления образовательным учреждением.

2. Иерархичность строения, т.е. наличие множества (по крайней мере двух) элементов, расположенных на основе подчинения элементов низшего уровня элементам высшего уровня. Реализация этого принципа представляет собой взаимодействие двух подсистем: управляющей и управляемой:

педагогическое управление и ученическое самоуправление или педагогический коллектив и ученический коллектив. Одна подчиняется другой.

3. Структуризация позволяет анализировать элементы системы и их взаимосвязи в рамках конкретной организационной структуры. Как правило, процесс функционирования системы обусловлен не столько свойствами ее отдельных элементов, сколько свойствами самой структуры. В данном случае нами рассматривается вопрос о свойствах педагогического управления по отношению к функции самоуправления ученического коллектива.

4. Множественность дает возможность использовать множество моделей для описания отдельных элементов и системы в целом. Педагогическое управление можно описать с помощью кибернетических и математических моделей.

Исследование параметров педагогического процесса мы рассматриваем как технологию педагогического управления ученическим коллективом, соответствующую механизму педагогического управления, а также факторы и пути ее совершенствования.

Таким образом, системный подход позволяет нам комплексно оценить деятельность системы педагогического управления на уровне конкретных характеристик. Это поможет анализировать ситуации в пределах отдельно взятой системы, выявить характер проблем входа, процесса и выхода, тем самым обеспечить описание механизма педагогического управления.

Применение системного подхода позволяет наилучшим образом организовать процесс принятия решений на всех этапах развития системы педагогического управления.

Исследуя сущность педагогического управления, мы пришли к пониманию того, что педагогическое управление можно представить в виде системы, состоящей трёх компонентов. Первый компонент педагогического управления составляет целенаправленное управляющее воздействие, включающее целеполагание и целеосуществление. Такое воздействие бывает внешним через органы управления (за рамками самого объекта), а также через самоуправление (воз-

действие осуществляется субъектом, входящим в состав самого субъекта). Данный компонент является ядром механизма педагогического управления.

Второй компонент педагогического управления составляет процессы внутриколлективного регулирования (лидерство, неформальные группообразования, социальные нормы и пр.). Третий компонент педагогического управления – непосредственное осуществление функций, определённых деятельностью, содержанием, видом, назначением и ролью педагога.

Соотношение трёх компонентов представляет интеграцию на основе использования возможностей педагогического управления и представляет собой механизм педагогического управления, способствующий реализации данного управления. Педагогическое управление является качественно специфической разновидностью управления, направленного на процессы внутриколлективного регулирования.

Данный подход позволяет рассмотреть ученический коллектив в качестве педагогического средства, своеобразного инструмента, который надо создать, чтобы использовать в воспитании всех и развитии каждого в отдельности, при этом он выступает как объект и субъект воспитания, а также выделить целеполагание как вид деятельности ученического коллектива и функции педагогического управления. Функции педагогического управления реализуются через компоненты и определяют его сущность.

По форме педагогическое управление представлено в виде деятельности педагогов. Педагогическая деятельность заключается в систематическом, организованном воздействии педагога на личность обучающегося с целью воспитания, обучения и развития через ученический коллектив.

Таким образом, по сущности и форме педагогическое управление может быть представлено на основе системного подхода. Данный вывод вновь подтверждает правильность выбора методологического подхода к исследованию педагогического управления.

При реализации педагогического управления ядром его механизма является осуществление управляющего воздействия и воздействие, осуществляемое

субъектом, входящим в состав самого субъекта. Речь идет о самоактуализации, самоорганизации, самореализации, о самоуправлении.

Основные положения теории самоорганизации основаны на мысли, что все происходящее вокруг нас мы можем считать процессом самоорганизации, то есть процессом, идущим за счёт внутренних стимулов, не требующих вмешательства внешних факторов, не принадлежащих системе. Для описания основ процесса самоорганизации удобно (хотя и заведомо недостаточно) использовать терминологию дарвиновской триады: наследственность, изменчивость, отбор, придав этим понятиям более широкий смысл. Изменчивость более широком смысле – это вечно присутствующие факторы случайности и неопределённости. Без предположения о непрерывно действующих случайных факторах постоянная эволюция системы, сопровождающаяся появлением новых качественных особенностей, по-видимому, невозможна. Что касается термина «наследственность», то он означает лишь то, что настоящее и будущее любой системы зависит от его прошлого. Степень зависимости той или иной системы от прошлого может быть любой. Эту степень зависимости называют памятью системы. Понятие «принципы отбора» является самым трудным среди понятий дарвиновской триады. Процессы самоорганизации следуют определённым правилам, законам. Это утверждение – некое эмпирическое обобщение, вопрос о происхождении этих правил лежит вне рационализма, как и вопрос о рождении Вселенной. К числу таких законов относятся, прежде всего, законы сохранения и второе начало термодинамики (да и другие законы тоже). Таким образом, среди мыслимо допустимых процессов в неживой природе существуют (наблюдаемы или доступны наблюдению) лишь определённые классы движений, подчиняющиеся определённым правилам. Подобные же правила существуют в природе и обществе. Вот эти правила и называют принципами отбора.

Среди российских ученых, занимающихся изучением самоорганизующихся систем, академик А.А. Самарский и члена – корреспондент РАН С.П. Курдюмов. Они выдвинули ряд оригинальных идей для понимания механизмов возникновения и эволюции относительно устойчивых структур в от-

крытых (нелинейных) средах (системах). Широко известны также работы академика

Н.Н. Моисеева, разрабатывающего идеи универсального эволюционизма.

Основанием для использования **синергетического подхода** является то, что он рассматривается как дальнейшее развитие системного подхода, который дает новые возможности для исследования и осуществления управленческой деятельности. Синергетика представляет собой системный подход к сложным открытым нелинейным системам с их свойствами неустойчивости, неравновесности, бифуркации, катастрофы, самоорганизации и др. Данные характеристики присущи педагогическому управлению, реализующему по сути три типа самоорганизующих процессов: самозарождение организации (ученического коллектива); поддержание оптимального уровня деятельности ученического коллектива; совершенствование ученического коллектива и его воспроизводство. Рассмотрение педагогического управления ученическим коллективом на основе синергетического подхода являются следующие положения.

Основное понятие синергетики — определение структуры как состояния, возникающего в результате многовариантного и неоднозначного поведения таких многоэлементных структур или многофакторных сред, которые не деградируют к стандартному для замкнутых систем усреднению термодинамического типа, а развиваются вследствие открытости, притока энергии извне, нелинейности внутренних процессов, появления особых режимов с обострением и наличия более одного устойчивого состояния, характеризующееся в синергетике как состояние структуры, которое не может привести к образованию новых структур и систем, в том числе и более сложных, чем исходные. Этот феномен трактуется синергетикой как всеобщий механизм повсеместно наблюдаемого в природе направления эволюции: от элементарного и примитивного – к сложносоставному и более совершенному.

Данные исходные представления позволяют описать процесс перехода педагогического управления в самоуправление ученического коллектива



и самоуправление личности, осуществляемого с помощью определенного механизма управления.

Механизм педагогического управления ученическим коллективом, обладающий свойством самоорганизации, напрямую связан с такими условиями существования системы, как открытость, нелинейность, множественность, внешние факторы влияния, неравновесность. Последняя обуславливается накоплением флуктуации, т.е. отклонениями результатов педагогического управления от ожидаемых средних статистических, характеризуется особыми состояниями, так называемыми точками бифуркации, в которых невозможно определить пути дальнейшей эволюции системы. Главной характеристикой точки бифуркации является принципиальная непредсказуемость дальнейшего развития системы управления ученическим коллективом.

Функциональной сутью самоорганизованных процессов ученического коллектива является самосоздание, самосохранение, самосовершенствование и самовоспроизведение порядка в структуре и функционировании педагогического управления. В качестве примера может выступать система самоуправления в ученическом коллективе и развитие личности обучающегося, в которой она обуславливает разноуровневое и вместе с тем параллельное, непротиворечивое существование процессов качественных изменений и изменений количественных (независимое изменение качеств личности обучающегося и его коммуникативных способностей).

Одной из существенных характеристик эволюции педагогического управления с позиции синергетического подхода является необратимость, которая заключается в невозможности изменения направленности процессов в каждый данный момент времени. При значительном участии обратимых процессов они составляют лишь часть сложного и в целом необратимого процесса системного развития, который носит циклический характер. Динамика развития педагогического управления состоит из цикла: подъем – спад – кризис – оживление – подъем и т. д.).

В исследовании нами используется термин «этапы педагогического управления», он характеризуется тем, что начало подъема каждого этапа управления, состоящего в свою очередь из циклов, связано с внутрисистемными изменениями, а каждый спад сопровождается кризисными явлениями наиболее значимых системных компонентов. Указанные явления выражаются в виде невозможности выполнения или использования в управлении его компонентов. Вместе с тем понятно, что на каждом этапе циклы представляют неравномерные, волнообразные процессы, сочетающиеся с непрерывными эволюционными изменениями. Возникновение различных временных циклов на разных уровнях этапов педагогического управления является внутренней закономерностью системной динамики, имманентно присущей многим социальным системам.

Каждый элемент и компонент педагогического управления ученическим коллективом – это самостоятельный, саморазвивающийся и саморегулирующийся организм, содержащий внутренние факторы поддержания собственного равновесия, предохраняющего его от саморазрушения как сложной системы. Строгая повторяемость и предопределенность способствуют поддержанию равновесного состояния.

Педагогическое управление осуществляется субъектами образовательного процесса учреждения, следовательно, являются составной частью системы образовательного учреждения,

Ученический коллектив состоит из субъектов образовательного процесса и является частью системы управления образовательного учреждения. Родительская общественность (родители обучающихся) являются субъектами образовательного процесса и полновластными представителями управления образовательного учреждения.

Таким образом, система управления образовательного учреждения представляет собой совокупность трех систем управления, состоящую из педагогического управления, самоуправления обучающихся, управления в форме самоорганизации родительской общественности. Администрирование образовательного учреждения представляется нам как связующая рамочная форма

управления. Развитие систем управления, всех ее форм взаимосвязаны и взаимообусловлены, обладают интегративным свойством.

Педагогическое управление как система исторично, постоянно испытывает внешние и внутренние возмущающие воздействия, но благодаря своим системообразующим, системосохраняющим интегративным факторам, независимо от того, объективны они или субъективны, сохраняет свою целостность. Источником порядка и развития педагогического управления является ее самоорганизация.

Устойчивость, стабильность педагогического управления зависит от характера управления, характера взаимодействия с административным управлением образовательного учреждения и всех субъектов образовательного процесса, их ценностных представлений и обеспечивается связью интересов и потребностей педагогов, учащихся, их родителей с общими процессами организационного развития учреждения.

Процессы каждого этапа педагогического управления ученическим коллективом в стадии стабильности на основе социодинамики представляются следующим образом:

- стабильный процесс подъема, системного оздоровления – расцвет;
- стабильный процесс функционирования общественной системы, эволюционное развитие – устойчивый рост;
- стабилизация в одной точке жизненного процесса – застой;
- стабильный процесс упадка, разрушения общественных связей во время глубоких деформаций, другими словами, – упадок, кризис.

Учет синергетических закономерностей существенно меняет традиционные представления в области управления, согласно которым эффект от управляющего воздействия однозначно и линейно зависит от величины приложенных усилий. Анализируя возможность использования синергетического подхода в рассмотрении педагогического управления, мы вышли на следующие положения: необходимо понять, как можно способствовать их собственным тенденциям развития конкретного ученического коллектива и на основе этого определить путь его развития; нет жесткой предопределенности развития уче-

нического коллектива, возможность выбора пути развития предупреждена педагогическим управлением; уровень консолидации субъектов образовательного процесса может существенно влиять на развитие педагогического управления как системы в целом; чрезвычайно эффективны бывают малые, но правильно организованные резонансные управляющие воздействия на систему педагогического управления, равно как и резонансные педагогическое управляющие воздействия на ученический коллектив.

Закономерности и условия протекания быстрых лавинообразных процессов на каждом этапе педагогического управления обусловлены действием механизма положительной обратной связи.

Таким образом, педагогическое управление основывается на построении управляющего воздействия, согласованного с существом внутренних тенденций развивающихся систем.

Исходя из синергетического подхода, педагог управляет ученическим коллективом, обеспечивает его консолидацию, ориентируя ученический коллектив на цели, следуя при этом одному из следующих трех принципов:

1. Принцип цели: педагогическое управление осуществляется на основе технологии достижения важной и привлекательной цели, когда консолидация педагогов, учеников и их родителей осуществляется для достижения некой открыто объявленной цели (социальной, экономической, духовной, национальной, религиозной и др.);

2. Принцип консолидации: педагогическое управление на основе технологии противодействия с неким образом противника, виновника, когда субъекты образовательного процесса консолидируются на противодействие с неким образом врага;

3. Принцип смешанной технологии: педагогическое управление на основе смешанной технологии, когда в разной пропорции используется первая и вторая технологии.

Реализация основных правил принципов педагогического управления осуществляется через деятельность педагогов. В научной литературе деятельностный подход обоснован в работах Л.П. Буева, М.В. Демина, В.Н. Сагатовского, В.С. Швырева и рассмотрен в педагогической науке В.А. Кан–Каликом, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластениным.

**Деятельностный методологический подход** обуславливается рамками рассмотрения педагогического управления с позиции основных компонентов деятельности педагога и ученического коллектива, раскрывая природу их взаимодействия, позволяет изучить специфику деятельности субъектов и объектов управления, рассматривает процесс управления как непрерывную смену видов деятельности. Имеет значение для понимания деятельности педагога через представление о составляющих педагогического управления. Нами обозначено три ступени педагогического управления. Они обусловлены развитием, т.е. процессом закономерного перехода объектов и субъектов из старого состояния в новое посредством достижения определенного уровня осуществления деятельности.

На первой ступени педагогическое управление реализуется через организацию деятельности детского коллектива; при этом самоуправление представляется в виде совета, творческой группы и т.п., который, в свою очередь, является инструментом педагогического управления. На данном этапе педагогическое управление ученическим коллективом обеспечивает требуемые свойства коллектива – организованность, подчинение, дисциплина.

Педагогическое управление на второй ступени рассматриваем как развитие ученического коллектива. Орган самоуправления в данном случае является органом руководства его жизнедеятельностью. Педагогическое управление обеспечивает престижность ученического коллектива, формулируя цели–ориентиры через программирование и реализацию деятельности ученического коллектива, используя явление лидерства.

На третьей ступени педагогическое управление реализуется при условии системности педагогической деятельности, так как является результатом цели–системы в воспитательном процессе. Орган самоуправления ученического кол-

лектива на этой ступени – это форма демократизации отношений «педагог – ученик» и средство саморазвития ученического коллектива, его самоактуализации и социализации личности ученика. Педагогическое управление на данной ступени обеспечивает условия для самоопределения ученического коллектива.

Таким образом, каждой ступени педагогического управления соответствует доминирующий приём управления, который предполагает создание определенных условий для самоуправления ученического коллектива. Каждая ступень педагогического управления соответствует этапу развития функционального состояния.

Нами определены следующие принципы деятельностного подхода: комплексность, интегративность, ситуационность,

1. Принцип комплексности предполагает учитывать при анализе как внутреннюю так и внешнюю среду организации управления образовательного учреждения. Например, при внедрении новой педагогической технологии управления ученическим коллективом должным образом необходимо учитывать социально–психологические аспекты, в частности, проблемы мотивации обучения, ценностной ориентации коллектива обучающихся и пр. Комплексный подход является необходимым условием при решении задачи анализа организации управления.

2. Принцип интегративности позволяет рассматривать педагогическое управление как по вертикали (между отдельными элементами системы управления), так и по горизонтали (на всех стадиях жизненного цикла педагогического управления).

Под интеграцией понимается объединение субъектов управления для усиления взаимодействия всех элементов системы управления конкретной организации. При таком подходе появляются более прочные связи между отдельными подсистемами организации, более конкретные задания. Например, управляющая система педагогического управления определяет конкретные показатели деятельности ученического коллектива по качеству, количеству, за-

тратам ресурсов, срокам и т.д. На основе выполнения этих показателей достигаются поставленные цели.

Интеграция по стадиям жизненного цикла ученического коллектива по горизонтам требует формирования единой и четкой информационной системы педагогического управления, которая должна включать, прежде всего, показатели качества и количества затрат по стадиям педагогического исследования, методической подготовки педагогов к управленческой деятельности (моделирование и конструирование педагогического управления), а также показатели собственно управления образовательным учреждением. Такая согласованность показателей по стадиям жизненного цикла ученического управления позволит создать структуру педагогического управления и описать технологию педагогического управления, обеспечивающую оперативность и гибкость управления.

Интеграция по вертикали представляет собой объединение административного, педагогического и ученического управления / самоуправления для наилучшего достижения поставленных целей. Это обеспечивается, во-первых, объединением усилий людей, т.е. синергетическим эффектом, во-вторых, созданием и внедрением новых педагогических и управленческих технологий.

Такая интеграция обеспечивает наилучший контроль и регулирование в процессе реализации регламентирующих действий и документации. она дает педагогическому управлению дополнительные возможности для повышения эффективности за счет консолидации управленческих технологий, что обуславливает простор для развития и внедрения новых идей, оперативность в реализации принятых решений.

Применение интеграционного подхода создает условия для наилучшего осуществления стратегических задач на всех уровнях в системе управления образовательным учреждением: на уровне администрации, педагогического управления, самоуправления ученического коллектива.

3. Ситуационный принцип – его сущность в том, что побудительным мотивом к проведению анализа являются конкретные ситуации, существенно влияющие на эффективность управления, более того, система управления в за-

зависимости от характера ситуаций может менять любую из своих характеристик. Объектами анализа в данном случае могут быть: структура управления (в зависимости от ситуации и на основании проведенных объемных расчетов выбирается структура управления с преобладанием либо вертикальных, либо горизонтальных связей); методы управления; стиль руководства (в зависимости от профессионализма, численности и личностных качеств сотрудников выбирается стиль руководства, ориентированный либо на задачи, либо на человеческие отношения); внешняя и внутренняя среда организации; стратегия развития организации; технологические особенности образовательного процесса.

Для нашего исследования имеет существенное значение позиция М.И. Рожкова, которая заключается в том, что «педагогическое управление реализует свои функции как бы вне объекта, а ученическое самоуправление внутри его... Такой подход позволяет нам рассматривать самоуправление учащихся как способ организации жизнедеятельности ученического коллектива, который предполагает активное участие их в принятии и реализации решений для достижения общественно значимых целей на основе взаимодействия с педагогами» [15, с.6].

Характер и условия протекания процесса социального воспитания в значительной степени задаются концепцией, программой и деятельностью педагога в соответствии с уровнем подготовки его к профессиональной деятельности и управления деятельностью. Проблема зависимости эффективности управления ученическим коллективом от уровня профессиональной компетентности педагога как проблема воспитательного аспекта в образовательном учреждении диктует необходимость проведения комплекса исследований, направленных на поиск оптимальных путей ее решения. Руководствуясь изложенным пониманием использования деятельностного подхода в исследовании педагогического управления, перейдем к характеристике акмеологического подхода и его значения в понимании педагогического управления.

Акмеология – интегративно–комплексная наука, возникшая на стыке естественных, гуманитарных и технических областей научного знания.



Акмеология (от греч. акме – высшая степень чего-либо + логия, буквально наука о вершинах) выявляет феноменологию, закономерности и механизмы становления человека на ступенях ранней, средней и поздней взрослости как индивида (сложнейшего живого организма), как личности (в этом случае, прежде всего, имеются ввиду усвоенные человеком отношения к разным сторонам действительности (главным образом как профессионала) [4; 3].

Сущность акмеологии представлена в работах таких исследователей как А. А. Бодалев, А.А. Деркач, В. М. Зыкин, В.Г. Ганжин, Н.Т. Селезнева и др. В образовании акмеология получила развитие в трудах Л.В. Варфоломеевой, Н.В. Вишняковой, Ю.А. Гагина, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, раскрывающих факторы достижения педагогом вершин его профессионализма. На наш взгляд, ценными являются исследования, выполненные в лаборатории управления образованием взрослых ИОВ РАО, в которых акмеологический подход стал ведущим (О.П. Бурдакова, М.А. Вострова, Н.М. Полетаева, Н.Д. Санитарова и др.).

А.К. Маркова считает главной целью акмеологии выявление условий продвижения человека к вершинам, в определении путей достижения педагогом профессионализма [9; 445].

Нас, конечно, интересует, как педагогическая акмеология способствует эффективному внедрению стратегии, тактики и техники готовности педагогов к осуществлению управлением ученического коллектива. Акмеология управления позволит проследить закономерности в достижении наивысшей точки развития ученического коллектива и личности обучающегося посредством педагогического управления, тем самым «проработать» механизм педагогического управления ученическим коллективом и соотнести соответствующим педагогическим технологиям управления.

Руководствуясь изложенным пониманием использования деятельностного подхода в исследовании педагогического управления, перейдем к характеристике **акмеологического подхода** и его значения в понимании педагогического управления.

Акмеология – интегративно–комплексная наука, возникшая на стыке естественных, гуманитарных и технических областей научного знания.

Акмеология выявляет феноменологию, закономерности и механизмы становления человека на ступенях ранней, средней и поздней взрослости как индивида (сложнейшего живого организма), как личности (в этом случае, прежде всего, имеются ввиду усвоенные человеком отношения к разным сторонам действительности (главным образом как профессионала) [3; 3].

Сущность акмеологии представлена в работах таких исследователей, как А. А. Бодалев, А. А. Деркач, В. М. Зазыкин, В. Г. Ганжин, Н.Т. Селезнева и др. В образовании акмеология получила развитие в трудах Л.В. Варфоломеевой, Н.В. Вишняковой, Ю.А. Гагина, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, раскрывающих факторы достижения педагогом вершин его профессионализма. На наш взгляд, ценными являются исследования, выполненные в лаборатории управления образованием взрослых ИОВ РАО, в которых акмеологический подход стал ведущим (О.П. Бурдакова, М.А. Вострова, Н.М. Полетаева, Н.Д. Санитарова и др.).

А.К. Маркова считает главной целью является акмеологии выявление условий продвижения человека к вершинам, определение путей достижения педагогом профессионализма [9; 445].

Нас интересует, как педагогическая акмеология способствует эффективному внедрению стратегии, тактики и техники готовности педагогов к осуществлению управления ученическим коллективом. Акмеология управления позволит проследить закономерности в достижении наивысшей точки развития ученического коллектива и личности обучающегося посредством педагогического управления, тем самым «проработать» механизм педагогического управления ученическим коллективом и соотнести с соответствующими педагогическими технологиями управления.

Механизм является средством педагогического управления, которое при использовании известных технологий педагогического управления обеспечивает реализацию цели образования и, по нашим исследованиям, обладает следующими

свойствами: свойство оперативного управления, свойство опережающего самоконтроля, свойство компенсационности.

1. Свойство оперативного управления позволяет вносить изменения в условия функционирования в режиме реального времени. Наиболее простым вариантом механизма оперативного управления является рассмотрение в каждом периоде времени задачи механизма педагогического управления, оптимального с учетом наблюдаемой реализации. Эффективность педагогического управления будет зависеть от задач, решаемых в каждом периоде развития ученического коллектива. Решение задач механизма педагогического управления требует значительных временных затрат, что может вступать в противоречие с требованием принятия решений в реальном режиме времени. Поэтому важно, что механизм педагогического управления, обладая свойством оперативного управления, вырабатывал набор правил действий, зависящих от будущих возможных ситуаций, которые могут сложиться в процессе функционирования ученического коллектива. Этим обеспечивается оперативность принятия управленческих решений, в том числе связанных с безопасностью управления и образовательным процессом в целом.

2. Свойство опережающего самоконтроля позволяет стимулировать возможно более раннее информирование об отклонениях от программы. Идея такого свойства механизма педагогического управления состоит в том, что при отклонении реализации педагогического управления по намеченной стратегии, тактике или оперативному управлению от программы–плана позволит административному управлению образовательным учреждением произвести компенсационные мероприятия, либо скорректировать программу–план.

3. Свойство компенсационности проявляется в способности механизма педагогического управления реализовывать компенсационные меры. Влияние случайных и неопределенных факторов и условий может приводить к нарушению запланированных сроков реализации педагогических задач по управлению ученическим коллективом, которые определяются на каждом этапе его развития. Для таких случаев должны быть предусмотрены соответствующие компен-

сационные меры. С нашей точки зрения, таковых может выступать педагогическая технология, которая соответствовала бы конкретному этапу развития ученического коллектива, следовательно, и задачи механизма педагогического управления.

По характеристике деятельности педагогическое управление включает управление организационной структурой (ученическим коллективом), психолого-педагогическое управление (управление развитием обучающихся) и социально-психологическое (управление развитием личности). Н.В. Кузьминой педагогическое управление рассматривается как организаторская деятельность педагога в системе управления [7]. Такой же точки зрения придерживается В.М. Коротов [6].

Технология педагогического управления является способом преобразования информации в процесс, позволяющий осуществить подбор и последовательность выполнения операций и процедур управления педагогом.

В.Н. Бурков и В.А. Ириков предлагают процесс управления разбить на функции управления по классам. Первый класс – функции управления, обеспечивающие в определённом смысле устойчивое, стабильное функционирование организационной системы (не развивается). Второй класс – функции управления по изменению механизма управления (возможно структуры системы управления). Этот класс называют механизмом развития. «Механизм развития – это совокупность процедур, методов, информационных технологий, позволяющих создавать (проектировать) новые механизмы управления с требуемыми свойствами» [3, с.4].

Мы предполагаем, что при сочетании механизма и технологии педагогического управления, ученический коллектив как объекта педагогического управления в определенное время своего существования и при известных педагогических условиях может находиться в состояниях функционирования, развития или того и другого в соответствии его (коллектива) качествам (ценностные ориентации, уровень сплоченности и пр.). В этой связи существует некая точка развития /функционирования, при которой происходит качественное изменение ученического коллектива, что вызывает необходимость использования механизма и технологии педагогического управления соответственно каче-

ствам ученического коллектива. Это обуславливает успешность педагогического управления, ученического самоуправления и, соответственно, успешность конкретных членов ученического коллектива как личностей. Тем самым реализуется сущностная цель педагогического управления.

Наивысшая точка механизма педагогического управления развитием ученического коллектива нами обозначена как акмеологическая субстанция механизма педагогического управления. Какова сущность акмеологической субстанции механизма педагогического управления? На каждом этапе развития управления, на так называемом витке развития, предполагается переход на другую технологию механизма данного управления. Игнорирование этого процесса ведет к несоответствию использования технологии педагогического управления уровню развития ученического коллектива. С нашей точки зрения, момент смены одной технологии другой механизма управления является акмеологической субстанцией. Иными словами, наивысшая точка развития механизма педагогического управления, которая определяет потребность (в случае возможности развития управленческой деятельности вообще) перехода на следующий этап педагогического управления, соответственно, смены технологии педагогического управления.

Акмеологическая субстанция механизма педагогического управления характеризуется следующими позициями: акмеологическая субстанция (момент наивысшей точка развития механизма педагогического управления) всегда является признаком процесса развития; момент наивысшей точки механизма развития педагогического управления не всегда фиксированный временной отрезок, может быть осознаваемый и определяемый в последующие временные периоды; данная точка всегда начало отчета нового, более высокого этапа развития или начало этапа функционирования системы на новом качественном уровне для данной системы педагогического управления; акмеологическая субстанция означает возможность использования иной технологии педагогического управления или даже новых для данной системы педагогического управления технологий; определяет другую или новую для данной системы педаго-

гического управления структуру; означает завершение этапа развития механизма педагогического управления.

Каким образом понимается необходимость использования следующего механизма развития? Вероятно, когда использованы все ресурсы (временные, профессиональные, ресурсы условий и пр.) конкретного механизма развития педагогического управления, то появляется необходимость данные ресурсы либо восстановить, либо изменить содержание деятельности, либо то и другое. На наш взгляд, изменение содержания педагогического управления (здесь имеется ввиду изменения ученического коллектива, связанные с физиологическими, психическими, социальными изменениями) определяется пониманием возможности использования соответствующего механизма, следовательно, и использование определенной технологии педагогического управления, что может быть возможностью или потребностью системы управления.

Интеграцию в управлении образовательным учреждением определяем как свойства форм управления. Это является существенной характеристикой и особенностью управления образовательного учреждения. Свойство интегративности системы управления образовательного учреждения заложено системой управления, характеристикой которого является многоуровневость, многофункциональность, взаимозаменяемость, взаимоизменяемость. Каждое свойство в свою очередь может выступать в виде акмеологической субстанции механизма управления, соответственно, в форме управления образовательным учреждением.

Таким образом, акмеологическая точка педагогического управления может определяться через свойства системы управления ученическим коллективом, т.е. уровнем развития самоуправления коллектива.

Следовательно, уровень педагогического управления как некую точку «акме» можно определить по уровню развития самоуправления ученического коллектива и рассмотреть соответствие механизма педагогического управления реализуемой педагогической технологией управления ученическим коллективом. Этот факт может быть характеристикой эффективности управления образовательным учреждением, значит, выступать оценкой качества управления в целом.

Использование акмеологического подхода в рассмотрении вопроса педагогического управления ученическим коллективом представляется продуктивным, так как этот подход ориентируется на потребность в творческой деятельности, саморазвитии и самореализации. Тем самым обеспечивает реализацию современных требований к системе образования.

Управление является самостоятельной областью деятельности. В литературе можно встретить самые разные по своему содержанию определения понятия «управление»; так как и кибернетика, и социология, и психология и, наконец, педагогика определяют его. Общим для них является то, что управление рассматривается авторами как процесс целенаправленного изменения состояния другого объекта. Связь педагогической науки с другими дисциплинами определила использование в исследовании педагогического управления междисциплинарный подход.

Опора на междисциплинарный подход, в частности, на теорию электромагнитного поля. Мы обратили внимание на главное условие образования этого поля в природе. Оказалось, что колебательная природа поля – неотъемлемая характеристика любых циклических изменений – требует наличия вихрей или роторов векторного поля. Это такая характеристика любой вращающейся системы, которая равна угловой скорости вращения и перпендикулярна к плоскости вращения. Условием возникновения колебательных волн от такой системы является необходимость наличия второго поля, перпендикулярного первому и способного его вызывать по индукции. Т.е. вектор ротора первого поля вызывает вихрь второго поля по индукции, этот вихрь вызывает вектор ротора первого поля и т.д. Эти два поля, меняясь во времени по гармоническому закону, распространяются пространственно.

На основе возможности привлечения этой аналогии в нашем исследовании мы пришли к следующим умозаключениям:

1. В педагогической деятельности по управлению ученическим коллективом нет статики, она подвижна и подчиняется цикличности. Любые состояния – это лишь частный случай цикла, состояний, по-настоящему постоянных, не бывает.

2. Существует явление индукции в процессах функционирования и развития ученического коллектива на каждом этапе педагогического управления.

3. При осуществлении функций педагогического управления различаются задачи по их значимости в процессе реализации.

4. Осуществление педагогического управления ученическим коллективом определяется необходимыми условиями. Например, режим функционирования педагогического управления должен переходить в режим развития.

5. Педагогическое управление способствует развитию ученического коллектива при совпадении ценностей деятельности педагога и деятельности обучающихся.

6. Педагогическое управление ученическим коллективом может осуществляться в режиме функционирования и в режиме осуществления развития ученического коллектива, следовательно, должны быть технологии педагогического управления по осуществлению функционирования и развития ученического коллектива.

7. В содержание педагогической деятельности вкладывается два понятия – «педагог» и «руководитель». Это свидетельствует о двойственности природы педагогического управления. Следовательно, в программе подготовки к профессиональной деятельности должна быть подготовка педагога и подготовка менеджера.

8. Гипотеза состоит в том, что педагогическое управление дает осознаваемые проекции в функционировании ученического коллектива, ученический коллектив функционирует в рамках предъявляемых педагогических требований. Педагогическое управление осознанно формирует и стимулирует самоуправление ученического коллектива, которое предполагает определенный уровень педагогического управления. Но они не тождественны, как это известно из практики. Однако между ними есть опосредованная связь, смысл которой не всегда понятен.

9. Оперирование понятиями «педагогическое управление» и «самоуправление ученического коллектива» позволяет дополнить теорию управления образовательным учреждением.



В педагогике экспериментальные измерения носят лишь косвенный характер. Измеряется не само педагогическое управление, а делается анализ его информационных проявлений (нами это положение прокомментировано при рассмотрении акмеологического подхода к теме исследования). Отсюда, на наш взгляд, трудности теории и применения на практике педагогического управления как уровня управления образовательным учреждением. Чаще педагогическое управление рассматривается как педагогическая деятельность и используются поэтому соответствующие показатели мониторинга, что влияет на объективность оценки управления образовательным учреждением.

**Подходы конкретно–научного уровня методологии**, на наш взгляд, подкрепляют позиции исследования и представляются в виде принципов организации управленческого процесса и в форме основных требований в реализации указанного процесса. Нами выделены следующие методологии конкретно–научного уровня для исследования педагогического управления: **технологический подход, интегративный подход, программно–целевой подход, культурологический, партисипативный подход.**

**Технологический подход** позволяет учитывать возможности образовательного учреждения, особенности образовательного процесса проектировать цели и определять методы, средства, формы педагогической деятельности. Данный подход обуславливает описание технологического процесса управления и технологию механизма педагогического управления. Критериями данного подхода являются концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость.

При рассмотрении технологии реализации педагогического управления в самоуправление ученического коллектива следует использовать **интегративный подход**, позволяющий рассматривать педагогическое управление как процесс, дающий качественный результат в виде самоуправления ученического коллектива, самоуправления личности обучающегося и самоуправления педагога. Интегративность данных форм обеспечивает оптимизацию достижения цели управления. Для решения задач и достижения цели педагогического

управления используется программно–целевой подход. Программно–методическое обеспечение педагогической деятельности в форме программ педагогов по различным направлениям и программ деятельности по управлению ученическим коллективом сегодня является показателем педагогической профессиональной компетентности. Интегративный подход основан в работах К.И. Базурова, В.С. Безруковой, Е.О. Галицких, Н.Д. Кучугуровой, А.П. Лиферова, Н.К. Чапаева, И.П. Яковлева и др. Он относится к теории систем, т.к. определяется состояние системности отдельных дифференцированных частей и функций систем в целом, а также процесс, ведущий к этому состоянию. На этой основе нами рассмотрен данный подход при описании методологии системного подхода в исследовании педагогического управления. Интегративность процессов педагогического управления осуществляется на следующих уровнях:

Межпредметная интеграция, которая позволяет на уровне основополагающих идей, принципов и методов педагогической деятельности, педагогического менеджмента, теории управления образованием обеспечить целостное осознание, понимание сущности реализации педагогического управления и методологическую готовность к его осуществлению.

Внутрипредметная интеграция, позволяющая установить и описать содержательные, структурные и технологические связи управления, что, в свою очередь, помогает выявить системообразующие связи и связь теории с практикой.

Межличностная интеграция в данном случае нами рассматривается как установка на деловое сотрудничество субъектов образовательного процесса в реализации управления учреждением по вертикали и диалогового взаимодействия субъектов образовательного процесса в реализации управления и самоуправления в рамках учреждения по горизонтали.

Межличностные отношения характеризуются по уровням развития ученического коллектива. На основе этого постулата Л.И. Новикова выделяет три стадии развития коллектива: первоначального сплочения, функционирования как инструмента массового воспитания, формирования как инструмента индивидуального развития каждого из членов коллектива. [10, с.10, 12].

Внутриличностную интеграцию с позиции исследования педагогического управления можно представить как рефлексивную готовность к управленческой деятельности и формирование профессионального мышления.

Интеграция административного управления образовательного учреждения, педагогического управления и самоуправления ученического коллектива обеспечивается согласованностью планов, форм, методов реализации, тем самым достигается оптимизация целей, следовательно, качество управления. Содержательно интеграция педагогического управления в режиме функционирования и развития представляется нам как единство компонентов организационной структуры, стратегии управления и механизма функционирования.

**Программно–целевой подход** позволяет использовать совокупность методов и средств по координации управленческой деятельности, используя по необходимости ресурсы. Система управления образовательным учреждением отражается в программе развития учреждения. Функциональная составляющая управления выражается в образовательных программах. Педагогическое управление определяется программой деятельности педагогического коллектива и программой деятельности педагога по отношению к каждому ученическому коллективу. Реализация программы педагогического управления подразумевает применение имеющихся знаний, различных умений, методов и технологических средств с целью проектирования действий по выполнению условий развития ученического коллектива. Педагог при этом проявляет профессиональную компетентность в реализации педагогического управления.

Оценка реализации педагогического управления определяется параметрами и категориями (внешние параметры и эмпирические показатели), которые в совокупности организуют системообразующие результаты: ведущие показатели внутренней среды (показатели оценки удовлетворённости субъектов образовательного процесса); результаты поведенческой деятельности субъектов образовательного процесса, удовлетворение основных потребностей; результаты педагогической деятельности в виде удовлетворения потребностей педаго-

гического коллектива и родительской общественности; результаты социальной деятельности субъектов образовательного процесса.

Использование теории программно–методического подхода отражено в работах И.Д. Ильясова, В.С Лазарева, А.М. Моисеева, С.А. Репина, Г.Н. Серикова, П.И. Третьякова.

**Культурологический подход** акцентирует внимание на формировании различных культурологических составляющих профессиональной компетентности педагога. В стандарте педагогического образования и научной литературе ставятся задачи формирования педагогической, психологической, методологической, социальной, общей культуры педагога. В последнее время уделяется внимание вопросам формирования у педагога управленческой культуры, которая как индивидуальная и личностная характеристика субъекта включает в себя знания, умения и ценностные ориентации здоровьесберегающего, функционального, психологического, личностно–творческого и коммуникативного характера, обеспечивающие осуществление педагогом управления на таких уровнях, как управление учебно–воспитательным процессом, самоуправление ученического коллектива, самоуправление личности.

**Партисипативный подход** в педагогической теории описан в исследованиях Т.В. Орловой, С.Д. Суворовой. Он ориентирует на взаимодействие субъектов образовательного процесса, которое выражается в формах совместной деятельности субъектов с целью саморазвития. Механизм педагогического управления, состоящий из элементов целеполагания и действия, действия и структуры, организации, который эффективно реализуется при соблюдении педагогических условий как интеграция воспитательных воздействий на ученический коллектив при консолидации коллектива воспитателей; расширение сферы ученического самоуправления; профессиональной подготовка педагогов.

На основе вышеизложенного мы можем обозначить **принципы педагогического управления**, они следующие: принцип технологичности педагогического управления, принцип интегративности педагогического управления, программно–целевой принцип педагогического управления, принцип партисипативности.

### **Подытоживая вышесказанное, мы сделали следующие выводы:**

1. Педагогическое управление требует таких теоретико–методологических подходов, которые обеспечат организационную комплексность его построения. Сочетание общеметодологических подходов – системного, деятельностного, синергетического, акмеологического, междисциплинарного – позволяет эффективно решить данную задачу.

2. Педагогическое управление реализуется на основе технологичности, интегративности, партисипативности, культурологичности и программно–целевом принципе, что позволяют раскрыть сущность педагогического управления, которая проявляется в специально организованной деятельности педагога, направленной на организацию совместных действий обучающихся образовательного учреждения на основе общих задач и их взаимопомощи с целью формирования социально значимых ценностных ориентаций учеников.

3. Рассматривая методологические положения педагогического управления, мы предполагаем возможность решения следующих задач исследования: разработать механизм педагогического управления, позволяющего реализовать функциональный переход педагогического управления в самоуправление ученического коллектива; разработать технологии функционирования и развития педагогического управления; описать алгоритм проектирования педагогического управления с целью развития ученического коллектива.

4. При проведении исследования педагогического управления, если опираться на идею двойственной природы изучаемого предмета, можно использовать методы, которые адекватны при исследовании систем управления.

5. Исследование педагогического управления открывает новые возможности рассмотрения педагогического управления с позиции реальной практики управления образовательным учреждением, а также пересмотра вопроса подготовки педагогов к управленческой деятельности.

6. Новизна исследования педагогического управления на основе обозначенных методологических подходов определяется тем, что сущность педагогического управления связывается не только с управлением образовательного уч-

реждения в целом, но и с функционированием ученического самоуправления с одной стороны, а с другой с понятием «механизм педагогического управления», смысл которого заключается в системности педагогического управления посредством определения эффективности цикла управления на каждом уровне развития ученического коллектива.

### *Библиографический список*

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб., 2001.
2. Беляев А.А. Системология / А.А. Беляев, Э.М. Коротков. – М.: ИНФРА–М, 2000.
3. Бурков В.И. Модели и методы управления организационными системами / В.И. Бурков, В.А. Ириков. – М.: Педагогика, 1994.
4. Деркач А.А. Рефлексивная акмеология творческой индивидуальности : уче.–метод. пособие / А.А. Деркач, И.Н. Семенов, А.Ф. Балаева. – М.: Изд–во РАГС, 2005.
5. Ермаков И.П. Структурный функционализм // Социология: учеб. пособие / под ред. Э. В. Тадевосяна. – М., 1995.
6. Коротков Э.М. Исследование систем управления / Э.М. Коротков. – М.: «ДеКА», 2000.
7. Кузьмина Н.В. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста / Н.В. Кузьмина, С.Д. Пожарский, Л.Е. Паутова. – СПб., Коломна: Рязань, 2008.
8. Князева Е.Н. Жизнь неживого с точки зрения синергетики / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Синергетика: труды семинара, материалы «круглого стола» «Самоорганизация и синергетика: идеи, подходы и перспективы» / ред. В.А. Садовничий, С.П. Курдюмов, В.С. Степин.– М., 2000. – Том 3.
9. Маркова А. К. Педагогическая акмеология / А.К. Маркова // Акмеология: учебник / под общ. ред. А. А. Деркача. – М.: Изд–во РАГС, 2004.

10. Новикова Л.И. Педагогика детского коллектива / Л.И. Новикова. – М., 1978.
11. Павлова Л.Н. Акмеологическая субстанция механизма педагогического управления / Л.Н.Павлова Инновационные проблемы профессионального образования: сб. науч. ст. – Челябинск: Изд-во Чел.гос пед. ун-та, 2010. – С.71–75.
12. Павлова Л.Н. Концептуальная схема формирования структуры управления и механизмы демократизации управления общим образованием: теория и практика / Л.Н. Павлова // Материалы 10-й Международной научно-практической конференции. – М., 2006. – С.83–87.
13. Павлова Л.Н. Проблема исследования педагогического управления развитием ученического коллектива / Л.Н. Павлова // Материалы Международной науч.-практ. конф. Роль государственно-общественного управления в обеспечении комплексной безопасности объектов и субъектов образовательной системы: – Челябинск, 2008. – Ч.1. – С.223–228.
14. Павлова Л.Н. Употребление понятия «механизм педагогического управления» в педагогике: необходимость и обоснованность / Л.Н. Павлова // Материалы международной науч.-практ. конф. Методология педагогики: актуальные проблемы и перспективы: – Челябинск: Цицеро, 2009. – С. 23–25.
15. Рожков М.И. Развитие самоуправления в ученических коллективах / М.И.Рожков. – Казань, 1987. – 114 с.
16. Сериков Г.Н. Элементы теории системного управления образованием: основные понятия и задачи / Г.Н. Сериков.– Челябинск, Абрис, 1995 – Ч. 2.

## РАЗДЕЛ III. Психологические аспекты проблемы обеспечения комплексной безопасности образовательной среды

С.Г. Литке

### ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СУБЪЕКТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ПРОФИЛАКТИКИ ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ СТУДЕНТОВ

---

*Литке Светлана Геннадьевна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования Челябинского государственного педагогического университета.

---

*Аннотация.* Данный раздел монографии выполнен в рамках работы экспериментальной площадки МОиН Челябинской области на базе ФГОУ СПО «Златоустовский металлургический колледж». В нём уточняется понятие «трудная жизненная ситуация» с психолого–педагогической точки зрения и актуализируются основные психологические компетенции, которыми необходимо овладеть субъектам среднего профессионального образования с целью преодоления таких ситуаций.

*Ключевые слова:* ситуация, трудная жизненная ситуация, когнитивная компетенция, целеполагающая компетенция, коммуникативная компетенция, психокоррекционная компетенция.

Ситуация (от лат. *Situs* – положение, расположение) – совокупность обстоятельств, условий, создающих те или иные отношения.

Ситуация – совокупность обстоятельств, положение, обстановка (С.И. Ожегов).

Ситуация – одноактность и неповторимость наступления множества событий, стечения всех жизненных обстоятельств и положений, открывающихся восприятию и деятельности человека.



Закономерно выделить объективные и субъективные элементы ситуации. Объективные элементы ситуации – это ее временные и пространственные параметры: актуальное физическое и социальное окружение. Субъективные элементы ситуации – это межличностные отношения, стереотипы сознания, уровень осознанности, индивидуально–психологические особенности – любой компонент ситуации, воспринимаемый человеком и получающий то или иное значение. То есть это многообразие форм проявления психического в процессе реакции человека на объективные элементы ситуации. Таким образом, в психологическом аспекте понятие «ситуация» используется как активное взаимодействие личности и среды.

**Трудная жизненная ситуация** – ситуация, объективно нарушающая жизнедеятельность гражданина (инвалидность, неспособность к самообслуживанию в связи с преклонным возрастом, болезнью, сиротство, безнадзорность, малообеспеченность, безработица, отсутствие определенного места жительства, конфликты и жестокое обращение в семье, одиночество и тому подобное), которую он не может преодолеть самостоятельно... (Словарь финансовых и юридических терминов).

Поведение человека, по мнению К. Левина, определяется целостностью, в состав которой входят и личность, и окружающая ее среда. Поэтому важно принимать ситуацию в интерпретации самого действующего субъекта. Однако исследования показали, что деструктивные реакции человека часто могут быть обусловлены не столько его индивидуально–психологическими особенностями, сколько изменениями в среде, то есть внешними обстоятельствами. Например, спешащий на работу человек реже оказывает помощь, чем человек, не ограниченный временными рамками. Конечно, многое зависит от интенсивности внешнего воздействия. Если человек находится под воздействием чрезвычайной ситуации, то отклики на его трудности будут чаще и конструктивнее: отклик и помощь инвалиду будет оказана оперативнее, если он в данный момент времени находится под воздействием негативных внешних факторов, например, ожидающий у перекрестка возможности перейти проезжую часть

улицы слепой получит внимание и помощь со стороны быстрее, если в этот же момент времени на данном участке произошла авария.

Какая ситуация является трудной с психолого–педагогической точки зрения? При каких обстоятельствах психолог и педагог могут помочь предупредить ее или оказать непосредственную помощь? Какими качествами должен обладать профессионал в типичных и нестандартных для обучающихся трудных ситуациях?

Формирование и развитие общих компетенций выпускника ОУ СПО определены в стандартах нового поколения на начальном уровне внедрения, и наша первоочередная задача – проанализировать их в контексте процесса образования в психолого–педагогическом аспекте. Технологии работы – это часть психологической компетентности, сегодня стратегическая задача психологов – обучить педагогические кадры элементарным психотехнологиям.

По результатам проведенного нами социологического исследования были определены типичные и нетипичные трудные ситуации в процессе обучения студентов в учреждениях среднего профессионального образования (СПО). В таб. 1 представлена картография трудных ситуаций студентов учреждений СПО.

*Таблица 1*

**Картография трудных ситуаций в образовательной среде**

<b>Категория трудной ситуации</b>	<b>Пример трудной ситуации</b>	<b>Стратегия поведения и психолого–педагогические компетенции педагогических работников</b>
<b>ТИПИЧНАЯ ТРУДНАЯ СИТУАЦИЯ</b>	Период адаптации студентов к новым образовательным условиям	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Знание особенностей юношеского возраста, молодежной субкультуры</li> <li>• Умение сплотить студенческую группу, организовать эффективное управление в группе</li> <li>• Изучить индивидуально–психологические особенности личности студента за максимально короткий срок</li> <li>• Выстроить эффективное взаимодействие с родителями несовершеннолетних студентов</li> </ul>
	Экзаменационная сессия	Умение оказать экстренную психологическую помощь: снять напряжение, предотвратить деструктивные психические состояния
	Трудности в усвоении учебного материала	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Выявить истинную причину, обуславливающую трудности</li> <li>• Создать условия для их устранения</li> </ul>
	Трудности, связанные с профес-	Умение оказывать психолого–педагогическую помощь в проектировании и реализации стратегии лич-

	сиональным становлением	ностного профессионального развития
	Трудности, связанные с освоением новых социальных ролей: «муж», «жена», «отец», «мать»	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Знание основ эффективного семействования</li> <li>• Умение оказать поддержку и помощь в вопросах семьи и брака</li> </ul>
	Ситуации вовлечение подростков и юношей в асоциальные структуры	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Знание основ криминальной психологии</li> <li>• Умение анализировать и диагностировать особенности студентов, вовлеченных в асоциальные и криминальные субкультуры</li> <li>• Умение вести переговоры и установить доверительные отношения</li> <li>• Организовать психокоррекционную работу</li> </ul>
НЕСТАНДАРТНАЯ (экстремальная) ТРУДНАЯ СИТУАЦИЯ	Суицидальная попытка	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Высокая степень стрессоустойчивости</li> <li>• Умение вести переговоры и установить доверительные отношения</li> <li>• Организовать психокоррекционную работу</li> </ul>
	Потеря близких родственников	Организовать психокоррекционную работу
	Интимные отношения между студентом и преподавателем	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Умение провести переговоры и установить доверительные отношения</li> <li>• Организовать психокоррекционную работу со студентом</li> </ul>
	Паника	Знание психологии толпы и умение управлять толпой в ситуации паники
	Ситуация насилия: физического, сексуального, морального	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Умение вести переговоры и установить доверительные отношения</li> <li>• Умение предотвратить деструктивные формы поведения, в том числе суицид</li> <li>• Владение приемами экстренной психологической помощи</li> <li>• Организовать психокоррекционную работу</li> </ul>

Таким образом, в процессе профилактики и оказания психолого–педагогической помощи студентам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, нами определены основные психологические компетенции, которыми необходимо овладеть субъектам среднего профессионального образования:

**Когнитивная компетенция:** знания о сознании, личности и психических явлениях; знания основ эффективного семействования.

**Целеполагающая компетенция:** умение осуществлять анализ личной ситуации и определять цели личностного развития; умение эффективно выбирать оптимальные стратегии управления личностным развитием и психологи-

ческой самопрофилактикой и самокоррекцией; умение составлять программу личностного, в т.ч. профессионального развития.

**Коммуникативная компетенция:** умение устанавливать коммуникации и адекватно решать коммуникативные цели; выбирать оптимальные стратегии поведения в конфликтной ситуации; умение публично выступать; умение разбираться в психологии людей на основе анализа психологического типа.

**Психокоррекционные компетенции:** владеть элементарными психоразвивающими и психокоррекционными технологиями.

Оптимизация развития психологической компетентности субъектов СПО возможна через реализацию курсов повышения квалификации. Предлагаемая нами программа развития психологической компетентности «Я себя для себя открываю» направлена на формирование и развитие системы психологических компетенций как основы эффективного самопознания и личностного развития через реализацию задач:

1. усвоение основных психологических понятий: «психические явления», «личность», «сознание», «психологические методы», «самопознание», «психологическое развитие», «личностный рост»;

2. развитие целеполагающих компетенций: адекватно анализировать личностные проявления и формулировать личностные цели, выбирать адекватную стратегию и тактику психологической коррекции и профилактики, управлять процессом личностного развития;

3. овладение основными психоразвивающими и психокоррекционными технологиями интегративной психологии (метод направленной визуализации, психотехнологии актуализации творческого потенциала личности, психотехники изменения негативных, в том числе стрессовых состояний).

Таблица 2

**МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ СПО**

Объект: студенты гр. № \_\_\_\_ Дата: с «\_\_» \_\_\_\_\_ 2011 по «\_\_» \_\_\_\_\_ 2011

№ п/п	Параметры оценки психологической компетентности	КОЛИЧЕСТВЕННЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ																								Общий показатель по параметру		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24		25	26
1	<b>Когнитивная компетенция:</b> уровень знаний о сознании, личности и психических явлениях																											
	Уровень знаний основ эффективного семействования																											
2	<b>Целеполагающая компетенция:</b> анализ личной ситуации и постановка цели																											
	выбор стратегии управления личностным развитием и психологической самопрофилактикой и самокоррекцией																											
	умение составлять программу личностного, в т.ч. профессионального развития																											
3	<b>Коммуникативная компетенция:</b> умение устанавливать коммуникации и адекватно решать коммуникативные цели																											
	выбирать оптимальные стратегии поведения в конфликтной ситуации																											
	умение публично выступать																											
	умение разбираться в психологии людей на основе анализа психологического типа																											
4	<b>Психокоррекционные компетенции:</b> владеть элементарными психоразвивающими и психокоррекционными технологиями																											
<b>ИТОГОВЫЙ СРЕДНИЙ ПОКАЗАТЕЛЬ</b>																												

Перспективная задача нашего исследования – повышение уровня качества образования через формирование и развитие психологической компетентности студентов учреждений СПО. Реализация данной задачи осуществляется через организацию и проведение мониторинга развития психологической компетентности. В табл. 2 представлены основные параметры и критерии оценки уровня психологических компетенций методом экспертной оценки.

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ТВОРЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ  
В КОНТЕКСТЕ ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

---

*Пахтусова Наталья Александровна* – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии профессионального образования Челябинского государственного педагогического университета, педагог–психолог региональной межвузовской научной лаборатории «Актуальные проблемы профессионально–педагогического образования».

---

***Аннотация.** В данном разделе представлен феномен профессиональной творческой компетенции, ее сущность, структурное и содержательное наполнение. Рассмотрена проблема формирования профессиональной творческой компетенции будущих педагогов в условиях вуза с опорой на внутренние условия развития личности – ее творческое саморазвитие.*

***Ключевые слова:** творческая личность, творческий потенциал личности, специфика педагогического творчества, профессиональная творческая компетенция будущих педагогов, саморазвитие личности.*

В настоящее время актуальными для современного общества тенденциями являются гуманизация образования, его ориентация на личность и ее развитие. Основная миссия образования в рамках гуманитарной парадигмы – обеспечение условий самоопределения и самореализации личности, диалогических отношений педагога и обучающегося, их активной творческой деятельности.

Значимыми выступают такие ценности образования, как сотрудничество, сотворчество участников педагогического процесса, целостность личности, рас-

крытие ее индивидуальности. Это необходимо, в первую очередь, для обеспечения психологической безопасности всех участников образовательного процесса.

Применительно к образовательной среде педагогического вуза обеспечение психологической безопасности может осуществляться как на организационном, так и на профессиональном и личностном уровнях.

Идея личностного роста – основной приоритет в обучении, подготовке конкурентоспособного педагога, компетентного, обладающего творческой индивидуальностью, способного к самостоятельному выстраиванию стратегии собственной жизни, готового к постоянному профессиональному росту, к саморазвитию.

Идея саморазвития в образовании сегодня приобретает важнейшее значение и находит свое отражение почти в каждой образовательной программе в качестве главного ориентира. В статьях Закона РФ «Об образовании», Национальной доктрине образования РФ до 2025 года, Концепции модернизации российского образования до 2020 года, Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» и в других концептуальных документах значительное внимание уделяется проблеме формирования личности, способной к эффективному устойчивому саморазвитию.

Современная концепция саморазвития личности, включающая построение образовательного процесса с учетом механизмов творческого саморазвития, создания условий для проявления сущностных характеристик «самости» и личностного роста является важным фактором успешности профессиональной подготовки будущих педагогов в условиях вуза и обеспечения их психологической безопасности.

Следовательно, одной из важнейших задач современной высшей профессиональной школы является необходимость предоставления каждому обучаемому, идущему по пути саморазвития, возможности для проявления его как творческой личности.

По определению В.И. Андреева, «Творческая личность» – это человек, способный к непрерывному саморазвитию и самореализации в одном или нескольких видах творческой деятельности» [2]. Аналогичную мысль вы-



сказывает А.И. Кочетов [10], обращая внимание на «самореализацию» возможностей человека в оптимальных формах и с максимальной эффективностью на основе создания нового в себе и деятельности.

Эти определения, на наш взгляд, ценны тем, что раскрывают механизм самосозидания человека – творца; это психологический механизм саморазвития личности, включающий все процессы «самости» в их интегрированном виде: самопознание, творческое самоопределение, самоактуализацию, самореализацию, самосовершенствование. И в этом смысле мы считаем, что творческое саморазвитие – это процесс непрерывного самосозидания и самосовершенствования творческого потенциала личности.

Разделяя точку зрения Р.М. Грановской [8] о том, что будущему педагогу необходимо осознание себя творческой личностью, отметим, что только в этом случае можно говорить о творческой педагогической деятельности и о развитии творческого начала у воспитанников. Именно личность будущего педагога определяет, будет ли педагогическая деятельность носить творческий характер, или она будет осуществляться лишь на репродуктивном уровне.

Необходимость рассмотрения творческого компонента профессиональной деятельности педагога, на наш взгляд, и выделение профессиональной творческой компетенции в качестве результата профессиональной подготовки будущего педагога продиктована ее творческим характером.

С философской точки зрения любая деятельность человека представляет собой творческий акт, «ибо и субъект и объект, выходят из акта деятельности иными, чем вошли до него...» [22, с.159].

*Педагогическую деятельность издавна квалифицируют как творческую.* Как и в любом виде творчества, в ней своеобразно сочетаются нормативные (вытекающие из установленных законов, правил) и эвристические (созидаемые в ходе собственного поиска) элементы. В педагогической деятельности постоянно функционирует определенная совокупность приемов и навыков в форме нормативного психолого–педагогического знания и опыта, но применяется она в постоянно изменяющихся, нестандартных ситуациях. Следовательно,

в педагогической деятельности всегда есть взаимодействие сторон, зафиксированных нормами профессиональной деятельности, и феномена творчества, рождаемого самой деятельностью, опытом.

Своеобразное взаимодействие сформированных приемов и навыков деятельности и развивающейся структуры педагогического процесса с постоянно изменяющимися педагогическими ситуациями, требующими применения скорректированных приемов и навыков, составляет профессиональную *специфику педагогического творчества*, которая проявляется в оригинальности и новизне как самого процесса, так и результата педагогической деятельности.

Сказанное позволяет говорить о необходимости наличия у педагогов высокого уровня аналитического мышления; прогностической культуры; исследовательских навыков, которые продуцируют готовность к участию в инновационной образовательной деятельности, к освоению передового педагогического опыта; широкого диапазона теоретических знаний и умений; применения креативного подхода в процессе решения теоретических и практических задач; широкого спектра профессионально важных качеств, обеспечивающих полноценную реализацию их профессиональной деятельности и являющихся основой способности к осуществлению творческих акций. Элементы интуиции, проницательности, импровизационности, креативности, рефлексии и др. трудно поддаются формированию, т.к. требуют высокой внутриличностной организации субъекта деятельности [3, с.5], тем не менее осуществлять их формирование педагогическим путем можно и нужно, шаг за шагом погружая студента в ситуации проблемного научного поиска – ситуации «надситуативной активности», которые В.А. Петровский и А.Г. Асмолов (авторы термина) обозначают как «ситуации со многими неизвестными» [17].

В реальной личности педагога эти общие и специфические черты неразрывно слиты, и всю их совокупность можно условно свести к следующим интегральным характеристикам: направленности, знаниям, способностям, умениям, профессионально важным творческим качествам, которые в совокупности

составляют *творческий потенциал личности* педагога и основу его профессиональной творческой компетенции.

Проблема развития творческого потенциала и творческих способностей на протяжении десятилетий является предметом исследования в различных областях науки. Существенный вклад в ее изучение внесли В.И. Андреев, Б.М. Бим–Бад, Б.С. Гершунский, И.Я. Лернер, А.В. Мудрик, В.Г. Рындак и многие другие ученые, рассматривающие феномен творчества в многообразии подходов к его пониманию.

В рамках интегративного подхода творческий потенциал рассматривается как интегративное качество личности, которое отражает меру возможностей, совокупность творческих сил; определяет готовность к творческой самореализации и саморазвитию; выражает отношение (установку, направленность) человека к творчеству; обеспечивает продуктивность его деятельности (В.С. Леднев, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, В.Г. Рындак и др.) [13, 14, 18, 20].

С нашим пониманием сущности творческого потенциала согласуется позиция Л.А. Даринской. В ее представлении творческий потенциал – «сложное интегративное понятие, включающее в себя ряд компонентов, в совокупности представляющих знания, умения, способности и стремления личности к преобразованиям в различных сферах деятельности» [9]. Основываясь на данном определении, отметим, что знания, умения, мотивы, профессионально важные творческие качества будущих педагогов, лежащие в основе их профессиональной творческой компетенции, в совокупности образуют творческий потенциал личности. В то же время анализ научной литературы, изучение опыта работы других вузов, собственная педагогическая деятельность в качестве преподавателя вуза по подготовке будущих педагогов показывает, что на сегодняшний день уровень сформированности профессиональной творческой компетенции студентов как будущих специалистов в области педагогической деятельности еще не отвечает новым социально–экономическим требованиям. Профессиональная подготовка будущих педагогов в своей основе не имеет достаточного научно–педагогического обоснования, отсутствуют четко поставлен-

ные цели, используются методики, рассчитанные на усвоение формальных аспектов ее развития. Результатом сложившейся практики является тот факт, что в процессе своей дальнейшей профессиональной деятельности будущие педагоги испытывают значительные затруднения в понимании смысла профессиональной творческой компетенции в силу незнания норм и ценностей, несформированности знаний в области педагогики творчества, креативных умений, мотивов творческого саморазвития, личностных и поведенческих качеств, необходимых для этого.

Данная тенденция находит свое подтверждение в эмпирических данных. Результаты обследования, проведенного нами среди выпускников педагогического вуза, показывают, что 73 % молодых специалистов демонстрируют недостаточный уровень профессионально–творческой подготовки (в том числе владения методологией профессионального творчества), 79% затрудняются в оценке своего личностно–творческого потенциала, 69% считают, что их знания и умения являются достаточными лишь для решения традиционных дидактических и методических задач и затрудняются в их реализации в условиях педагогической практики, 68% будущих педагогов не обладают достаточной мотивацией профессионального роста и саморазвития. Все это свидетельствует о недостаточной эффективности профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе и затруднениях в процессе саморазвития их личности.

Выявленные факты убеждают нас в том, что все отчетливее выступает необходимость теоретического осмысления процесса развития творческого потенциала будущих педагогов, формирования их профессиональной творческой компетенции в системе высшего профессионального образования, обоснования роли внутренних детерминант в обеспечении их личностного и будущего профессионального роста.

Мы разделяем мнение педагогов А.В. Морозова и Д.В. Чернилевского о том, что возникла необходимость в формировании «нового типа педагога – это педагога–исследователя, педагога–творца, который готов в процессе педагогической деятельности к формированию и развитию творческой индивиду-

альности обучающихся» [16, с.59]. Поэтому на этапе вузовского обучения актуализируется личностно развивающая педагогическая функция, предполагающая не только технологическую подготовленность (знания, умения, технологии) и личностную готовность (мотивы, ценности, стремления, качества, способности), но и творческую самореализацию педагога. Следовательно, профессиональная компетенция как субъективная характеристика личности педагога, ее качественное свойство не может быть раскрыта в полном объеме без рассмотрения ее личностно–творческого аспекта.

Методологическими основаниями для этого служат следующие аксиоматические посылки:

- творческая компетенция представляет собой качественную характеристику личности педагога, обеспечивающую успешность и эффективность его педагогического труда;
- единицей анализа творческой компетенции выступает творческая по своей природе педагогическая деятельность;
- особенности развития и реализации профессиональной творческой компетенции будущего педагога обуславливаются индивидуально–творческими характеристиками личности, сложившимся педагогическим опытом личности.

Рассматривая формирование компетенции в рамках системы вузовского образования, можно говорить о готовности выпускника к профессиональной деятельности, его способности применять знания, умения и опыт для успешной профессиональной или иной деятельности при наличии проблемы и ресурсов, готовность использовать свой потенциал (знания, умения и личностные качества). То есть компетентный педагог – это субъект, владеющий определенными профессиональными компетенциями, позволяющими ему эффективно осуществлять профессиональную педагогическую деятельность.

В нашем исследовании мы шли от понимания профессиональной творческой компетенции как интегративного (системного) свойства личности педагога, характеризующего его глубокую осведомленность в психолого–педагогической области знания, профессиональные творческие умения и обоб-

щенные способы действий, личностный опыт специалиста, профессионально важные творческие качества и стремящегося достигать значимых результатов и качества в профессиональной творческой педагогической деятельности.

На основании вышеизложенного, под *профессиональной творческой компетенцией будущих педагогов* мы понимаем интегративное свойство личности, включающее систему необходимых знаний, умений, мотивов деятельности и совокупность профессионально важных качеств, обеспечивающих способность и готовность педагога к осуществлению творческой педагогической деятельности.

Анализ научно–педагогической литературы, проведенный с целью выявления сущности и компонентного состава профессиональной творческой компетенции, показал, что профессиональная творческая компетенция является структурным компонентом профессионально–педагогической компетентности и качестве ее основных компонентов чаще всего рассматривают интегративную совокупность личностных параметров, обусловленных «высоким уровнем педагогической подготовленности» (Н.В. Кухарев), «на основе высокого уровня ее самоорганизации» (Н. Н. Тарасевич), «теоретическую и практическую готовность личности к осуществлению педагогической деятельности» (В.А. Сластенин), совокупность знаний и умений по основам инновационной педагогики и комплекс профессионально значимых качеств, (Н.И. Храпченкова), обобщенные способы решения профессионально–творческих задач (М.М. Зиновкина), профессиональная коммуникативная направленность (Т.К. Градусова), творчес–кая готовность (А.В. Тутолмин).

Таким образом, профессиональная творческая компетенция предполагает сочетание профессиональных способностей к творческому решению проблем и наличие профессионально–творческих знаний, умений и обобщенных способов решения профессионально–творческих задач. Проявление творчества характеризуется интеллектуально–творческой инициативой, склонностью к рефлексии, созидательной потребностью, стремлением к приобретению новых знаний, самовыражением и самореализацией личности в профессии.

Обобщая различные подходы и взгляды на важные составляющие профессиональной творческой компетенции, мы получили возможность сформулировать принципиально важное заключение: согласно компетентностному подходу профессиональная творческая компетенция является качественной характеристикой уровня подготовленности специалиста к профессиональной педагогической деятельности, показателем его профессионализма как особого интегративного свойства личности, а также видом профессионально-педагогической компетентности, ее замкнутой подсистемой и включает в свой состав три основных компонента – *мотивационный*, включающий профессионально-творческую направленность; *когнитивный* – определяющий знания в области креативной педагогики и психологии; *деятельностный* – включающий владение профессионально-творческой технологией деятельности и профессионально значимые творческие качества, совокупность которых обеспечивает полноценную реализацию профессионально-творческой деятельности педагога, ее эффективность и продуктивность.

Мотивационный компонент включает мотивы, цели, потребности в непрерывном профессионально-педагогическом самосовершенствовании, саморазвитии, ценностные установки актуализации в профессиональной деятельности, стимулирует творческое проявление личности. Он предполагает наличие интереса к профессиональной и профессионально-педагогической деятельности, который характеризует потребность личности в творчестве и творческом саморазвитии, в овладении эффективными способами организации профессионально-творческой деятельности обучающихся.

Когнитивный компонент представляет собой совокупность теоретических знаний о профессиональной творческой педагогической деятельности и о роли творческого саморазвития в ней. Уровень развития когнитивного компонента определяется полнотой, глубиной, системностью в области профессионально-педагогического знания.

Деятельностный компонент заключается и проявляется в сформированности умений осуществления творческого педагогического процесса и профессионально

важных творческих качеств, обеспечивающих успешность применения данных умений в профессионально–творческой деятельности

Таким образом, анализ особенностей профессиональной деятельности педагога, выявление ее творческого характера и направленности на саморазвитие и самосовершенствование педагога, а, следовательно, и необходимость соответствия педагога предъявляемым к профессиональной деятельности требованиям позволил сделать вывод о значимости профессиональной творческой компетенции в структуре профессионально–педагогической компетентности педагога и определить ее содержательное наполнение.

Опираясь на научные данные и собственные изыскания в рассматриваемом направлении, а также с учетом запросов общества, стандартизированных требований к профессиональной подготовке педагогов мы определили следующее ее содержательное наполнение:

**Мотивационный компонент** представляет собой совокупность профессионально–творческой направленности личности педагога в профессиональной деятельности и его потребности в саморазвитии. Его необходимо рассматривать в двух направлениях. Во – первых, с точки зрения профессионально–творческой мотивации в общей структуре мотивов, во – вторых, с точки зрения потребностей педагога к самоизменениям, потребности в саморазвитии, что определяет содержательную сторону творческой направленности профессиональной деятельности.

**Направленность** личности определяется психологами как «устойчивая (трансситуативная) устремленность, ориентированность мыслей, чувств, желаний, являющаяся следствием доминирования определенных (главных, ведущих) *мотиваций* [5, с.323] Отсюда *профессиональная направленность* – это устойчивая устремленность на самореализацию в профессии на основе преобладания определенных профессиональных мотиваций. Исходя из этого можно заключить, что именно мотивация обуславливает направленность личности на достижение творческих успехов и профессионального роста. Руководствуясь данными положениями, мы включили в состав приоритетов профессиональной компетентно-



сти мотивационный компонент как центральный в обеспечении направленности личности на профессионально-творческое развитие и саморазвитие.

В структуре профессионально-творческой направленности к числу ведущих мотивов педагога в процессе профессиональной деятельности мы относим: мотивы профессионального творчества; мотивы достижения; мотивы творческого саморазвития.

Профессионально-творческая направленность проявляется в устойчивом интересе к профессии, стремлении в творческом самовыражении и проявлении своего творческого потенциала, стремлении достижения успехов в творческой деятельности, созидательной потребности, заинтересованности в формировании творчески значимых личностных качеств.

**Когнитивный компонент** представляет собой совокупность психолого-педагогических знаний о творческой педагогической деятельности и о роли педагогического творчества и творческого саморазвития в ней.

Знание является основой профессионального творчества будущего педагога, составляет базу для его самоопределения и вариативного поведения в ситуациях творческой профессиональной деятельности. Эти знания должны удовлетворять требованиям научности, вариативности, системности, раскрывать закономерности индивидуально-личностного становления учащегося и протекания творческого педагогического процесса, чтобы стать основой прогноза в проектировании деятельности педагога.

**Деятельностный компонент** проявляется во владении профессионально-творческой технологией деятельности, в умениях и обобщенных способах решения профессионально-творческих задач педагогической деятельности и степени сформированности профессионально важных личностных качеств, неотделимых от процесса педагогической деятельности и неизбежно вырастающих из самого ее характера. Чтобы превратить процесс усвоения учащимися предметных знаний в учебно-творческую деятельность, педагогу необходимо владеть самыми разнообразными педагогическими умениями.

По определению В.А. Слостенина, «педагогические умения – это системы педагогических действий, связанных между собой определенными отношениями и направленных на решение педагогических задач в изменяющихся условиях, т.е. носят сознательный характер выполнения действия с возможностью перехода в творчество» [21, с. 42].

Анализ различных подходов к структурированию педагогических умений показал, что, рассматривая, те или иные группы умений, авторы практически не выделяют отдельно творческие умения. Можно предположить, что они растворены и в аналитико–прогностических, проективно–рефлексивных, мобилизационно–развивающих, ориентационных, информационно–дидактических умениях, а также перцептивно–рефлексивных умениях педагогического общения и педагогической техники. Другими словами, продуктивный характер творческой деятельности определяется содержанием профессиональной деятельности, которая включает гностический, проектировочный, исследовательский и организационный компоненты. Следовательно, творчество педагога состоит из его способности использовать нетривиальные способы решения гностических, исследовательских, проектировочных и организаторских задач, которые осуществляются определенной системой умений, образующих структуру его творческой деятельности.

Ранее нами было отмечено, что поскольку реализация компетенций происходит в процессе выполнения разнообразных видов деятельности для решения теоретических и практических задач, то в структуру компетенций, на наш взгляд, логично включить также профессионально важные качества личности, совокупность которых обеспечивает полноценную реализацию профессиональной деятельности специалиста, так как именно профессионально значимые личностные качества выступают в роли тех внутренних условий, проходя через которые внешние характеристики и требования преобразуются в компетенцию будущего педагога.

Профессионально значимые творческие качества являются индивидуальными особенностями субъекта деятельности, влияющими на ее эффективность.

Основываясь на анализе психолого–педагогической литературы и результатах экспертной оценки, к таким доминирующим особенностям мы отнесли творческую самостоятельность, творческую активность, инициативность, эмпатийность, креативность, импровизационность, пронизательность, рефлексивность, творческое мышление.

Таким образом, профессиональная творческая компетенция педагога – это мера и условие творческой самореализации его личности в разнообразных ситуациях педагогической реальности, направленной на компетентностную поддержку творческого развития учащихся.

Выделенные структурные компоненты профессиональной творческой компетенции образуют органическое единство, при котором систематизирующим фактором выступает определенная архитектура личностных качеств и мотивов, обуславливающих эффективность и успешность его профессионально–творческой деятельности.

Резюмируя вышеизложенное, констатируем, что профессиональная творческая компетенция будущего педагога состоит в мотивационной, теоретической и практической готовности. При этом мы подчеркиваем, что мотивационная готовность педагога базируется на мотивах творчества и творческого саморазвития; теоретическая готовность – на знаниях в области педагогики и психологии творчества, практическая – на педагогических умениях, обобщенных способах деятельности, профессионально значимых качествах личности и педагогических творческих способностях (рис.1).

*Сущность профессиональной творческой компетенции педагога ПО* выражается в том, что, преломляясь, через профессиональную деятельность, она проявляется в более высоком качестве этой деятельности и более высоком уровне развития творческой индивидуальности и личности педагога. Профессиональная творческая компетенция как субъективное явление отличается динамичностью, изменчивостью за счет тех преобразований, которые происходят в опыте педагога, развитии его личностно–творческого потенциала. С другой стороны, профессиональная творческая компетенция как объективное явление

также постоянно обогащается, уточняется, совершенствуется в связи с развитием самой профессионально–педагогической среды.



**Рис. 1. Структурно–содержательная модель профессиональной творческой компетенции педагога**

Выявленная нами в процессе научного исследования сущность профессиональной творческой компетенции будущего педагога ПО позволяет определить следующие ее характеристики:

1. характеристику профессиональной творческой компетенции как *интегрального* феномена – *совокупности* профессионально–творческих компонентов, образующих творческий потенциал будущего педагога;

2. *уровневую* характеристику, свидетельствующую о заложенной в ней потенции *к саморазвитию* (становление любого потенциального образования рассматривается как многоуровневый процесс);

3. *качественную* характеристику, отражающую способность выступать мерилom образовательного результата, выражающегося в подготовленности выпускника.

Исследование проблемы формирования профессиональной творческой компетенции будущего педагога в условиях вузовского обучения ставит перед нами необходимость рассмотрения понятия «формирование». Данная дефиниция в словарях русского языка определяется, как придавать определенную форму; законченность; порождать. В педагогике А.С. Белкиным [4] понятие «формирование» трактуется как процесс развития личностных качеств, который обеспечивается научно обоснованными педагогическими средствами, методами, технологиями.

Так как профессиональная творческая компетенция является интегративным личностным свойством будущего педагога, то мы определяем *формирование профессиональной творческой компетенции будущего педагога* как систематизированное накопление в ее содержании позитивных количественных и качественных изменений, позволяющих эффективно осуществлять творческую педагогическую деятельность.

Анализ психолого–педагогических исследований показал, что, несмотря на многочисленные исследования отдельных аспектов проблемы формирования профессиональной творческой компетенции и отсутствие работ, рассматривающих профессиональную творческую компетенцию как самостоятельную

категорию, фундаментальных исследований в области педагогики, которые были бы посвящены вопросам формирования данной компетенции будущих педагогов, практически нет. Это подчеркивает необходимость в исследованиях, где решается задача *условий и факторов эффективности* процесса

формирования профессиональной творческой компетенции будущих педагогов в условиях вуза.

Справочная литература дает возможность определить термин «фактор» как явление, силу, вещь, связь и отношение, которое становится движущей силой другого явления. Обычно выделяют две группы – внешние факторы среды, которые способствуют возникновению, развитию систем, но не играют главной роли, и внутренние, которые порождаются объединяющимися в систему отдельными элементами, группами элементов или всем множеством [1, с. 49].

По мнению ряда ученых, в качестве внешних факторов и условий в формировании творческой личности важную роль играют следующие: *среда с «творческой заряженностью»*, стимулирующая поиск собственных ориентиров, а не принятие готовых, многовариантность обеспечивает возможность их нахождения (Л.А. Баренбойм, Ф.М. Блуменфельд); *профессиональный образец* – личность педагога – профессионала, на которую ориентируется креатив (В.Н. Дружинин); *исследовательская деятельность*, в которой получают развитие и в большей мере проявляются такие качества личности, как способность анализировать, отличать существенное от несущественного, критически мыслить (П.И. Пидкасистый); *педагогика сотрудничества* – это одно из возможных направлений демократизации и гуманизации педагогического процесса, проникновения в него духа взаимопонимания и гуманности; *индивидуально – творческая подготовка*, обеспечивающая выявление и развитие творческой индивидуальности будущего учителя, формирование у него неповторимой технологии педагогической деятельности (Н.М. Яковлева); *педагогическая практика*, оказывающая наибольшее влияние на формирование педагогической направленности (Н.В. Кузьмина), формирование навыков *самостоятельной творческой деятельности* – одно из условий приобщения к активному, творческому мышлению, самостоятельному решению типовых и нестандартных педагогических ситуаций (И.П. Волков, И.Я. Лернер) и др.

Остановимся более подробно на исследованиях ученых, посвященных анализу внутренних факторов условий формирования профессиональной ком-

петентности будущих педагогов и дающих возможности наиболее полному раскрытию их творческого потенциала. Например, по мнению О.Е. Лебедевой, один из ведущих принципов формирования профессиональных компетенций заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт обучающихся. При таком подходе цели образования описываются в терминах, отражающих новые возможности обучаемых, рост их личностного потенциала [12, с.12]. В диссертационном исследовании М.Е. Курдаковой эти позиции О.Е. Лебедевой находят подтверждение и развитие. Для организации процесса формирования профессиональной компетентности, по ее мнению, необходимо соблюдение следующих условий:

- ориентация не на информированность обучающегося, а на конструирование им собственного профессионально–личностного опыта, который, в свою очередь, должен стать предметом рефлексии, исследования, оценки;
- развитие приемов саморазвития на основе рефлексии опыта;
- возможность выбора индивидуальной траектории профессионально–личностного становления будущего специалиста;
- воплощение профессионально–личностного опыта в материальный или идеальный социально и личностно значимый продукт [11].

Особый интерес с точки зрения нашего исследования представляет подход к подготовке будущего педагога и формированию его профессионализма и педагогического мастерства, предложенный и обоснованный А.А. Вербицким [7]. Автор считает, что именно контекстное обучение позволяет вести речь о формировании не просто квалифицированного специалиста, а предоставляет студенту возможность для самореализации, самоорганизации, саморазвития.

Значимым результатом исследования проблемы этого времени мы считаем понимание В.Н. Введенским роли развития *и саморазвития* личности в процессе формирования профессиональной компетентности педагога [6, с. 51] и исследований Л.М. Митиной, в которых *саморазвитие личности* является

компонентом компетентности педагога [15, с.9]. Личностную основу формирования профессиональной компетентности подчеркивают Н.А. Лызь, А.Е. Лызь. Рассматривая студента как субъекта саморазвития, способного и готового осознавать и реализовать цели и идеалы собственного развития, они отмечают необходимость организации самоуправляемой учебной деятельности в образовательном пространстве вуза. Мы разделяем позицию ученых о том, что субъектная позиция студентов обуславливает их осознанные внутренние мотивы личностно–профессионального развития, способствует актуализации и развитию ранее не проявлявшихся качеств: инициативности, креативности, самостоятельности, стремления к саморазвитию.

*Рефлексивная позиция* студентов как педагогический фактор, влияющий на развитие их творческого потенциала, рассматривают в своих исследованиях Н.М. Борисенко, В.М. Подуровский, Н.Ю. Посталюк, Н.В. Сулова и др. Способность к рефлексии сегодня признается одной из существенных характеристик творческой личности.

Вышесказанное дает нам основание предположить, что учебно–профессиональная деятельность студента в контексте саморазвития личности характеризуется высокой познавательной и творческой активностью, свободой выбора образовательных траекторий и путей решения задач профессионального становления, рефлексией, становлением индивидуального стиля творческой деятельности, готовностью к самостоятельной работе по оценке, совершенствованию своих профессионально важных качеств и реализации своего личностного и творческого потенциала.

При ориентации на подготовку компетентного, саморазвивающегося специалиста, как показывает анализ исследований по данной тематике, образовательная среда должна моделироваться как комплекс возможностей для проявления активности субъектов, преобразующихся в соответствии с их потребностями и целями в факторы развития. Поэтому особую значимость приобретает отбор форм и методов обучения, стимулирующих личностное развитие студентов. Приоритетное место занимают методы активного обучения



(метод проектов, метод проблемного обучения, деловые, ролевые игры, тренинги и др.), а также усиление роли самостоятельной работы студентов в различных ее проявлениях (аудиторная, внеаудиторная и др.)

Проведенный анализ монографических исследований последних лет позволяет нам сделать вывод о том, что опора на внутренне психологическое пространство личности будущего педагога и использование механизмов саморазвития в качестве внутреннего условия значительно повысят эффективность процесса их профессионализации.

Понятие «внутренние условия личности» было введено С.Л. Рубинштейном. Индивидуальные свойства личности и личностные свойства индивида, по его мнению [19], являются основными составляющими внутренних условий. Для того чтобы прогнозировать результаты деятельности человека, необходимо знать, как личность взаимодействует с окружающим. Человек – не пассивный объект воздействия, а *активный* субъект формирования самого себя. Он не только воспринимает воздействие внешней макросреды, но и сам активно «творит себя, исходя из внутренних потенций своей личности и, безусловно, условий самой среды» [19].

Необходимо отметить, что, несмотря на существенный интерес ученых и значительность полученных к настоящему времени результатов, проблема формирования профессиональной творческой компетенции будущих педагогов, повышения эффективности профессиональной подготовки с опорой на внутренние ресурсы личности, ее потребностью в саморазвитии по–прежнему в достаточной степени не решена. Как самостоятельное интегральное понятие профессиональная творческая компетенция рассматривается сравнительно недавно и целостного представления о данном феномене на сегодняшний день нет.

Ученые преимущественно обращаются к изучению отдельных сторон профессиональной творческой компетенции, а не как к целостному интегративному качеству личности, говорят об ее формировании, оставляя без внимания такие условия и факторы эффективности, как способности к саморазвитию в процессе профессионального и личностного становления как механизма

и условия познания, совершенствования и реализации своего творческого потенциала и формирования профессиональной творческой компетенции в целом. Полученные данные подчеркивают актуальность и относительную неразработанность проблемы исследования.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что профессиональная творческая компетенция как педагогическое явление возникает вместе с осознанием социальной природы образования вследствие необходимости поиска эффективных способов передачи опыта от одного поколения к другому. Вместе с признанием социальной ценности и творческого характера труда педагога творческая компетенция функционирует как качественная характеристика его деятельности, выражающая состояние готовности и способности к осуществлению эффективной педагогической деятельности в условиях образовательного процесса. С развитием системы профессионального педагогического образования профессиональная творческая компетенция, являясь неотъемлемым компонентом профессионально–педагогической компетентности, начинает выступать объективным показателем педагогического мастерства и профессионализма педагога. Основными компонентами профессиональной творческой компетентности будущего педагога являются мотивы, знания, умения, профессионально значимые качества, необходимые для осуществления творческой педагогической деятельности.

Профессиональная творческая компетенция как *состояние* предполагает наличие у будущего педагога потребности в достижении высоких результатов и эффективности педагогического труда, реализуемой посредством творческого самовыражения индивидуальности; способности строить педагогический процесс в единстве нормативных требований к нему и учета своих, а также индивидуальных особенностей учащихся; рефлексивного опыта успеха и неудач, побуждающих к поиску способов самосовершенствования.

Как *цель* профессиональная творческая компетенция рассматривается в контексте создания организационно–педагогических условий, обеспечивающих развитие эффективности профессионализации специалиста, как *системо-*

*образующий фактор* – в контексте становления педагогического мастерства и профессионализма, как *условие* – в контексте творческой самореализации педагога и учащихся в совместном творчески развивающем образовательном пространстве, обеспечивающем их психологическую безопасность; как *критерий* – в контексте качества педагогического образования.

### ***Библиографический список***

1. Абульханова–Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова–Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: основы педагогики творчества / В.И. Андреев. – Казань: Изд–во Казан. ун–та, 1988. – 236 с.
3. Балыхин Г.А. Управление развитием образования: организационно–экономический аспект / Г.А. Балыхин. – М.: Экономика, 2003. – 428 с.
4. Белкин А.С. Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы) / А.С. Белкин, Е.В. Ткаченко.; Урал. гос. пед. ун–т; Рос. гос. проф.–пед. ун–т. – Екатеринбург, 2005. – 208 с.
5. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: / Л.И. Божович // Избранные психологические труды : под ред. Д.И. Фельдштейна. – 3–е изд. – М. : Моск. психолого–социальный ин–т, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 352 с.
6. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В.Н. Введенский. – Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.
7. Вербицкий А. Контекстное обучение: формирование мотивации / А. Вербицкий, В. Кругликов // Высшее образование в России. –1998. – №1. – С. 101–107.
8. Грановская Р.М. Элементы творческой психологии / Р.М. Грановская. – Л.: Изд–во ЛГУ, 1984. – 392 с.
9. Даринская Л.А. Гуманитарные основания развития творческого потенциала учащихся : дис. ... д–ра пед. наук: / Л.А. Даринская. – СПб., 2006. – 424 с.

10. Кочетов А.И. Как заниматься самовоспитанием / А.И. Кочетов. – М.: Высшая шк., 1991. – 287с.
11. Курдакова М.Е. Педагогическая технология формирования профессиональной компетентности будущих специалистов гостиничного сервиса: дис. ... канд. пед. наук / М.Е. Курдакова. – Челябинск, 2006. – 178 с.
12. Лебедева О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедева // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.
13. Леднев В.С. Научное образование: развитие способности к научному творчеству / В.С. Леднев. – 2-е изд., испр. – М., 1997. – 193с.
14. Матюшкин А. М. Интуиция и творчество / А. М. Матюшкин // Мир психологии. – 1996. – № 4. – С. 56–70.
15. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Моск. психол.–соц. ин–т: Флинта, 1998. – 201 с.
16. Морозов А.В. Креативная педагогика и психология / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – М.: Академ. Проект, 2004. – 560 с.
17. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности / В.А. Петровский. – М., 1992. – 223 с.
18. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика / Я.А. Пономарев. – М., 1976. – 280 с.
19. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.
20. Рындак В.Г. Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя (Теория взаимодействия) / В.Г. Рындак. – М.: Педагогический вестн., 1997. – 243 с.
21. Сластенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин Л.С. Подымова. – М.: Изд–во «Магистр», 1997. – 308 с.
22. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С.Д. Смирнов. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 270 с.

## ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ОБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

---

*Савченков Алексей Викторович* – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии профессионального образования Челябинского государственного педагогического университета, педагог–психолог региональной межвузовской научной лаборатории «Актуальные проблемы профессионально–педагогического образования».

---

**Аннотация.** *В данном разделе рассмотрены взгляды различных ученых на эмоции и эмоциональную устойчивость, а также на основные функции, показатели и факторы развития эмоциональной устойчивости.*

**Ключевые слова:** *устойчивость, эмоциональная устойчивость, компоненты эмоциональной устойчивости, внешние факторы эмоциональной устойчивости, внутренние факторы эмоциональной устойчивости, показатели эмоциональной устойчивости.*

В последние годы появился ряд исследований, посвященных изучению педагогических и психологических аспектов обучения взрослого человека и, в частности, студента высшей школы (Н.В. Серкова, 2000; Т.Е. Баева, 1999; С.А. Рыбалко, 1996).

Студенческий возраст представляет собой особый период жизни человека. Заслуга самой постановки проблемы студенчества как особой социально–психологической и возрастной категории принадлежит психологической школе Б.Г. Ананьева. В исследованиях Л.А. Барановой, М.Д. Дворяшиной, 1976; Е.И. Степановой, 1975; Л.Н. Фоменко, 1974; а также в работах Ю.Н. Кулюткина, 1985, В.А. Якунина, 1994 и др. накоплен большой эмпирический материал наблюдений, приводятся результаты экспериментов и теоретические обобщения по этой проблеме.

Студенческий возраст, по утверждению Б.Г. Ананьева, является сензитивным периодом для развития основных социогенных потенций человека. Высшее образование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности. За время обучения в вузе при наличии благоприятных условий в нем у студентов происходит развитие всех уровней психики. Они определяют направленность ума человека, т.е. формируют склад мышления, который характеризует профессиональную и социальную направленность личности. Для успешного обучения в вузе необходим довольно высокий уровень общего интеллектуального развития, в частности таких интеллектуальных свойств и процессов, как восприятие, память, мышление, внимание, уровень владения определенным кругом логических операций.

При массовом переходе на многоуровневую структуру подготовки в вузе специалистами вузовского образования отмечается, что для достижения высокого уровня научно–практической подготовки студентов необходимо решить ряд важнейших проблем, среди которых: обеспечение возможности получения студентами глубоких фундаментальных знаний, изменение подходов к организации учебной деятельности с тем, чтобы повысить качество обучения, развить творческие способности студентов, их стремление к непрерывному приобретению новых знаний, а также учет интересов студентов в самоопределении и самореализации (А. Вербицкий, Ю. Попов, Е. Андресюк).

На развитие познавательных способностей влияет достаточно много факторов, среди которых эмоциональная устойчивость занимает приоритетное место. При этом следует помнить, что познавательные способности и эмоциональная устойчивость – взаимозависимые и взаимообусловленные явления. С одной стороны, можно наблюдать влияние эмоциональной устойчивости на процесс развития познавательных способностей, с другой, наоборот, – развитие познавательных способностей обеспечивает эмоциональную устойчивость. А она, в свою очередь, является одним из факторов, обеспечивающих успешность в учении и творчестве.

Трудные жизненные ситуации, кризисы, фрустрация, стресс, конфликты предъявляют повышенные требования к ресурсам личности (Л.А. Китаев–Смык, Е.С. Жариков, Я. Рейковский и др.). С этим связан интерес психологов к изучению эмоциональной устойчивости человека относительно различных воздействий внешней среды, а также способов рационального использования индивидуальных возможностей, овладения навыками саморегуляции поведения и эмоционального состояния.

Современная психология располагает классическими трудами об эмоциях: проблема возникновения эмоций в эволюционном плане с помощью метода выведения необходимости (К. Обуховский); физиологическое объяснение эмоций (теория В. Вундта; концепция Линдсея–Хебба и др.); эмоции в контексте теории психоанализа (Д. Раппорт, Р. Клейн и др.); теоретические представления о природе эмоций (К. Роджерс, Г. Арнольд); эмоции и мотивационная система человека (С. Томкинс, К. Изард); регуляторная роль эмоций в осуществлении психических функций (В.К. Вилюнас, С.Л. Рубинштейн, А.М. Свядощ, Б.М. Теплов, Д.Н. Узнадзе и др.). Однако пока еще недостаточно рассмотрена эмоциональная сфера студентов – будущих педагогов, отсутствуют специальные методики измерения динамики эмоциональных состояний в процессе учебной деятельности и не разработаны пути повышения эмоциональной устойчивости личности.

В связи со спецификой современной действительности, предъявляющей высокие требования к эмоциональным ресурсам молодых педагогов, возникает необходимость изучения и развития эмоциональной устойчивости уже на этапе обучения профессии. Студенческий период жизни, как отмечал А.Г. Асмолов, наиболее продуктивен для развития эмоциональной устойчивости, сознательной саморегуляции и самоконтроля. Все это облегчает процесс повышения эмоциональной устойчивости. Поэтому научный поиск путей и условий развития эмоциональной устойчивости будущих учителей именно в период их обучения в вузе представляется наиболее целесообразным.

В научной литературе представлены исследования, в которых вышеназванные процессы рассмотрены автономно. Исходя из этого актуальность нашего эмпирического исследования становится очевидной.

Проблема исследования обусловлена наличием существующего противоречия между необходимостью оптимизации процесса обучения, обеспечения эмоциональной устойчивости студентов в процессе образовательной деятельности в высшей школе и отсутствием конкретного фактического материала и комплексных исследований, раскрывающих особенности развития познавательных способностей студентов разных специальностей в период обучения в вузе и их влияние на эмоциональную устойчивость.

Эмоциональная устойчивость относится к категории психологических состояний, она исследуется психологами, физиологами и другими специалистами. Проблема психических состояний привлекает внимание исследователей уже много веков. Роль состояний в жизни человека отмечали еще ученые древности (Аристотель, Авиценна и др.). Вопрос о необходимости изучения психологических состояний и профилактики неблагоприятных эмоциональных состояний особенно остро встал в XX столетии в связи с возникшими в жизни человечества новыми проблемами, связанными с научно–технической революцией, которая наряду с великими прогрессивными преобразованиями в обществе породила ряд явлений, приведших к росту психических нагрузок. Это и ускорение темпов жизни, и значительное увеличение интенсивности умственного труда, и связанная с ним гиподинамия, и взрыв информации, и урбанизация, и обострившиеся экологические проблемы.

Проблема психологической устойчивости в отечественной психологии стала наиболее актуальна после доклада Л.И. Божович на XVIII психологическом конгрессе в 1966 году. Феномен устойчивости рассматривался автором как становление социальных по своему происхождению и нравственных по содержанию мотивов поведения. Исследователь подчеркивал значимость для проявления психологической устойчивости таких личностных образований, как направленность личности и ее самооценка [7].



Анализ состояния проблемы психологической устойчивости в рамках основных направлений психологической науки показывает, что она обеспечивается оптимальным динамическим соотношением «составляющих» психических структур, за которыми могут стоять и личность, и сознание, и деятельность. В то же время до сих пор остается нерешенным вопрос о механизмах психологической устойчивости. В этом плане интересным является исследование, предпринятое Е.П. Крупником. В его работах в качестве основного условия психологической устойчивости личности и всех ее проявлений выдвигается индивидуальное сознание и такие континуумы, как ценностно–смысловой, когнитивный и интуитивный [8]. Изучение психологической литературы различных направлений показало, что многие авторы к важным составляющим психологической устойчивости личности относят устойчивость (стабильность) эмоциональную, которая обеспечивает возможность противодействовать нежелательному влиянию среды и сопровождается различными эмоциями. Эмоции (от лат. *emovere* – волновать, возбуждать) – особый класс психических процессов и состояний (человека и животных), связанных с инстинктами, потребностями, мотивами и отражающих в форме непосредственного переживания (удовлетворения, радости, страха и т.д.) значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности. Сопровождая практически любые проявления активности субъекта, эмоции служат одним из главных механизмов внутренней регуляции психической деятельности и поведения, направленных на удовлетворение актуальных потребностей [2].

В становлении социологического интереса к эмоциональным явлениям условно можно выделить три основных периода: 1) возникновение внимания к роли эмоциональных явлений в социальных процессах общества; 2) снижение интереса к объяснительной ценности эмоций и доминирование идей рациональности в социологических теориях (однако как только исследователи пытались объяснить механизмы, объединяющие людей в группы, они с неизбежностью сталкивались с эмоционально окрашенными категориями);

3) возобновление исследований эмоций как социологической категории. Рассмотрим далее значимые теоретические положения их социологического знания.

По мнению У. Мак–Дугалла, простые эмоции объединяются в сложные, иерархически соотносящиеся группы, на основе которых происходят (возникают) чувства. Он специально выделял «эготическое» чувство (от лат. ego – Я), что подчеркивало его доминирующую роль в характере человека.

Необходимо отметить, что эмоциям присущи две основные социальные функции. Во–первых, эмоции структурируют социальные ситуации, определяя позицию индивида в социальной среде через ненависть и любовь, через страх и доверие, закрепляя границу между внутригрупповым и внегрупповым, между другом и врагом и т.д. Во–вторых, сами эмоции являются внутренними ресурсами индивида, которыми можно обмениваться, образуют мотивационный базис социального действия и служат связующим звеном между окружающим миром, событиями, происходящими в нём, и внутренними структурными особенностями отдельного индивида. Эмоции, на наш взгляд, не только участвуют в мотивации и активизации мыслительной деятельности, но также входят в её структуру, выполняя в ней функции эвристического порядка.

Категориальное различие между эмоциональным и функциональным освоением мира состоит в том, что эмоции представляют собой синхронную форму конструирования мира, а процесс познания – последовательный вид его понимания, т.е. эмоции составляют форму переживания, а способность человека говорить и осваивать мир с помощью языкового структурированного процесса познания даёт ему возможность последовательного доступа к миру.

Развитию современного изучения эмоций способствовали идеи символического интеракционизма Дж. Мида, Г. Блумера и И. Гофмана. Интеракционистская модель, учитывая биологические основы эмоций, рассматривает социальные аспекты их возникновения и протекания. Социальные факторы исследуются не просто как стимулы, проявляющиеся до или после эмоций, а в режиме взаимодействия на протяжении всего эмоционального переживания.

В нынешних процессах управления эмоции приобретают растущее значение, по меньшей мере, по двум взаимосвязанным причинам: в связи с возрастанием их роли в формировании социально–психологического климата организации и очевидной, как нам представляется, недооценкой их истинной значимости в становлении межличностных отношений. Пока что обширные возможности повышения качества общения путем соответствующего воздействия на эмоциональное состояние и поведение людей используются недостаточно. Современные условия труда и практики управления ужесточают требования к тому, чтобы руководители лучше умели использовать эмоциональные реакции для повышения качества общения, понимать цену обстановки взаимного уважения и доброжелательности, берегущих человеческое достоинство, вселяющих в людей уверенность в своих действиях и нейтрализующих отрицательные эмоции. В связи с этим в последние годы успешно развивается концепция эмоционального интеллекта.

Конечно, желательно, чтобы большинство решений принималось скорее рационально, чем на основе чувств. Но решение, игнорирующее чувства людей, может быть воспринято недоброжелательно и привести к неблагоприятным последствиям. Эмоции не могут быть полностью заменены разумом уже потому, что их отсутствие угнетает мыслительные процессы, делает человека интеллектуально бездеятельным и лишенным четко выраженных интересов.

Возникновение понятия «эмоциональная устойчивость» было вызвано изучением поведения человека, действующего в экстремальных условиях. Большинство исследований проводилось в области прикладной психологии: авиационной (Р.Н. Макаров, В.Л. Марищук, В.А. Плахтиенко и др.), инженерной (К.М. Гуревич, П.Б. Зильберман и др.), психологии спорта (Л.М. Аболин, О.В. Дашкевич, О.А. Черникова и др.) [12].

В трудах отечественных психологов существует четыре подхода к пониманию эмоциональной устойчивости: первый подход основные психологические факторы эмоциональной устойчивости выносит за ее пределы и усматривает их прежде всего в волевых качествах; второй подход считает ее следствием

интеграции разных психических процессов и явлений; третий подход при рассмотрении эмоциональной устойчивости имеет в виду резервы нервно-психической энергии; четвертый – прежде всего качества и свойства самого эмоционального процесса в сложной для человека ситуации [5].

Более детальный анализ понятия «эмоциональная устойчивость» можно представить нижеследующими определениями.

Исследователь В.Л. Марищук определяет эмоциональную устойчивость как способность человека преодолевать состояние излишнего эмоционального возбуждения при выполнении сложной двигательной активности [11].

В определении В.М. Писаренко под эмоциональной устойчивостью личности понимается ее способность отвечать на напряженные ситуации таким изменением эмоционального состояния, которое приводит не к уменьшению, а к увеличению работоспособности [14].

Исследователи Т.Т. Джамгаров, В.Л. Марищук, Е.А. Милерян, К.К. Платонов и др. рассматривают эмоциональную устойчивость как устойчивость психических и моторных компонентов деятельности в эмотивной ситуации. Авторы, придерживающиеся названной концепции, вводят понятие «эмоциональная устойчивость» как определенный показатель психической устойчивости личности при воздействии на нее эмоциональных факторов. При таком подходе обращает на себя внимание то, что речь идет не об устойчивости эмоций и не об устойчивости эмоциональных состояний, а о функциональной устойчивости, являющейся результатом способности личности противостоять тем эмоциональным раздражителям и уже возникшим эмоциональным состояниям, которые могут отрицательно влиять на протекание деятельности. [13]

И.М. Аболиным «эмоциональная устойчивость» рассматривается как системное качество личности, приобретаемое индивидом и проявляющееся у него в напряженной деятельности, все эмоциональные механизмы которой получают свою определенность в структуре саморегуляции [1].

П. Фресс, определяя эмоциональность, выделяет как главный ее тип эмоциональную устойчивость – невротичность, характеризующуюся мерой

чувствительности субъекта к эмоциогенным ситуациям, а также мерой возбудимости, способности к самооценке и контролю. Этот эмоциональный тип, по мнению автора, является конституциональным, хотя может изменяться или даже возникнуть прижизненно в результате перенесенных заболеваний, сильных потрясений и т. п. [17].

С позиции О.А. Черниковой, эмоциональная устойчивость – свойство, характеризующее индивида в процессе напряженной деятельности, отдельные эмоциональные механизмы которого, гармонически взаимодействуя между собой, способствуют успешному достижению поставленной цели. Поскольку эмоциональный процесс содержит приспособительный эффект, поскольку все структурные элементы действия (с их содержательными, качественными, динамическими и экспрессивными характеристиками) выступают в динамическом единстве посредством получения непрерывной обратной информации о результате успешности достижения принятой цели, то целесообразно назвать его функциональной системой эмоционального регулирования деятельности [18].

Понятие «эмоциональная устойчивость» очень подробно анализируется Е. А. Милеряном. В книге «Психологический отбор летчиков» он указывает, что под эмоциональной устойчивостью следует понимать, с одной стороны, невосприимчивость к эмоциогенным факторам, оказывающим отрицательное влияние на психическое состояние человека, а с другой – способность контролировать и сдерживать возникающие астенические эмоции, обеспечивая тем самым успешное выполнение необходимых действий [10].

В отличие от Е. А. Милеряна, П. Б. Зильберман эмоциональную устойчивость рассматривает как интегративное свойство личности, характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности индивидуума, которые обеспечивают оптимальное успешное достижение цели деятельности в сложной эмотивной обстановке [6].

Также свое представление о понятии «эмоциональная устойчивость» имеют и другие исследователи данного явления (Е.С. Асмовец, Б.Х. Варданян, О.А. Сиротыш и др.).

Б. Х. Варданян считает, что эмоциональную устойчивость можно более конкретно определить как свойство личности, обеспечивающее гармоническое отношение между всеми компонентами деятельности в эмоциогенной ситуации и тем самым содействующее успешному выполнению деятельности.

О. А. Сиротин включает в определение эмоциональной устойчивости параметры, характеризующие нервную и физическую выносливость – способность человека успешно решать сложные и ответственные задачи в напряженной эмоциогенной обстановке без значительного отрицательного влияния последней на самочувствие, здоровье и дальнейшую работоспособность человека.

Исследователи Л.М. Митина и Е.С. Асмоковец рассматривают эмоциональную устойчивость как системное качество, приобретаемое человеком и проявляющееся у него в напряженной деятельности в единстве рациональных, эмоциональных и телесных компонентов. Основой единства является переживание как деятельность, а критерии этого единства – наличие инвариант, высокая сочетаемость и сопряженность рациональных, эмоциональных и телесных проявлений процесса саморегуляции. Целостная система саморегуляции напряженной деятельности включает в себя эмоциональный опыт, переживаемую цель, совокупность значимых переживаний, условий деятельности, программу эмоционально–исполнительских стереотипов, средства подготовки к ее реализации и реализацию, совокупность критериев успеха – неуспеха, запоминание, а также коррекцию, основанную на эмоциональной оценке, и действий оценивания промежуточных результатов [13].

На основе анализа вышепримененных дефиниций и подходов к определению данного понятия можно констатировать, что эмоциональная устойчивость – это интегративное свойство личности, включающее в себя эмоциональный, волевой, интеллектуальный и мотивационный компоненты. Эмоциональный компонент характеризуется мерой чувствительности субъекта к критическим си-

туациям жизнедеятельности, уровнем его возбудимости, тревожности, степенью выраженности эмоциональных переживаний. Интеллектуальный компонент определяется степенью выраженности интеллектуальных эмоций, определяющих познавательную активность индивида по самоорганизации и саморегуляции поведения. Мотивационный компонент эмоциональной устойчивости характеризуется системой мотивов, направленных на преодоление психологических барьеров, возникающих в напряженной ситуации. Волевой компонент определяется как внутренний или интернальный контроль личности за своим поведением, способность принимать ответственность за свои действия на себя, управлять своими эмоциями, осуществлять самоконтроль и самооценку.

Эмоциональная устойчивость уменьшает отрицательное воздействие сильных средовых влияний, предупреждает крайний стресс, способствует проявлению готовности к действиям в напряженной ситуации. Поэтому эмоциональная устойчивость — один из важных психологических факторов надежности, эффективности и успеха деятельности в экстремальной обстановке. Исследование ее природы, путей и средств сохранения, поддержания и формирования, зависимости от выполняемых задач, способов организации труда, его средств, стиля руководства, воспитательной работы имеет актуальное значение.

Считая эмоциональную устойчивость интегральным свойством личности или свойством психики, очень важно определить место и роль в нем собственно эмоционального компонента, в противном случае трудно избежать отождествления эмоциональной устойчивости с волевой и психической устойчивостью, которые также могут рассматриваться как интегральные свойства личности, обеспечивающие успешное достижение цели деятельности в сложной эмоциональной обстановке. Другими словами, соотнося результаты деятельности с эмоциональной устойчивостью, нельзя не учитывать, что успех выполнения необходимых действий в сложной обстановке обеспечивается не только ею, но и многими личными качествами и опытом человека.

Польский психолог Я. Рейковский, останавливаясь на эмоциональной устойчивости человека, гипотетически выделяя ее особенности, говорит о двух

ее значениях: 1. человек эмоционально устойчив, если его эмоциональное возбуждение, несмотря на сильные раздражители, не превышает пороговой величины; 2. человек эмоционально устойчив, так как, несмотря на сильное эмоциональное возбуждение, в его поведении не наблюдается нарушений. Основными направлениями исследований эмоциональной устойчивости, по Я. Рейковскому, являются физиологическое (изучение зависимости эмоциональной устойчивости от свойств нервной системы), структурное (изучение регуляторных структур личности) и поиск особого механизма в виде самоконтроля [16].

Эмоциональная устойчивость как качество личности является единством компонентов: а) мотивационного (сила мотивов определяет в значительной мере эмоциональную устойчивость. Один и тот же человек может обнаружить разную ее степень в зависимости от того, какие мотивы побуждают его проявлять активность. Изменяя мотивацию, можно увеличить (или уменьшить) эмоциональную устойчивость); б) эмоционального опыта личности, накопленного в процессе преодоления отрицательных влияний экстремальных ситуаций; в) волевого, который выражается в сознательной саморегуляции действий, приведении их в соответствие с требованиями ситуации; г) интеллектуального – оценка и определение требований ситуации, прогноз ее возможного изменения, принятие решений о способах действий [17].

Устойчивость – это способность человека сохранять в различных условиях социальной нестабильности личностные позиции, владеть определёнными механизмами защиты по отношению к воздействиям, чуждым его личностным взглядам, убеждениям и мировоззрению в целом. Направленность личности является одним из проявлений её устойчивости. Она представляет собой совокупность потребностей и интересов, которые сосредоточены вокруг единого центра и являются одним из факторов саморегуляции поведения индивида.

Одна из особенностей эмоций заключается в том, что они не только регулируют деятельность, но и дезорганизуют ее. Именно функциональная неоднозначность влияния эмоций на целесообразность поведения и продуктивность деятельности человека явилась причиной углубленного изучения случаев



их дезорганизации, т.е. причиной возникновения проблемы эмоциональной устойчивости.

Главной характеристикой эмоциональной сферы является отражение, существующее в форме отношений субъекта к окружающему миру, а эмоциональная устойчивость проявляется в типе эмоциональных реакций на негативные стимулы окружающей среды. Эмоциональный стереотип поведения возникает на основе доминирующей формулы преобразования внешних и внутренних воздействий в положительную, нейтральную или отрицательную энергию состояний и поведенческих актов, что в значительной степени определяет и уровень эмоциональной устойчивости личности. Динамической характеристикой эмоций личности, проявляющейся в их многообразии, сменяемости и подвижности, важнейший показатель уровня эмоциональной устойчивости. Также уровень эмоциональной устойчивости зависит от уровня невротизации личности, т.е. состояния эмоциональной нестабильности, которое может привести к неврозу и невротической тенденции в поведении личности [3].

В ходе многолетних исследований В.М. Писаренко пришел к выводу о том, что причинами эмоциональной устойчивости являются:

1. особенности личности;
2. вид и характер протекания мыслительной и практической деятельности личности;
3. качества используемых личностью способов целенаправленного регулирования своего эмоционального состояния [14].

Благодаря эмоциональной устойчивости как качеству личности в экстремальных условиях обеспечивается переход психики на новый уровень активности, такая перестройка ее побудительных, регуляторных и исполнительских функций позволяет сохранить и даже увеличить эффективность деятельности.

В числе показателей эмоциональной устойчивости можно выделить:

1. правильное восприятие обстановки, ее анализ, оценку, принятие решений (в этом плане эмоциональная устойчивость связана с такими психологическими процессами, как внимание, мышление);

2. последовательность и безошибочность действий по достижению цели, выполнению функциональных обязанностей (связь эмоциональной устойчивости с мышлением);

3. поведенческие реакции – точность и своевременность движений, громкость, тембр, скорость речи, ее грамматический строй (связь с моторной памятью);

4. изменения во внешнем виде – выражение лица, взгляд, мимика, пантомимика, тремор конечностей и т.д. [5].

Механизмы эмоциональной устойчивости и методы ее повышения психическими средствами мало изучены, в то время как именно от эмоциональной устойчивости в большой степени зависит психическое состояние человека. При низком уровне эмоциональной устойчивости человек значительно больше страдает от ущерба, который наносят психические нагрузки и отрицательные эмоции его работоспособности, надежности деятельности, здоровью и просто мироощущению. Управление любыми явлениями, эффективное воздействие на них требует понимания их сущности, закономерностей, на которых они базируются. К сожалению, в настоящее время в науке и практике нет должной ясности в понимании механизмов эмоциональной устойчивости. Как правило, недооценивается роль психики в обеспечении эмоциональной устойчивости и переоценивается значение биологических факторов: эмоциональная устойчивость связывается в первую очередь с врожденными особенностями нервной системы, а не с личностными качествами.

Показателями эмоциональной устойчивости (самообладания, выдержки, хладнокровия) являются следующие факторы: сохранение у человека оптимистического настроения, отсутствие чувства страха, растерянности, подавленности и пр. при возникновении какой-либо угрожающей ситуации (или во всяком случае эти эмоции сознательно подавляются, уменьшаются до минимальных размеров). При наличии эмоциональной устойчивости у человека не возникает излишнего возбуждения или апатии, скованности, приводящих к ухудшению мыслительных способностей, нарушению координации движений, упадку сил,

ухудшению самочувствия. Напротив, эмоциональная неустойчивость характеризуется преобладанием негативных эмоций, перевозбуждением, апатией, истощением нервной системы.

Эмоциональная устойчивость должна сочетаться с гибким управлением эмоциональным состоянием – способностью человека создавать произвольно нужное настроение, изменять уровень эмоционального возбуждения. Это дает возможность, корректируя эмоции, делать их адекватными (по виду и силе) конкретной ситуации, что позволяет, с одной стороны, экономить нервную энергию, с другой – использовать эмоциональную самостимуляцию (целенаправленное повышение уровня эмоционального возбуждения для увеличения работоспособности) для более полного использования своих потенциальных возможностей.

Что касается собственно психологического содержания оптимального уровня эмоциональной устойчивости, то можно сказать, что человек не содержит в себе фиксированных критериев оптимальности, задаваемых извне, а вырабатывает свою, внутреннюю систему содержательных, качественных и динамических эмоциональных критериев оптимальности. Кроме того, исследования, проведенные в Секторе психологии индивидуальных различий Варшавского университета, показали, что психологический и физиологический оптимумы возбуждения не всегда могут соответствовать друг другу. Рассматривая оптимум с физиологической точки зрения, следовало бы считать оптимальным такой уровень возбуждения, при котором индивид несет максимальные физиологические «издержки». С точки зрения психологии оптимальным уровнем возбуждения является такой, при котором достигается наибольшая успешность деятельности [14].

Анализ данных современной научной литературы позволяет выделить две основные группы условий возникновения и протекания эмоциональной устойчивости – внешние и внутренние.

К *внешним факторам*, вызывающим отрицательные эмоциональные состояния и дезорганизирующим деятельность человека, а также исключая возможность обычного адекватного его поведения, относят те условия деятельности,

которые могут быть категоризованы как объективно существующие. Среди них – экстремальные условия, обозначаемые как «чрезвычайные раздражители», «стрессоры», «фрустраторы», «эмоциогенные» или «конфликтные» ситуации и т.п.

Необходимо иметь в виду, однако, что одни и те же внешние условия (предметы и явления объективной действительности, преобразованная человеком природа и созданное им общество, его культура) вызывают у различных субъектов различные по содержанию и качеству отношения, которые могут быть только отношениями деятельности и активного взаимодействия индивида с окружающей средой. Характер отношения зависит, в свою очередь, от различных индивидуальных особенностей человека, которые могут быть названы *внутренними*, под ними понимаются особенности высшей нервной деятельности, ее внутренние законы, потребности, мотивы и установка человека, эмоции, чувства и способности, вся система навыков, привычек и знаний, отражающих индивидуальный опыт человека и человечества в целом, тесно связанные, на наш взгляд, с такими психическими процессами, как внимание, память, мышление [19].

Истощение нервной системы возникает в результате чрезмерно сильной или длительной (иногда постоянной) психической напряженности, не сбалансированной полноценным восстановлением сил. В то же время эмоциональная устойчивость снижается и при отсутствии достаточно больших эмоциональных переживаний, оказывающих тренирующее воздействие на психику. Ведь нервная система тоже тренируема, как сила мышц или физическая выносливость.

Также следует выделить понятие «эмоциональное состояние», которое зависит и от особенностей самой эмоциональной сферы личности (накопившегося в ходе ее жизни богатства и состава эмоций, сложившегося стереотипа эмоционального реагирования на определенные виды стрессоров, т.е. от ее эмоциональности), и от закрепившихся условно–рефлекторных эмоциональных реакций на какие–либо конкретные условия, предметы и явления жизни. В частности, сказывается наличие или отсутствие в индивидуальном опыте психических травм и пр.

Имеет значение то, как человек относится не только к событиям, вызывающим эмоции, но и к самим переживаниям. В ходе мыслительной деятельности эмоции сами могут быть проанализированы, как и любое другое явление. Осознаваясь человеком, эмоциональное состояние служит источником дополнительного воздействия, усиливающего или ослабляющего исходное эмоциональное состояние. Например, переживания могут возникнуть у него только от мысли, что в определенной ситуации он не сдержит волнения.

Несмотря на близость или даже совпадение методологических позиций и научных установок исследователей эмоциональной устойчивости, между ними существует известное расхождение в подходах к ее изучению: одни изучают эмоциональную устойчивость, понимая ее как интегральное свойство личности; другие, подчеркивая специфичность эмоциональной устойчивости, уделяют внимание изучению эмоциональной регуляции поведения в зависимости от силы, знака, лабильности и содержания эмоций; третьи считают, что она представляет собой способность преодолевать излишнее эмоциональное возбуждение при выполнении сложной деятельности, тем самым невольно делают акцент на изучении волевого самоуправления; четвертые видят ее исток в резервах нервно–психической энергии.

Рассматривая условия формирования эмоциональной устойчивости, В.И. Долгова, Я.В. Латюшин, А.А. Напримеров выявляют зависимость типа эмоциональной устойчивости от темперамента [4, с. 10]. Авторами было выявлено, что для холериков и меланхоликов часто характерна эмоциональная неустойчивость. У холерика сильная нервная система, он легко переключается с одного на другое, но неуравновешенность его нервной системы уменьшает совместимость с другими людьми. Он склонен к резким переменам в настроении, вспыльчив, нетерпелив, подвержен эмоциональным срывам, способен забросить дело, если возникнет плохое настроение или неверие в успех. У меланхоликов пониженная психическая активность. Они не любят и не умеют работать быстро, без отдыха, легко устают, не любят новой работы, неуверенны в себе, пугаются трудностей. Для них характерны замедленность движений, сдержанность

мимики и речи, эмоциональная чувствительность ко всему, что происходит вокруг них. Чуткость к другим делает меланхоликов универсально уживчивыми с другими людьми, но сам меланхолик склонен переживать проблемы внутри себя и, следовательно, склонен к саморазрушению.

Флегматический темперамент отличается малой реактивностью (силой эмоционального ответа). У людей с данным типом темперамента сильная, работоспособная нервная система, но они с трудом включаются в другую работу и приспосабливаются к новой обстановке. Флегматики терпеливы, выдержанны, легко сдерживают порывы, не теряют напрасно силы, доводят дело до конца, у них преобладает спокойствие, ровное настроение, чувства обычно отличаются постоянством.

Сангвинистический тип темперамента отличается повышенной реактивностью и активностью при их уравновешенности. Реактивность и активность у людей с данным типом темперамента сбалансированы, поэтому их легко дисциплинировать, они без труда сдерживают свои эмоции и чувства, легко приспосабливаются к любой новой обстановке и новым требованиям, переключают внимание, легко усваивают и переделывают навыки, могут не доводить начатое до конца. У сангвиников высокий тип реакции, он проявляется в общей подвижности и гибкости ума, сообразительности, быстроте ориентировки. Сангвиники быстро отзываются на происходящие события, легко переживают неудачи [4, с. 11].

Перспективным является подход к исследованию эмоциональной устойчивости на основе понимания ее как качества личности и как психического состояния, обеспечивающих целесообразное поведение в экстремальных ситуациях. Такой подход позволяет вскрывать предпосылки эмоциональной устойчивости, кроющиеся в динамике психики, содержании эмоций, чувств, переживаний, а также диалектически устанавливать ее зависимость от потребностей, мотивов, воли, подготовленности, информированности и готовности личности к выполнению тех или иных задач, а также от степени развитости таких психологических процессов, как внимание, память, мышление и т.д.

Между тем до последнего времени вопрос об изучении эмоциональной устойчивости студента в контексте влияния образовательной среды не исследовался в качестве самостоятельной проблемы. Справедливости ради отметим, что особенности эмоциональной устойчивости студентов аспектно рассматривались в работах Л.М. Аболина, Б.Г. Ананьева, Ю.С. Бабахана, Н.В. Витт, М.И. Дьяченко, П.Б. Зильбермана, Д.В. Иванова, О.О. Косяковой, В.М. Писаренко, В.А. Пономаренко и др., которые считают, что эмоциональная устойчивость студентов это одно из важнейших условий обеспечения здоровья и надежности деятельности, сохранения высокой психической и физической работоспособности в стрессовых ситуациях.

В числе показателей эмоциональной устойчивости студентов можно выделить следующие:

1. Правильное восприятие обстановки, ее анализ, оценка, принятие решений.
2. Последовательность и безошибочность действий по достижению цели, выполнению функциональных обязанностей.
3. Поведенческие реакции – точность и своевременность движений, громкость, тембр, скорость речи, ее грамматический строй.
4. Изменения во внешнем виде – выражение лица, взгляд, мимика, пантомимика, тремор конечностей и т.д.

Эмоциональная устойчивость зависит от способности студентов сдерживать свои чувства в сложных ситуациях, напрямую связанной со способностью быстро принимать правильное решение.

Современные психологи недостаточно уделяют в образовании внимания формированию целостной личности, анализу средовых факторов, обуславливающих тот или иной уровень психического развития. Несмотря на повсеместную ориентацию образования на развитие самостоятельной, целостной, творческой личности, не все образовательные среды обеспечивают условия для такого развития. Таким образом, становится очевидным, что в области психолого-педагогических исследований, посвященных изучению влияния

образовательной среды на формирование эмоционально – волевой сферы личности, существует острая потребность в определении особой роли образовательной среды для развития эмоциональной устойчивости студентов.

В этом плане в качестве самостоятельной проблемы важным является изучение влияния познавательных процессов студентов на их эмоциональную устойчивость.

### *Библиографический список*

1. Аболин Л.М. Эмоциональная устойчивость и пути ее повышения / Л. М. Аболин // Вопр. психологии. – 1989. – № 4. – С. 141–149.
2. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. – СПб.: Прайм–ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
3. Витт Н.В. Эмоциональная регуляция в речемыслительных процессах / Н.В. Витт // Психол. журн. – 1986. – № 3. – Т.7. – С. 52–61.
4. Долгова В.И. Формирование эмоциональной устойчивости личности / В.И. Долгова, А.А. Напримеров, Я.В. Латюшин. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – 167 с.
5. Дьяченко М.И. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости / М. И. Дьяченко, В.А. Пономаренко // Вопр. психологии. – 1990. – № 1. – С. 106–112.
6. Зильберман П. Б. Эмоциональная устойчивость оператора / П.Б. Зильберман // Очерки психологии труда оператора. – М.: Наука, 1974, С. 138–172.
7. Зотова И. Н. Психолого–педагогическая поддержка развития коммуникативной компетентности студентов технического вуза : дис. ... канд. психол. наук / И.Н. Зотова. – Ставрополь, 2007.
8. Иванов Д.В. Влияние образовательной среды на формирование эмоциональной устойчивости личности / Д.В. Иванов. – Курск, 2002. – 208с.



9. Крупник Е. П. Психологическая устойчивость индивидуального сознания // Психология человека в условиях социальной нестабильности / Под ред. Б.А. Сосновского. – М.: МГПУ, 1994. – 148 с.
10. Милерян Е. А. Психологический отбор летчиков / Е. А. Милерян. – Киев, 1966.
11. Мильруд Р. Формирование эмоциональной регуляции поведения учителя / Р. Мильруд // Вопр. психологии. – 1986. – № 9. – С. 47–55.
12. Митина Л. М. Эмоциональная устойчивость учителя: психологическое содержание, генезис и динамика / Л.М. Митина // Школа здоровья. – 1995. – Том 2. – № 1. – С. 25–42.
13. Очерки психологии труда оператора / под ред. Е.А. Милеряна. – М.: Наука, 1974. – 307 с.
14. Писаренко В. М. Роль психики в обеспечении эмоциональной устойчивости человека / В.М. Писаренко // Психол. журн.. – 1986. – Том 7. – № 1. – С. 62–72.
15. Стреляу Я. Роль темперамента в психологическом развитии / Я. Стреляу. – М.: Прогресс, 1982. – 231 с.
16. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский. – М.: Прогресс, 1979. – 391с.
17. Фресс П. Эмоции / П. Фресс // Экспериментальная психология. – М.: Прогресс, 1975.
18. Черникова О.А. Исследование эмоциональной устойчивости, как важнейшего показателя психологической подготовленности спортсмена к соревнованиям / О.А. Черникова // Психологические вопросы спортивной тренировки. – М.: Физкультура и спорт, 1967.
19. Шорохова Е. В. Принцип детерминизма в психологии / Е. В. Шорохова // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1969.

## ПРОБЛЕМА СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОЛОГИИ

---

*Уварина Наталья Викторовна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования Челябинского государственного педагогического университета, зам. директора по научной работе Профессионально–педагогического института ЧГПУ.

---

**Ключевые слова:** эмоциональное выгорание, синдром эмоционального выгорания, теории эмоций.

**Аннотация.** В данной статье раскрыты особенности синдрома эмоционального выгорания, представлены факторы, инициирующие возникновение этого синдрома, описаны причины, симптомы и этапы развития синдрома эмоционального выгорания, а также его последствия.

В последнее время в обществе бурно происходят образовательные реформы, которые должны нести в себе не только большой развивающий и обучающий потенциал, но и сохранять здоровье всех участников образовательного процесса. Это возможно, если педагог профессионально компетентен, физически и психологически здоров, а также устойчив к развитию негативных профессионально–обусловленных состояний. На сегодняшний день последняя задача остается трудновыполнимой. В связи с большой эмоциональной напряженностью профессиональной деятельности педагога, нестандартностью педагогических ситуаций, ответственностью и сложностью профессионального труда учителя увеличивается риск развития синдрома «эмоционального выгорания». При этом очень мало обращается внимания на действующие эффективные психолого–педагогические и медицинские технологии, которые направлены на сохра-

нение здоровья педагога, снижающие риск появления кризиса профессии в целом.

В связи с модернизацией системы российского образования в обществе постоянно повышаются требования ко всем аспектам деятельности педагога: знаниям, умениям и личностным особенностям, от него требуется творческое отношение к работе, владение педагогической техникой, проектировочным умением и т.д. Такая ситуация создает педагогу дополнительный эмоциональный дискомфорт, усиливает нервно–психическое напряжение и может вызвать возникновение синдрома эмоционального выгорания.

Реакция организма, возникающая вследствие продолжительного воздействия профессиональных стрессов средней интенсивности, называется синдромом эмоционального выгорания (СЭВ). На Европейской конференции ВОЗ (2005 г.) отмечено, что стресс, связанный с работой, является важной проблемой примерно для одной трети трудящихся стран Европейского союза, и стоимость решения проблем с психическим здоровьем в связи с этим составляет в среднем 3–4% валового национального дохода.

СЭВ – это процесс постепенной утраты эмоциональной, когнитивной и физической энергии, проявляющийся в симптомах эмоционального, умственного истощения, физического утомления, личной отстраненности и снижения удовлетворения выполнением работы.

Среди профессий, в которых СЭВ встречается наиболее часто (от 30 до 90% работающих), следует отметить врачей, учителей, психологов, социальных работников, спасателей, работников правоохранительных органов. Почти 80% врачей психиатров, психотерапевтов, психиатров–наркологов имеют различной степени выраженности признаки синдрома выгорания; 7,8% – резко выраженный синдром, ведущий к психосоматическим и психовегетативным нарушениям. По другим данным, среди психологов–консультантов и психотерапевтов признаки СЭВ различной степени выраженности выявляются в 73% случаев; в 5% определяется выраженная фаза истощения, которая проявляется эмоциональным истощением, психосоматическими и психовегетативными нарушениями.

В отечественной литературе понятие «эмоциональное выгорание» появилось сравнительно недавно, а за рубежом данный феномен выявлен и активно исследуется уже четверть века.

Участие эмоций в управлении поведением и деятельностью человека обсуждалось еще мыслителями Древней Греции. Например, Аристотель, рассматривая причины познания, пришел к выводу, что ее побудителем является чувство удивления. Спиноза также отметил двойственный характер эмоций, которые могут благоприятствовать способности тела к действию или ограничивать ее.

Позднее З. Фрейд приравнивал аффекты к психической энергии как источнику мотивации, отмечая побудительную и усиливающую (энергетическую) роль эмоций. Участие эмоций в управлении поведением и деятельностью человека было признано большинством психологов, что нашло отражение в «мотивационной» теории эмоций, которая отстаивает функциональное единство эмоциональных и мотивационных процессов. Термин «эмоциональное выгорание» введен американским психиатром Х. Дж. Фрейденбергером в 1974 году для характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с клиентами, пациентами в эмоционально насыщенной атмосфере при оказании профессиональной помощи. Первоначально этот термин определялся как «состояние изнеможения, истощения с ощущением собственной бесполезности» [6, с.65].

Центральное место в развитии выгорания как научной концепции заняли работы К. Маслач и ее коллег С. Джексон, А. Пайнс. Разработанные ими модели выгорания послужили основой для проведения дальнейших исследований феномена.

Само понятие феномена неоднократно изменялось. В 1976 году К. Маслач определила выгорание как реакцию на связанный с работой стресс, приводящий к эмоциональному отдалению от клиента, негуманному отношению к нему, снижению эффективности в работе. В 1981 году К. Маслач и С. Джексон предложили следующее определение: «выгорание – синдром эмоционального истощения и цинизма, который часто появляется у персонала, работающего с людьми, и приводит к развитию негативного отношения к своим клиентам» [8, с.99].

По определению Н.Е.Водопьяновой, эмоциональное выгорание – это «долговременная стрессовая реакция, возникающая вследствие продолжительных профессиональных стрессов средней эффективности. Ее можно рассматривать в аспекте личностной деформации, происходящей под влиянием профессиональных стрессов» [4, с.24].

К 1982 г. в англоязычной литературе было опубликовано свыше тысячи статей по эмоциональному сгоранию. Представленные в них исследования носили главным образом описательный и эпизодический характер. Согласно современным данным, под эмоциональным выгоранием понимается состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющееся в профессиях социальной сферы. Этот синдром включает в себя три основные составляющие, выделенные К. Маслач: эмоциональную истощенность, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных достижений [8].

Под эмоциональным истощением понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой. Деперсонализация предполагает циничное отношение к труду и объектам своего труда. В социальной сфере деперсонализация предполагает бесчувственное, негуманное отношение к клиентам, приходящим для лечения, консультации, получения образования и т.д. Контакты с ними становятся формальными, обезличенными; возникающие негативные установки могут поначалу иметь скрытый характер и проявляться во внутренне сдерживаемом раздражении, которое со временем прорывается наружу и приводит к конфликтам. «Редукция профессиональных достижений – это возникновение у работников чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней» [9, с. 49].

Одним из первых отечественных исследователей, который вплотную занялся проблемой выгорания, является В. В. Бойко [2]. Он пишет, что эмоциональное выгорание приобретает в жизнедеятельности человека. Этим «выгорание» отличается от различных форм эмоциональной ригидности, которая, определяется органическими причинами — свойствами нервной системы, степенью подвижности эмоций, психосоматическими нарушениями.

Эмоциональное выгорание он определяет как выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций (понижения их энергетики) в ответ на психотравмирующие воздействия. Для него выгорание представляет собой приобретенный стереотип эмоционального, чаще всего профессионального поведения, отчасти функциональный стереотип, позволяющий человеку дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы.

Таким образом, само по себе выгорание В. В. Бойко считает конструктивным, а дисфункциональными – его следствия, когда «выгорание» отрицательно сказывается на исполнении профессиональной деятельности и отношениях с партнерами. Тогда же эмоциональное выгорание приводит к профессиональной деформации личности.

***Факторы, инициирующие возникновение синдрома эмоционального выгорания.*** После того как феномен стал общепризнанным, закономерно возник вопрос о факторах, способствующих развитию или, наоборот, тормозящих его. Традиционно они группировались в два больших блока, в особенности профессиональной деятельности и индивидуальные характеристики самих профессионалов. Чаще эти факторы называют внешними и внутренними или личностными и организационными [9, 10 и др.]. Некоторые авторы выделяли и третью группу факторов, рассматривая содержательные аспекты деятельности как самостоятельные. Так, Т. В. Форманюк выделяет личностные, ролевые и организационные факторы [11].

Рассмотрим в качестве примера классификацию В.В.Бойко, который выделяет ряд внешних и внутренних факторов предпосылок, провоцирующих эмоциональное выгорание [2].

*Группа организационных (внешних) факторов*, куда включаются условия материальной среды, содержание работы и социально–психологические условия деятельности, является наиболее представительной в области исследований выгорания, не случайно в некоторых работах подчеркивается доминирующая роль этих факторов. Рассмотрим их:

- хроническая напряженная психоэмоциональная деятельность: приходится постоянно подкреплять эмоциями разные аспекты общения (активно ставить и решать проблемы, внимательно воспринимать, усиленно запоминать и быстро интерпретировать визуальную, звуковую и письменную информацию, быстро взвешивать альтернативы и принимать решения);

- дестабилизирующая организация деятельности: основные ее признаки общеизвестны: нечеткая организация и планирование труда, недостаток оборудования, завышенные нормы контингента, с которым связана профессиональная деятельность, например, учащихся в классе;

- повышенная ответственность за исполняемые функции и операции: постоянно надо входить и находиться в состоянии субъекта, с которым осуществляется совместная деятельность, нравственная и юридическая ответственность за благополучие вверенных учащихся. Плата высока – нервное перенапряжение. Например, за день проведения уроков самоотдача и самоконтроль столь значительны, что к следующему рабочему дню психические ресурсы практически не восстанавливаются;

– неблагоприятная психологическая атмосфера профессиональной деятельности: в системе «руководитель – подчиненный» и в системе «коллега – коллега»;

– психологически трудный контингент, дети с аномалиями характера, нервной системы и с задержками психического развития [4, 9, 10 и др.].

К *внутренним факторам*, обуславливающим эмоциональное выгорание, В.В. Бойко относит следующие:

- склонность к эмоциональной ригидности: естественно, эмоциональное выгорание как средство психологической защиты возникает быстрее у тех, кто менее реактивен и восприимчив, более эмоционально сдержан [11, с.59];

- интенсивная интериоризация (восприятие и переживание) обстоятельств профессиональной деятельности. Данное психологическое явление возникает у людей с повышенной ответственностью за порученное дело, исполняемую роль, когда судьба, благополучие субъекта деятельности вызывают

интенсивное соучастие и сопереживание. Профессор Т.В. Решетова называет это «безграмотным сочувствием – полным растворением в другом, слабыми границами «Я» [10, с.142].

Постепенно эмоционально–энергетические ресурсы истощаются, появляются:

- слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности, это стимулирует не только эмоциональное выгорание, но и его крайние формы – безразличие, равнодушие, душевную черствость;

- нравственные дефекты и дезориентация личности. Нравственный дефект обусловлен неспособностью включать во взаимодействие с деловыми партнерами такие моральные категории, как совесть, добродетель, добропорядочность, честность, уважение прав и достоинств другой личности. Нравственная дезориентация вызывается иными причинами – неумением отличать доброе от плохого, благо от вреда, наносимого другой личности.

К этому перечню можно добавить факторы, выделенные Т.В. Решетовой:

- неэмоциональность или неумение общаться;
- алекситимия во всех проявлениях (невозможность высказать словами свои ощущения), всегда связан с тревогой;

- трудоголизм, когда происходит камуфлирование какой–либо проблемы работой (трудоголик чаще всего прикрывает темпом свою профессиональную несостоятельность);

- люди без ресурсов (социальные связи, родственные связи, любовь, профессиональная состоятельность, экономическая стабильность, цель, здоровье и т.д.) [10].

Причины и симптомы эмоционального выгорания. Установлена связь выявленных изменений с характером профессиональной деятельности, сопряженной с ответственностью за судьбу, здоровье, жизнь людей. Эти изменения расценены как результат воздействия продолжительного профессионального стресса. Среди профессиональных стрессоров, способствующих развитию СЭВ, отмечается обязательность работы в строго установленном режиме дня,



большая эмоциональная насыщенность актов взаимодействия. У ряда специалистов стрессогенность взаимодействия обусловлена тем, что общение длится часами, повторяется в течение многих лет, а реципиентами выступают больные с тяжелой судьбой, неблагополучные дети и подростки, преступники и пострадавшие в катастрофах, рассказывающие о своем сокровенном, страданиях, страхах, ненависти.

Стресс на рабочем месте – несоответствие между личностью и предъявляемыми к ней требованиями – является ключевым компонентом СЭВ. К основным организационным факторам, способствующим выгоранию, относятся: высокая рабочая нагрузка; отсутствие или недостаток социальной поддержки со стороны коллег и руководства; недостаточное вознаграждение за работу; высокая степень неопределенности в оценке выполняемой работы; невозможность влиять на принятие решений; двухсмысленные, неоднозначные требования к работе; постоянный риск штрафных санкций; однообразная, монотонная и бесперспективная деятельность; необходимость внешне проявлять эмоции, не соответствующие реалиям; отсутствие выходных, отпусков и интересов вне работы.

К профессиональным факторам риска относят "помогающие", альтруистические профессии (врачи, медицинские сестры, учителя, социальные работники, психологи, священнослужители). Весьма предрасполагает к выгоранию работа с тяжелыми больными (геронтологические, онкологические пациенты, агрессивные и суицидальные больные, пациенты с зависимостями.). В последнее время синдром выгорания выявляется и у специалистов, для которых контакт с людьми вообще не характерен (программисты).

Развитию СЭВ способствуют личностные особенности: высокий уровень эмоциональной лабильности; высокий самоконтроль, особенно при волевом подавлении отрицательных эмоций; рационализация мотивов своего поведения; склонность к повышенной тревоге и депрессивным реакциям, связанным с недостижимостью "внутреннего стандарта" и блокированием в себе негативных переживаний; ригидная личностная структура.

Личность человека – достаточно целостная и устойчивая структура, и ей свойственно искать пути защиты от деформации. Одним из способов такой психологической защиты и является синдром эмоционального выгорания. Основная причина развития СЭВ – несоответствие между личностью и работой, между повышенными требованиями руководителя к работнику и реальными возможностями последнего. Зачастую СЭВ вызывается несоответствием между стремлением работников иметь большую степень самостоятельности в работе, самим искать способы и методы достижения тех результатов, за которые они отвечают, и жесткой, нерациональной политикой администрации в организации рабочей активности и контроля за ней. Результат такого контроля – возникновение чувства бесполезности своей деятельности и отсутствие ответственности.

Отсутствие должного вознаграждения за работу переживается работником как непризнание его труда, что может также привести к эмоциональной апатии, снижению эмоциональной вовлеченности в дела коллектива, возникновению чувства несправедливого к нему отношения и, соответственно, к выгоранию.

*Главной причиной СЭВ считается психологическое, душевное переутомление. В целом большинство причин, вызывающих синдром сгорания, можно приблизительно разделить на две большие группы:*

- недостаточный профессионализм (расплывчатое понимание профессиональных границ, целей работы, своих возможностей влиять на ситуацию, наличие неотработанных собственных проблем и переживаний и т.п.);
- неправильная организация работы (временные, эмоциональные и энергетические перегрузки, отсутствие четкого разграничения личной жизни и профессиональной деятельности).

Среди профессиональных стрессоров, способствующих развитию СЭВ, отмечается:

- обязательность работы в строго установленном режиме дня;
- большая эмоциональная насыщенность актов взаимодействия;
- стрессогенность взаимодействия обусловлена тем, что общение длится часами, повторяется в течение многих лет.

Реципиентами выступают больные с тяжелой судьбой, неблагополучные дети и подростки, преступники и пострадавшие в катастрофах, рассказывающие о своем сокровенном, страданиях, страхах, ненависти [9, с.106].

***Симптомы эмоционального выгорания.*** Выделяются три ключевых признака СЭВ. Его развитию предшествует период повышенной активности, когда человек полностью поглощен работой, отказывается от потребностей, с ней не связанных, забывает о собственных нуждах, а затем наступает первый признак – истощение. Оно определяется как чувство перенапряжения и истощения эмоциональных и физических ресурсов, чувство усталости, не проходящее после ночного сна. После отдыха эти явления уменьшаются, однако возобновляются по возвращении в прежнюю рабочую ситуацию.

Вторым признаком СЭВ является личностная отстраненность. Профессионалы при изменении своего сострадания к пациенту (клиенту) расценивают развивающееся эмоциональное отстранение как попытку справиться с эмоциональными стрессорами на работе. В крайних проявлениях человека почти ничто не волнует из профессиональной деятельности, почти ничто не вызывает эмоционального отклика – ни положительные, ни отрицательные обстоятельства. Утрачивается интерес к клиенту (пациенту), который воспринимается на уровне неодушевленного предмета, само присутствие которого порой неприятно.

Третьим признаком является ощущение утраты собственной эффективности, или падение самооценки в рамках выгорания. Человек не видит перспектив в своей профессиональной деятельности, снижается удовлетворение работой, утрачивается вера в свои профессиональные возможности.

СЭВ является комбинацией физического, эмоционального и когнитивного истощения или утомления, при этом главный фактор – эмоциональное истощение.

К. Маслач условно разделяет симптомы эмоционального выгорания на физические, поведенческие и психологические.

В настоящее время нет единого взгляда на структуру СЭВ, но, несмотря на это, можно сказать, что он представляет собой личностную деформацию вслед-

ствие эмоционально затрудненных и напряженных отношений в системе человек–человек. Последствия выгорания могут проявляться как в психосоматических нарушениях, так и в сугубо психологических (когнитивных, эмоциональных, мотивационно–установочных) изменениях личности. То и другое имеет непосредственное значение для социального и психосоматического здоровья личности.

Выделяют 5 ключевых групп симптомов, характерных для синдрома эмоционального выгорания:

*Физические симптомы* (усталость, физическое утомление, истощение; изменение веса; недостаточный сон, бессонница; плохое общее состояние здоровья, в т.ч. по ощущениям; затрудненное дыхание, одышка; тошнота, головокружение, чрезмерная потливость, дрожь; повышение артериального давления; язвы и воспалительные заболевания кожи; болезни сердечно–сосудистой системы);

*Эмоциональные симптомы* (недостаток эмоций; пессимизм, цинизм, черствость в работе и личной жизни; безразличие, усталость; ощущение беспомощности и безнадежности; агрессивность, раздражительность; тревога, усиление иррационального беспокойства, неспособность сосредоточиться; депрессия, чувство вины; истерики, душевные страдания; потеря идеалов, надежд или профессиональных перспектив; увеличение деперсонализации своей или других – люди становятся безликими, как манекены; преобладает чувство одиночества).

*Поведенческие симптомы* (рабочее время более 45 часов в неделю; во время работы появляется усталость и желание отдохнуть; безразличие к еде; малая физическая нагрузка; оправдание употребления табака, алкоголя, лекарств; несчастные случаи – падения, травмы, аварии и пр.; импульсивное эмоциональное поведение).

*Интеллектуальное состояние* (падение интереса к новым теориям и идеям в работе, к альтернативным подходам в решении проблем; скука, тоска, апатия, падение вкуса и интереса к жизни; большее предпочтение стандартным шаблонам, рутине, нежели творческому подходу; цинизм или безразличие к новшествам; малое участие или отказ от участия в развивающих экспериментах – тренингах, образовании; формальное выполнение работы).

*Социальные симптомы* (низкая социальная активность; падение интереса к досугу, увлечениям; социальные контакты ограничиваются работой; скудные отношения на работе и дома; ощущение изоляции, непонимания других и другими; ощущение недостатка поддержки со стороны семьи, друзей, коллег).

Таким образом, СЭВ характеризуется выраженным сочетанием симптомов нарушения в психической, соматической и социальной сферах жизни.

Выгорание очень инфекционно и может быстро распространяться среди сотрудников. Те, кто подвержен выгоранию, становятся циниками, негативистами и пессимистами; взаимодействуя на работе с другими людьми, которые находятся под воздействием такого же стресса, они могут быстро превратить целую группу в собрание «выгорающих» [2, с. 69].

*Этапы развития синдрома эмоционального выгорания.* Эмоциональное выгорание – динамический процесс, носит стадийный характер и возникает поэтапно. Сначала наблюдаются значительные энергетические затраты (часто как следствие экстремально положительной установки на выполнение профессиональной деятельности). По мере развития синдрома появляется чувство усталости, которое постепенно сменяется разочарованием, снижением интереса к своей работе [4, с. 54].

Синдром эмоционального выгорания развивается согласно определенным фазам:

1. Предупреждающая фаза:

а) чрезмерное участие (чрезмерная активность, чувство незаменимости, отказ от потребностей, не связанных с работой, вытеснение неудач и разочарований, ограничение социальных контактов);

б) истощение (чувство усталости, бессонница, угроза несчастных случаев).

2. Снижение уровня собственного участия:

а) по отношению к сотрудникам, ученикам, пациентам и т.д. (потеря положительного восприятия коллег, переход от помощи к надзору и контролю, приписывание вины за собственные неудачи другим людям, проявления негуманного подхода к людям);

б) по отношению к остальным окружающим (отсутствие эмпатии, безразличие, циничные оценки);

в) по отношению к профессиональной деятельности (нежелание выполнять свои обязанности, искусственное продление перерывов в работе, опоздания, уход с работы раньше времени, акцент на материальном аспекте при одновременной неудовлетворенности работой);

г) возрастание требований (потеря жизненного идеала, концентрация на собственных потребностях, ощущение, что другие люди используют тебя, зависть) [5, с. 79].

### 3. Эмоциональные реакции:

а) депрессивное настроение (постоянное чувство вины, снижение самооценки, лабильность настроений, апатия);

б) агрессия (защитные установки, обвинение других, игнорирование своего участия в неудачах, отсутствие толерантности и способности к компромиссу, подозрительность, конфликты с окружающими) [5, с. 80].

### 4. Фаза деструктивного поведения:

а) сфера интеллекта (снижение концентрации внимания, отсутствие способности к выполнению сложных заданий, ригидность мышления, отсутствие воображения);

б) мотивационная сфера (отсутствие собственной инициативы, снижение эффективности деятельности, выполнение заданий строго по инструкциям);

в) эмоционально–социальная сфера (безразличие, избегание неформальных контактов, отсутствие участия в жизни других людей либо чрезмерная привязанность к конкретному лицу, избегание тем, связанных с работой, одиночество, отказ от хобби).

5. Психосоматические реакции: снижение иммунитета, неспособность к релаксации в свободное время, бессонница, сексуальные расстройства, повышение артериального давления, тахикардия, головные боли, расстройства пищеварения, зависимость от никотина, кофеина, алкоголя, наркотиков.

6. Разочарование: отрицательная жизненная установка, чувство беспомощности и бессмысленности жизни, экзистенциальное отчаяние, безысходность [7, с. 47].

***Последствия синдрома эмоционального выгорания.*** Доказано *негативное влияние «выгорания» на соматическое здоровье.* Повышается риск развития ишемической болезни сердца, на что указывают результаты исследования уровня общего холестерина, липопротеинов низкой плотности, глюкозы, триглицеридов, мочевой кислоты и электрокардиографические изменения. Также показано, что у мужчин «выгорание» предшествовало изменениям содержания холестерина в крови, наблюдавшимся 2–3 года спустя; у женщин же изменения содержания липидов крови (холестерина и триглицеридов) позитивно коррелировали с эмоциональным выгоранием, но негативно – с физическим утомлением. При синдроме эмоционального выгорания также повышается уровень адгезии/агрегации лейкоцитов, что может быть связано с механической обструкцией капилляров. Синдрому эмоционального выгорания сопутствуют нарушения регуляции в системе «гипоталамус – гипофиз – надпочечники» [1, с. 132].

*Социальные последствия синдрома эмоционального выгорания* следующие: ухудшается качество выполнения работы, утрачивается творческий подход к решению задач, увеличивается число конфликтов на работе и дома, частые прогулы, наблюдается переход на другую работу, смена профессии. Растет число профессиональных ошибок. Следует отметить, что люди, испытывающие выгорание, имеют негативное влияние на своих коллег, так как способствуют большему количеству межличностных конфликтов, а также срывают рабочие задания. Таким образом, выгорание может быть «заразным» и распространяться через неофициальные взаимодействия на работе.

Синдром эмоционального выгорания также имеет негативное влияние на личную жизнь людей. Это может возникать из-за того, что после эмоционально насыщенного дня, проведенного с клиентами или пациентами, человек испытывает потребность уйти на некоторое время от всех людей, и это желание одиночества обычно реализуется за счет семьи и друзей. «Синдром эмоцио-

нального выгорания может осложниться депрессивным, тревожным расстройством, зависимостями от психоактивных веществ, психосоматическими заболеваниями, суицидом» [2, с. 43].

Таким образом, к настоящему времени существует единая точка зрения на сущность психического выгорания и его структуру. Согласно современным данным, под «психическим выгоранием» понимается состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющееся в профессиях социальной сферы. Этот синдром включает в себя три основные составляющие, выделенные К. Маслач: эмоциональную истощенность, деперсонализацию (циничное отношение к труду и объектам своего труда) и редукцию профессиональных достижений (возникновение у работников чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней).

Согласно В.В. Бойко, синдром эмоционального выгорания развивается поэтапно и каждому этапу характерны определенные признаки, которые вызваны определенными факторами [2]. К основным факторам, способствующим формированию эмоционального выгорания педагогов, относят: высокую ответственность за своих подопечных; высокую эмоциональную и интеллектуальную нагрузку; самоотверженную помощь; дисбаланс между интеллектуально-энергетическими затратами и морально-материальным вознаграждением; наличие ролевых конфликтов; работу с «трудными» детьми.

Выделяют пять ключевых групп симптомов, характерных для синдрома выгорания [3, с. 53].

- Физические симптомы: усталость, физическое утомление, истощение, бессонница, повышенное давление, сердечные болезни.
- Эмоциональные симптомы: недостаток эмоций, пессимизм, цинизм и черствость в работе и личной жизни, раздражительность, агрессивность, тревога, потеря идеалов и профессиональных перспектив.
- Поведенческие симптомы: усталость и желание прерваться, оправдание употребления табака, алкоголя, лекарств, импульсивное эмоциональное поведение.



- Интеллектуальное состояние: уменьшение интереса к новшествам, предпочтения стандартным шаблонам, отказ от участия в развивающих экспериментах, образовании, формальное выполнение работы.

- Социальные симптомы: низкая социальная активность, отсутствие досуга, хобби, ощущение изоляции, непонимания других и другими.

Таким образом, постоянное воздействие разрушающих факторов приводит к устойчивым изменениям личности. Негативные переживания закрепляются в соответствующие формы реагирования, а эпизодические проявления отрицательных эмоций трансформируются в устойчивые черты: интровертированность, замкнутость, агрессивность, высокую личностную тревожность, депрессивность, агрессивность, сужение круга значимых мотивов. У человека развивается эмоциональное выгорание – симптомокомплекс, который включает в себя набор отрицательных показателей, под влиянием которых разрушается личность специалиста, он не может использовать имеющиеся у него личностные возможности и средства в связи с состоянием психической усталости утрачивает свои трудовые умения и навыки. В результате происходят нарушения и деформации профессиональной деятельности, а также снижается результативность труда в целом.

### ***Библиографический список***

1. Абрамова Г.С. Психология в медицине : учеб. пособие / Г.С. Абрамова, Ю.А. Юдчиц. – М.: ЛПА «Кафедра–М», 2001. – 272 с.

2. Бойко В.В. Энергия эмоций / В.В. Бойко. – СПб.: Питер, 2004. – 474 с.

3. Вид В.Д. Синдром перегорания в психиатрии и его зависимость от терапевтической идеологии / В.Д Вид, Е.И. Лозинская // Росс. психиатрический журн. – 2002. – № 1. – С.19–2.

4. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.

5. Гришина Н.В. Помогающие отношения: профессиональные и экзистенциальные проблемы / Н.В. Гришина // Психологические проблемы

самореализации личности / под. ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылевой. – СПб: Изд-во СПбГУ, 2000. – Вып. 1. 188 с.

6. Зеер Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: УГГГЛУ, 2004. – 244 с.

7. Зеер Э.Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Психол. журн. – 2005. – Т. 18. – № 6. – С. 35–44.

8. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются / К. Маслач // Вопр. психологии. – 2001. – №1. – С. 97–110.

9. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности / В.Е. Орел. – М.: Ин-т психологии РАН, 2005. – 329 с.

10. Решетова, З.А. Психологические основы профессионального обучения / З.А. Решетова. – М.: Изд-во МГУ, 2001. – 207 с.

11. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т.В. Форманюк // Вопр. психологии. – 2004. – № 6. – С. 57–64.

## РАЗДЕЛ IV. Социальные аспекты проблемы обеспечения комплексной безопасности образовательной среды

Л.А. Глазырина

### БЕЗОПАСНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПОДГОТОВКА К РАБОТЕ С ВИЧ–ИНФИЦИРОВАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ

---

Глазырина Лариса Анатольевна – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии профессионального образования Челябинского государственного педагогического университета.

---

***Аннотация.** В статье раскрывается актуальность подготовки будущего учителя к работе с ВИЧ–инфицированными учащимися как одного из способов организации безопасного образовательного процесса, описывается структурная характеристика практико–ориентированной модели, характеризуется ее научное обеспечение и условия успешного функционирования.*

***Ключевые слова:** безопасное образование, ВИЧ–инфекция, подготовка будущего учителя к работе с ВИЧ–инфицированными учащимися, медико–биологический, толерантный, партисипативный подходы, педагогические принципы, модель, педагогические условия.*

Безопасное образование – образование, подготовленное к вызовам нашего времени. Быстрое реагирование на изменения, связанные со стремительной урбанизацией, информатизацией, глобальной миграцией, пандемией ВИЧ / СПИД, наркотизацией и многими другими угрозами для человечества, является залогом сохранения системы образования как безопасной социальной сферы общества, гарантирующей качественное выполнение услуг для населения.

По мере своего развития системы образования сталкиваются с более сложными и более конкретными проблемами. Им приходится иметь дело с многочисленными и разнообразными группами учащихся, создавая условия

для того, чтобы все дети и молодые люди независимо от их происхождения и состояния здоровья получили доступ к качественному образованию. Наряду с огромным спектром государственных и социальных задач по модернизации и совершенствованию систем образования стоят задачи его гуманизации, решения индивидуальных потребностей каждого человека, находящегося в процессе своего образовательного развития [10].

Одной из актуальных и сложных проблем, возникших в последние годы, является проблема интеграции ВИЧ–инфицированных детей в образовательную среду. Этой теме посвящены международные и российские исследования, проводимые в связи с глобальным распространением ВИЧ/СПИДа на нашей планете. Массовое распространение этих заболеваний вызывает многофакторное деструктивное воздействие на социальную и экономическую жизнь общества.

По данным статистического центра ЮНЭЙДС при Организации Объединенных Наций, ежедневно возникает более 14 000 новых случаев ВИЧ–инфекции. Количество ВИЧ–инфицированных в мире в 2007 году составляло 34 млн. человек, из них почти 17 млн – женщины и 2 млн – дети в возрасте до 15 лет [10].

В целом меньше чем за 10 лет в странах Восточной Европы и Центральной Азии число людей, инфицированных ВИЧ, возросло более чем в 10 раз. Российская Федерация лидирует по числу зарегистрированных ВИЧ–инфицированных не только среди стран СНГ, но и среди всех европейских стран. По прогнозам специалистов, в ближайшие годы количество больных ВИЧ в России может достигнуть миллиона человек и даже больше [9].

На ноябрь 2008 года в России зарегистрировано 460 тыс. ВИЧ–инфицированных, 44% из которых – женщины. Ежегодно ВИЧ–позитивные матери рожают 7–8 тыс. детей. В стране более 3 000 ВИЧ–инфицированных детей. В ближайшие годы пойдут в школу 4 000 детей, живущих или ассоциированных с ВИЧ (заражены они сами или члены их семей) [8].

Данная статистика говорит о нарастающих масштабах проблемы создания условий для таких детей в системе дошкольного и общего образования, а в дальнейшем – и в других секторах образования.

По мнению Л.М. Шипицыной, приоритетная роль в задержке темпов распространения ВИЧ–инфекции принадлежит системе образования, образовательным–профилактическим программам для специалистов, готовящихся работать в ближайшем будущем в образовательных учреждениях. Именно эти задачи актуализируют проблему подготовки будущего учителя к работе с ВИЧ–инфицированными учащимися [9].

Подготовка будущего учителя к работе с ними является актуальной еще и потому, что государство рассматривает эпидемию ВИЧ/СПИДа как угрозу стабильности развития современного общества. Развитие эпидемии приводит к усугублению социальных проблем и в дальнейшем может представлять собой угрозу экономической стабильности России. Выполнение государственного заказа учебными заведениями на подготовку квалифицированных педагогических кадров является гарантией того, что будущие специалисты в области обучения и воспитания детей смогут в полной мере обеспечить право граждан на образование независимо от их состояния здоровья и безопасные условия пребывания детей в образовательных учреждениях. Кроме того, в воспитательном плане будут выполняться задачи толерантного отношения к людям, затронутым эпидемией ВИЧ–инфекции, их успешной социальной и образовательной интеграции [2].

Снизить темпы распространения ВИЧ–инфекции возможно за счет формирования нравственной культуры личности, реализации информационно–просветительских программ, направленных на изменение поведения молодежи с участием широкого круга государственных и общественных организаций. Особая роль в реализации таких программ отводится учреждениям образования, которые являются важнейшими социальными институтами в области обучения и воспитания молодежи и не могут ни с кем сравниться по количеству охваченных молодых людей.

Чтобы рассмотреть современное состояние проблемы подготовки будущего учителя к работе с ВИЧ–инфицированными детьми, необходимо обратиться к результатам проведенных социологических опросов работников системы

образования, уже столкнувшихся с проблемой обучения и воспитания детей, затронутых эпидемией ВИЧ–инфекции и их интеграцией в образовательную среду.

Одним из крупных исследований по проблемам ВИЧ–инфицированных детей и их интеграции в образовательную среду является социологический опрос, проведенный Институтом ЦЕССИ (Москва) в 2006 году в нескольких регионах Российской Федерации (в том числе в Челябинской области) [3]. В данном опросе было изучено мнение специалистов органов управления образованием, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, работников детских домов по разным аспектам отношения к детям, затронутым эпидемией ВИЧ–инфекции и готовности работать с ними.

Исследование показало, что лишь небольшое количество респондентов в своей практике сталкивались с ВИЧ–положительными детьми. В основном это сотрудники домов ребенка и детских домов. Их опыт свидетельствует о том, что недостаточная информированность, недоверие к существующей информации вызывают страх перед такими детьми или их родителями, желание дистанцироваться от них, оградить себя от этой опасности.

Во всех целевых группах, принявших участие в этом исследовании, отмечалась потребность в информации о ВИЧ и СПИДе, о том, как вести себя с детьми, имеющими такой диагноз, о мерах безопасности и методах работы с ними.

При изучении степени готовности педагогов работать с ВИЧ–инфицированными детьми исследователи отметили, что ни один воспитатель детского сада не готов к такой работе, все они испытывают страх перед этой перспективой, не хотят брать на себя ответственность за обеспечение безопасности других детей. Учителя начальных классов продемонстрировали более спокойное отношение они, осознают, что работа с данными детьми накладывает дополнительную ответственность, но не говорят о том, что не готовы взять ее на себя. Возможно, потому, что проблема обучения таких детей в массовой школе представляется им отдаленной и теоретической. При этом все респон-

денты отметили острую необходимость наличия каких-либо методических пособий по работе с ВИЧ-инфицированными детьми.

Приведенные результаты социологического опроса педагогов-практиков позволяют предположить, что у студентов педагогических вузов как у будущих учителей могут возникнуть те же проблемы при работе в образовательных учреждениях. Следовательно, при обучении будущих учителей необходимо осуществлять их подготовку к работе с ВИЧ-инфицированными учащимися.

Контент-анализ медицинской, психолого-педагогической, социальной, философской литературы показывает, что на современном этапе развития общества происходит дальнейшее углубление и расширение понятий, связанных с ВИЧ-инфекцией и подготовкой будущего учителя к работе с ВИЧ-инфицированными учащимися. Нами вводится в оборот понятийно-терминологическое сочетание «подготовка будущего учителя к работе с ВИЧ-инфицированными учащимися», под которой подразумевается педагогическая деятельность, опирающаяся на применение комплекса знаний, умений и навыков медико-биологического, психолого-педагогического и действенно-практического характера при организации образовательного процесса для ВИЧ-инфицированных учащихся. Работа с ними предполагает профессиональное взаимодействие, выполнение учителем своих должностных обязанностей как специалиста по отношению к таким ученикам, их обучению, воспитанию и развитию.

В качестве методологической основы исследования мы выбрали сочетание трех подходов – медико-биологического, толерантного и партисипативного, опираясь на первый как эффективный способ учета и ретрансляции естественных биологических процессов, происходящих в организме формирующегося человека во внешнюю среду, представленную образовательным процессом, специально организованным на основе объективных биологических закономерностей возрастного развития ВИЧ-инфицированного ребенка. Кроме этого, медико-биологический подход обеспечивает понимание и усвоение знаний буду-

щими учителями о течении болезни у этих детей, стадиях ее развития, возможностях лечения, особенностях их физического и психологического состояния.

Раскрытие сущности подготовки будущего учителя к работе с ВИЧ-инфицированными учащимися на конкретно-научном уровне методологии осуществлено нами в рамках толерантного подхода. Применение этого подхода важно потому, что ВИЧ-инфицированных учащихся сопровождает стигма и дискриминация, которые имеют много последствий. При рассмотрении педагогической толерантности у будущих учителей мы обратились к исследованию М.А. Перепилицыной, которая выделяет информационную, смысловую, эмоциональную и регулятивную функции толерантности [7].

При описании партисипативного подхода мы взяли за основу исследование Е.Ю. Никитиной, впервые разработавшей этот подход в теории и методике профессионального образования применительно к подготовке будущего учителя в области управления дифференциацией образования. Партисипативный подход предполагает социальное и культурное творчество будущих специалистов, их непосредственное участие в самоорганизации и самоуправлении совместной деятельностью, взаимный контроль, взаимопомощь, принятие общих ценностей и целей, определяющих поведение каждого студента, коллективную ответственность за результаты и высокую эффективность их учебно-познавательной деятельности, всемерное развитие и использование индивидуального и группового потенциала [5].

Наряду с вышеназванными подходами нашего исследования важны педагогические принципы. Основу разработанной нами практико-ориентированной модели подготовки будущего учителя к работе с ВИЧ-инфицированными учащимися составляют две подсистемы принципов:

1. общепедагогические принципы профессиональной подготовки студентов вузов;
2. принципы осуществления подготовки будущего учителя к работе с ВИЧ-инфицированными учащимися.

Принцип аксиологичности ставит в центр личности будущего учителя гуманистические ценности и смыслы. Его применение в нашем исследовании на-



правлено в большей степени на формирование мировоззрения у будущих учителей на основе общечеловеческих ценностей, привлекательности здорового образа жизни, законопослушности, уважения к личности, государству, окружающей среде, которые являются ориентирами и регуляторами их поведения.

Принцип междисциплинарности проявляется в применении междисциплинарных связей. На наш взгляд, этот принцип для подготовки будущих учителей к работе с ВИЧ–инфицированными учащимися имеет существенные возможности, так как в рамках спецкурса студенты получают знания из разных областей: медицины, биологии, психологии, педагогики, конфликтологии, дефектологии, философии, социологии и др. Каждая из этих дисциплин вносит свой вклад в процесс осуществления подготовки будущего учителя к работе с ВИЧ–инфицированными учащимися, но вместе они выступают в виде комплексного применения в будущей профессиональной деятельности.

В дополнение к толерантному походу, рассмотренному выше, в исследовании мы использовали принцип языковой толерантности. По мнению О.Ю. Афанасьевой, языковая толерантность «идет» от разума, это ограничения, накладываемые нашим сознанием на оценочное высказывание, чтобы удержать его в рамках нормы [1]. Проявлению языковой толерантности способствует все, что снижает эмоциональность оценки, т.е. снижает экспрессивность, аффективность и интенсификацию высказывания.

В процессе подготовки будущих педагогов к работе с ВИЧ–инфицированными учащимися преподаватель должен объяснять, что средства и приемы речевого общения со студентами–коллегами и учащимися могут быть мягче, агрессия сниженной, чтобы не вызвать резко отрицательную реакцию у адресата, не спровоцировать ответную агрессию, а добиться поставленной цели.

Актуальным для нашего исследования является и принцип эмпатии. При его соблюдении представления о собственной личности и о личности другого функционируют в восприятии каждого участника общения как равноправные взаимосвязанные представления о деятельности двух равноценных, но различных представителей разных культур. В работе педагога

с ВИЧ–инфицированными учащимися важно так называемое эмпатическое слушание, которое позволяет лучше понять что говорит ребенок, поскольку учитель определяет значение сказанного с учетом его чувств и желаний [3].

Еще одним принципом из группы принципов, отражающих профессиональную подготовку, использованным в нашем исследовании, стал принцип коммуникативного партнерства и сотрудничества в учебной группе, осуществление, которого происходит через организацию совместной групповой деятельности, цель которой осознается всеми участниками учебного процесса как единая, требующая объединения усилий всей группы и предполагающая некоторое разделение труда в процессе деятельности на основе кооперации [1].

В научной литературе не выделяется группа принципов, отражающих специфику подготовки будущих учителей к работе с детьми, затронутыми ВИЧ–инфекцией. Поэтому мы попробовали сформировать ее самостоятельно, с учетом тех правил, которые необходимы для работы с данными детьми, с одной стороны, и особенностей обучения студентов знаниям, умениям и навыкам, связанным с ВИЧ–инфекцией, с другой стороны.

Отметим, что в связи с профилактической направленностью вопросов работы с ВИЧ–инфицированными учащимися в эту группу принципов вошли принципы организации превентивного обучения в области ВИЧ/СПИДа в образовательной среде, обозначенные в Концепции превентивного обучения в области профилактики ВИЧ/СПИДа в образовательной среде определены, которые мы использовали в своем исследовании [6].

Это принцип многоаспектности, который предполагает сочетание различных аспектов профилактической деятельности – образовательного, социального, психологического; принцип ситуационной адекватности, означающий соответствие профилактических действий реальной социально–экономической ситуации в стране и в образовательной среде; принцип индивидуальной адекватности, подразумевающий разработку профилактических программ с учетом возрастных, гендерных, культурных, национальных, религиозных и других особенностей целевых групп; принцип легитимности, на основе которого рабо-

та с ВИЧ–инфицированными учащимися должна соответствовать законодательству Российской Федерации и нормам международного права; принцип неразглашения ВИЧ–положительного статуса ребенка заключается в недопустимости разглашения тайны его диагноза; принцип соблюдения универсальных мер профилактики ВИЧ, подразумевающий неукоснительное соблюдение всеми работниками образовательного учреждения универсальных мер профилактики ВИЧ–инфекции.

Каждый из приведенных принципов в отдельности и все вместе в совокупности приносят в процесс подготовки студентов по вопросам ВИЧ–инфекции интегративный эффект, выраженный в виде теоретико–методологической основы разработанной педагогической модели. Для изложения особенностей процесса подготовки будущего учителя к работе с ВИЧ–инфицированными учащимися воспользуемся методом наглядного представления и выразим его в виде практико–ориентированной модели.

Первым и основным компонентом искомой модели является целевой. При формулировании цели мы исходили из требований к ее постановке в теории управления. Целевой компонент модели выражен в следующей формулировке: достижение положительной динамики уровня профессионально–педагогической подготовки будущего учителя к работе с ВИЧ–инфицированными учащимися. Рассматривая эту цель как отправную точку, мы можем предопределить степень опосредованного влияния ее реализации на конечные результаты через постановку вытекающих из нее задач: формирование комплекса знаний, умений и навыков по медико–биологическому, психолого–педагогическому и действенно–практическому сопровождению ВИЧ–инфицированных учащихся; формирование мотивации у будущего учителя к работе с такими детьми; закрепление практических умений и навыков работы с ними.

Ценностно–мотивационный компонент модели обеспечивает гуманизацию в отношениях между ее участниками, способствует изменению установок будущих специалистов на более толерантные по отношению к ВИЧ–инфицированным людям, задает мотивирующие факторы достижения результа-

та, делает его осознанным, лично значимым для каждого участника процесса подготовки будущего учителя к работе с данной группой учеников.

Ценности и мотивы выступают отправной точкой для всего процесса подготовки будущего учителя к работе с ВИЧ-инфицированными учащимися. Солидаризируясь с С.А. Днепровым и рассматривая ценности как субъективное отражение в сознании индивида некоторых специфических свойств предметов и явлений окружающей действительности, мы согласны с тем, что все они (включая и поступки людей) отражаются в сознании индивидов с точки зрения их возможности удовлетворить потребности человека. Исходя из того, что значение предметов и явлений и их смысл для человека есть то, что детерминирует поведение, можно сказать, что ценности определяют широкую мотивацию человеческого поведения, представляя собой стержневое образование мотивационной структуры личности. Мотивация является «мостом» между сознанием и деятельностью. По изменениям в мотивации можно судить об изменениях в сознании. Для формирования сознания большое значение имеет уровень осознанности мотивов. Увеличивая его, можно влиять на преобразование мотивационной сферы. Эти изменения будут отражаться в поведении и деятельности человека [4].

В связи с вышеизложенным можно предположить что, в процессе подготовки к работе с ВИЧ-инфицированными учащимися у будущего учителя происходит формирование мотивов на основе ценностного отношения, что отражается в их поведении и деятельности. Ценности и мотивы оказывают влияние на поведение студентов, их отношение к людям, живущим с ВИЧ, личностные и профессиональные установки.

Содержательный компонент является системообразующим в рассматриваемой модели, так как через его развитие наиболее отчетливо просматривается процесс и результат подготовки будущего учителя к работе с ВИЧ-инфицированными учащимися. Проектируя содержательный состав модели подготовки будущего учителя к работе с ними, мы имели в виду необходимость определения блоков, включающих то содержание образования, которое будущим специалистам необходимо освоить в виде системы научных знаний, уме-

ний и навыков (или компетенций), отношений и опыта практической деятельности, овладение которыми позволит им в будущем уметь работать с ВИЧ-инфицированными детьми. Содержательный компонент модели представлен тремя блоками: медико-биологическим, психолого-педагогическим и действенно-практическим.

Первый блок формирует общие представления о ВИЧ-инфекции и способах ее предупреждения в образовательной среде. Он несет в себе информацию о масштабах распространения этой болезни в мире, в нашей стране, и регионе; вводит понятия, характеризующие ВИЧ-инфекцию как заболевание, которое поддается лечению; объясняет необходимость своевременного начала лечения и приверженности к нему; рассматривает вопросы связей ВИЧ и материнства, их медицинских и социальных последствий, принципы профилактики передачи ВИЧ-инфекции от матери к ребенку; раскрывает первостепенность соблюдения универсальных мер профилактики и требований инфекционной безопасности в повседневной жизни людей и в образовательных учреждениях. В результате получения таких знаний подготовка будущего учителя к работе с ВИЧ-инфицированными школьниками актуализируется, обретает свой объективный смысл, становится необходимой.

Психолого-педагогический блок направлен на создание основы психолого-педагогических знаний по решению проблем ВИЧ-инфицированных учащихся, их интеграции в образовательную среду. В данном блоке рассматриваются психолого-педагогические и социально-правовые проблемы детей, затронутых этой эпидемией ВИЧ-инфекции, законодательные и нормативные механизмы защиты прав ВИЧ-положительных детей, методы предотвращения их дискриминации и способы формирования толерантного отношения к ним, принципы и правила их интеграции, в образовательную среду, особенности обучения и воспитания, формы психолого-педагогической поддержки, а также определяется в целом роль образовательных учреждений в решении проблем ВИЧ-инфицированных детей.

Международные подходы к профилактике ВИЧ-инфекции подразумева-

ют проведение системной педагогической работы по просвещению детей и молодежи о ВИЧ и формированию у них ответственного поведения в целях снижения риска заражения этой инфекцией. В связи с этим педагог, работающий в современном образовательном учреждении, обязан владеть комплексом знаний и умений решать эти задачи. Но в этом вопросе довольно часто возникает сложность доведения до подростков без специальных психолого–педагогических знаний информации о сексуальном поведении, культуре межполового общения, средствах индивидуальной половой защиты и т.д. Психолого–педагогический блок нашей модели выполняет функции вспомогательного по отношению к основному содержанию профессионального образования по психолого–педагогическим наукам с точки зрения расширения спектра компетенций будущего учителя, как профессионального, так и социального характера.

Действенно–практический блок стимулирует выработку методов, средств и способов профилактики ВИЧ–инфекции на основе грамотной коммуникации со всеми участниками образовательного процесса. Результатом действенно–практического компонента является отбор информации для дальнейшего её применения (в период обучения в вузе и в предстоящей профессиональной деятельности), а также непосредственное применение этих знаний в контексте будущей профессии, развитие личного опыта будущих педагогов по работе с ВИЧ–инфицированными учащимися. Содержание этого блока в большей степени направлено на формирование навыков эффективного общения со всеми участниками образовательного процесса при возникновении ситуаций, связанных с ВИЧ–инфекцией, в целях выстраивания психологически комфортной и безопасной среды в классе и в школе.

Реализации содержательного компонента модели способствует технологический компонент, включающий в себя методическое обеспечение подготовки будущего педагога к работе с ВИЧ–инфицированными учащимися на этапах его профессионально–педагогической подготовки. В соответствии с задачами нашего исследования технологический компонент включает:

– выявление способов взаимодействия преподавателя и студентов, их функций, ролей, связей, разворачивающихся на протяжении учебного фрагмента образовательной подготовки обучаемых;

– мотивационное обеспечение выбранной технологии на основе создания совместной продуктивной деятельности преподавателя и студентов, партисипативности, паритетности, толерантности, неформальной межличностной коммуникации;

– широкое использование материально–технических и информационных средств, программных продуктов.

Для того чтобы цель стала результатом, требуются определенные действия, которые должны быть предприняты «запускающим» данную модель субъектом. Таким субъектом в модели подготовки будущего учителя к работе с ВИЧ–инфицированными учащимися выступает организационный компонент.

Положения, принятые в философии, педагогике и психологии о структурных компонентах деятельности, позволяют нам условно выделить в процессе подготовки будущего учителя к работе с ВИЧ–инфицированными учащимися три этапа: оценочно–мотивационный, информационно–ознакомительный, тренировочно–закрепительный.

Оценочно–мотивационный выполняет две функции: оценка представлений студентов о проблеме работы с ВИЧ–инфицированными учащимися и формирование у них мотивации на овладение этими знаниями, закрепления их умениями и навыками. Информационно–ознакомительный этап – направлен на формирование представлений о проблеме работы с ВИЧ–инфицированными учащимися и путях ее решения. Здесь осуществляется целенаправленное информирование будущих учителей в рамках трех содержательных блоков: медико–биологического, психолого–педагогического и действенно–практического. На третьем этапе – тренировочно–закрепительном – происходит отработка умений и навыков, приобретение опыта профилактической деятельности и закрепление мотивации, осуществляется углубление знаний по проблеме, актуализация их в различных педагогических ситуациях на основе игрового моделирования, тренинговых занятий. В резуль-

тате такой практико–прикладной деятельности и уже имеющихся знаний по проблеме у будущих учителей наблюдается положительная динамика в подготовке к работе с ВИЧ–инфицированными учащимися.

Оценочно–результативный компонент служит для определения степени соответствия полученных результатов желаемым. Он содержит методику оценки качества подготовки будущего учителя к работе с ВИЧ–инфицированными учащимися.

Разработанная модель может функционировать лишь при наличии определенных педагогических условий: содержательных и процессуально–технологических.

Включение студентов в воспитательно–профилактическую деятельность, входящее в первую группу условий, подразумевает организацию и проведение ими социальных, образовательных и медико–психологических мероприятий, направленных на выявление и устранение причин и условий, способствующих инфицированию ВИЧ, на предупреждение развития и ликвидацию негативных личностных, социальных и медицинских последствий инфицирования ВИЧ.

Разработка и реализация программы спецкурса «Интеграция детей, затронутых эпидемией ВИЧ–инфекции, в образовательную среду» позволяет будущему учителю на основе правильных знаний о ВИЧ–инфекции сформировать умения и навыки работы с ВИЧ–инфицированными учащимися через их интеграцию в образовательную среду.

В процессуально–технологической группе педагогических условий мы выделяем несколько условий: применение стратегических и тактических образовательных технологий, партисипативных методов обучения, создание дидактико–коммуникативных ситуаций интерактивного обучения. Их выбор обусловлен высокой социальной значимостью проблемы ВИЧ/СПИДа, ее закрытостью и сложностью для реального восприятия молодыми людьми.

В практике реализации разработанного нами спецкурса для будущих учителей широко используются методы дискуссии и полемики, которые позволяют применять на практике теоретические знания по педагогике и психологии детей,



развивают умение внимательно слушать других, понимать и сопереживать эмоциям. Выявленный комплекс педагогических условий повышает эффективность реализации модели подготовки будущего учителя к работе с ВИЧ-инфицированными учащимися.

Таким образом, представленная модель подготовки будущего учителя к работе с ВИЧ-инфицированными детьми, имеющая научное обеспечение и педагогические условия ее реализации, позволит в рамках профессионального образования будущих учителей подготовить их к решению проблем, связанных с организацией безопасного образовательного процесса в ходе обучения детей, имеющих отношение к ВИЧ-инфекции.

### ***Библиографический список***

1. Афанасьева О.Ю. Управление коммуникативным образованием студентов вузов: педагогическое сопровождение: моногр. / О.Ю. Афанасьева – М.: Изд-во МГОУ, 2007. – 324 с.

2. Дети со знаком «плюс»: информационное пособие для сотрудников дошкольных и общеобразовательных учреждений / Е.Е. Воронин, Л.А. Глазырина, А.И. Загайнова Т.А. Епоян, Е.В. Фомина; под ред. А.И. Загайновой. – М.: ООО «БЭСТ-принт», 2008. – 80 с.

3. Дети со знаком «плюс» : пособие по проведению семинара-тренинга для сотрудников дошкольных и общеобразовательных учреждений по вопросу интеграции детей, затронутых эпидемией ВИЧ-инфекции, в образовательную среду / А.И. Загайнова, Л.А. Глазырина, Т.А. Епоян, Е.В. Фомина, И.А. Яковлева; под ред. А.И. Загайновой. – М.: ООО «БЭСТ-принт», 2008. – 171 с.

4. Днепров С.А. Педагогическое сознание: теории и технологии формирования у будущих учителей: моногр. / С.А. Днепров; Урал.гос.пед.ун-т; ТОО Науч.-пед. центр «Уникум». – Екатеринбург, 1998. – 298 с.

5. Никитина Е.Ю. Теория и практика подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией образования: моногр. / Е.Ю. Никитина. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 285 с.

6. О Концепции превентивного обучения в области профилактики ВИЧ / СПИДа в образовательной среде: Письмо Министерства образования и науки РФ и Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека от 4 октября 2005 г.

7. Перепилицына М. А. Формирование педагогической толерантности у будущих учителей: дис. ... канд. пед. наук / М.А. Перепилицына. – Волгоград, 2004. – 176 с.

8. Профилактика ВИЧ–инфекции средствами образования: сб. материалов Междунар. встречи «Профилактика ВИЧ–инфекции средствами образования: методы, проблемы, перспективы международного взаимодействия в этой области». – М.: Изд. дом «Этносфера», 2008. – 152 с.

9. Профилактика ВИЧ/СПИДа у несовершеннолетних в образовательной среде: учеб. пособие для преподавателей педагогических вузов / под ред. Л.М. Шипицыной. – М.: ООО «Фирма «Вариант», 2006. – 256 с.

10. Эффективные стратегии разработки и реализации региональных программ противодействия распространению ВИЧ–инфекции : информ.–метод. пособие. – М.: Фонд поддержки приоритетных стратегий в сфере общественного здравоохранения, 2009. – 204 с.

**ПРОФИЛАКТИКА ЭКСТРЕМИЗМА И КСЕНОФОБИИ,  
СОЦИАЛЬНОЙ НЕНАВИСТИ И ДИСКРИМИНАЦИИ  
В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ**

---

*Зайцев Владимир Сергеевич* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования Челябинского государственного педагогического университета.

---

*Аннотация.* В статье раскрывается содержание профилактической работы среди учащейся молодежи, подробно освещаются молодежные субкультуры, их положительное и отрицательное влияние на развитие личности.

*Ключевые слова:* экстремизм, ксенофобия, профилактика, молодежь.

Молодежный экстремизм как массовое явление, выражающееся в пренебрежении к действующим в обществе правилам и нормам поведения или в отрицании их, можно рассматривать с различных позиций. Ученые исследуют, прежде всего, философско–психологическую природу экстремизма, чтобы охарактеризовать этот феномен во всех его частных и общих проявлениях, классифицировать и типизировать случаи экстремистского поведения. Не менее важным является и установление связи между социально–экономическим состоянием общества и ростом экстремизма в молодежной среде.

Распространение молодежного экстремизма в России стало одной из острейших проблем. Увеличивается количество преступлений, поднимается уровень насилия, его проявления становятся более жестокими и профессиональными. Особое место в этом ряду занимает экстремистское поведение молодежи, связанное с совершением действий насильственного характера по политическим мотивам.

Молодежи свойственна психология максимализма и подражания, что в условиях острого социального кризиса является почвой для агрессивности

и молодежного экстремизма. Он представляет особую опасность, потому что связан с недостаточной социальной адаптацией и развитием аморальных установок в групповом сознании молодого поколения, что влияет на ценности, предпочтительные образцы поведения, оценки социального взаимодействия, то есть в широком смысле связан с социальной и политической культурой российского общества в ее проективном сознании. По некоторым данным можно предположить, что взрыв молодежного экстремизма обусловлен происходящей ныне коренной ломкой стереотипов поведения, складывавшихся веками и освященных культурой.

У молодежи, воспитанной в традиционной культуре, основной конфликт разворачивается на ментальном уровне, между осознаваемой ею реальностью и культурными стереотипами восприятия и осмысления мира. Поведение здесь вторично. При необходимом и достаточном развитии чувства целого люди этого типа легче соотносят свое поведение с осмысленной целостной картиной мира.

В современной системе воспитания и образования в большинстве случаев не осознается факт качественного изменения объекта педагогических усилий. Более того, оставаясь по сути неизменной, эта система становится поставщиком типичных ситуаций, способствующих экстремистскому поведению молодежи. Практически создаются дополнительные условия для постоянного возобновления экстремистского комплекса. Почти единственным противовесом служат некоторые меры для экстренных случаев, вроде телефона доверия. Сложная этнополитическая ситуация, неконтролируемая миграция и, главное, экономический кризис в наибольшей степени сказываются на молодежи. Внешние и внутренние деструктивные силы, пользуясь данной ситуацией, стремятся манипулировать молодежью, используя ее в том числе и в экстремистских целях.

Социально–философские и психолого–педагогические аспекты феномена экстремизма, его проявления во всех сферах жизни рассмотрены в работах Р.Е. Рубинштейна, А.А. Козлова, В.Н. Томалинцева и др. Предметное поле анализа экстремизма молодежи составляют, прежде всего, такие сюжеты, как конфликтологическая, этнонациональная и этноконфессиональная обусловлен-

ность молодежного экстремизма (Р.Г. Абдулатипов, В.Х. Акаев, З.С. Арухов, В.О. Бобровникова, Ю.Г. Запрудский, Г.С. Денисова, И.П. Добаев, Д.П. Зеркин, А.А. Игнатенко, Д.С. Новиков, Л.А. Погосян и др.); проблемы терроризма и экстремизма (А.С. Грачев, В.С. Грехнев, Н.М. Романов и др.).

Большой вклад в исследование проблемы определения понятия молодежного экстремизма в плане его соотношения с терроризмом, радикализмом и сепаратизмом внесен в работах З.С. Арухова, П.П. Баранова, И.М. Вакулы, В.В. Витюка, М.И. Лабунца и др. Проблемы молодежного экстремизма в киберпространстве поставлены в работах З.С. Арухова, В.Л. Акопова, С.В. Бондаренко, Л.А. Погосян.

В зарубежной литературе проблемы терроризма и экстремизма обсуждаются в работах Дж. Белла, Б. Дженкинса, Ч. Добсона, У. Лакера, Р. Пейна, Л. Шмидта и др.

В контексте теоретической разработки именно проблемы молодежного экстремизма ведется изучение таких проблем, как:

- Особенности воспитания подростков в различных типах семей и его влияние на формирование преступного поведения молодежи (Г.А. Гурко, И.А. Двойменный, А.Н. Елизаров, С.И. Курганов, А.Г. Лурия, Т.Г. Поспелова, В.Ф. Фриденберг, А.Г. Харчев).
- Классификация экстремистских формирований (В.А. Гушин, В.А. Кана-ян, А.А. Козлов).
- Проблемы проведения свободного времени и роль неформальной молодежной группы в десоциализации (С.А. Беличева, Ю.Г. Козлов, Л.М. Прозументов, В.Я. Суртаев, А.В. Шеспер).
- Правовая неграмотность молодежи (Ю.М. Бытко, А.С. Ландо).
- Психогенные особенности формирования личности, выступающие причиной или следствием экстремистского поведения (И.А. Двойменный, А.И. Долгова, К.Н. Поливанова, И.И. Щиголев, П.М. Якобсон).
- Искажение жизненных ориентаций, приводящее к экстремизму (Ю.М. Антонян, С.И. Голод, Е. Дюпуи).

- Суицидальные наклонности молодежи (Я.И. Гишинский, И.Б. Орлова, Я.Т. Смолинский).

Вместе с тем проблема молодежного экстремизма еще не получила адекватного теоретического истолкования в социально–правовом, этнонациональном и социокультурном плане. В целом анализ развития зарубежной и отечественной социологической мысли по проблемам политического экстремизма показал, что в социологии достаточно глубоко проработаны целые пласты теоретико–методологического осмысления генезиса, детерминации. Социального последствия экстремизма среди молодежи. Необходимость междисциплинарного исследования молодежного экстремизма признается большинством современных ученых, но без концептуального философского, психолого–педагогического блока сам междисциплинарный подход, его реализация вряд ли могут быть обеспечены.

Крупных монографических, мониторинговых исследований, целостно отражающих сложные проблемы формирования молодежного экстремизма молодежи, недостаточно. Как правило, исследователи концентрируют внимание на зрелых формах экстремизма. Сущность, классификация, особенности и тенденции динамики экстремизма молодежи в современный период развития российского общества также нуждаются в уточнении. Источником и базой этого движения сегодня являются, главным образом, подростки и старшеклассники общеобразовательных школ, профессиональных училищ, колледжей и даже высших учебных заведений.

Характеристика экстремизма и форм его проявления дана в Федеральном законе Российской Федерации от 25 июля 2002 г. №114–ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности». Возрастной диапазон экстремистки настроенных детско–подростковых и молодежных группировок колеблется от 12–13 до 30 лет. Хронологические границы молодежного возраста определяются по-разному. Например, в отечественной психиатрии возраст от 14 до 18 лет называется подростковым, а в психологии 16–18–летних считают юношами. В Толковом словаре В.Даля юноша определяется как «парень от 15 до 20 лет» и более. Вместе с тем наибольшую криминальную активность проявляют

подростки и юноши в возрасте от 15 до 18 лет. Это наиболее чуткая социальная прослойка общества. В эту пору идет окончательное становление человека как самостоятельной личности.

Экстремистские и ксенофобские настроения среди несовершеннолетних характеризуются полярностью – от «мягких» форм ксенофобии до жестких агрессивно–расистских. Подобные взгляды в последнее время становятся не только формой протеста, но и в определенной степени специфической чертой молодежной субкультуры. Молодежь как социальная общность достаточно однородна, имеет сходные позиции и настроения, общие символы, вкусы, ценности, которые, как правило, проявляются в сфере досуга и не затрагивают трудовых и семейных отношений. Это своеобразная культурная автономия, которая формирует внутренний мир личности. Проявление экстремизма и национализма следует рассматривать как крайнюю форму девиации и асоциального поведения.

К сожалению, подростки, выражающие радикальные взгляды, есть в любой школе. Их деятельность в определенной мере амбивалентна: она может как стимулировать развитие личности, так и препятствовать ее правильному формированию, а также трансформироваться в экстремизм и его крайние формы. Это вполне соответствует современной психолого–педагогической трактовке понятий девиантности и делинквентности. Какие причины заставляют учащихся школ России приходить в различного рода экстремистские организации и объединения?

Во–первых,ухудшение условий жизни значительной части населения. Добрая половина старшеклассников и выпускников школ осознает, что они никому не нужны, что они будут жить гораздо хуже родителей, а значит, у них нет будущего.

Во–вторых, усиление миграционных процессов, связанных с переселением больших групп людей из регионов Северного Кавказа и Средней Азии в регионы России вызывает массовое недовольство народа. Мигранты нередко создают этнические преступные группировки, занимаются кражами, грабежами, совершают насилия и убийства коренного населения. Растет безработица, обо-

строяется конкуренция на рынке труда. Выпускники школ хотят, но не могут трудоустроиться, найти свое место в жизни.

В–третьих, конфликты культур и этносов – одна из серьезных причин роста молодежного экстремизма, особенно усиление активности мусульманских экстремистов. Это вызывает тревогу и опасения большинства населения.

В–четвертых, кризис культуры, морали и нравственности. Часть несовершеннолетних, морально, духовно и умственно искалеченная массовой культурой, вырастает злой, бездуховной и жестокой, готовой к насилию. Традиционные для российских школьников нравственные ценности, такие, как семья и школа, патриотизм, веротерпимость стали отвергаться и осмеиваться. Под этим прессингом вырастает уже второе поколение россиян.

Армия неграмотных в России активно пополняется беспризорниками, детьми бедняков, люмпенов, беженцев. По данным уполномоченного по правам человека в Российской Федерации Владимира Лукина, сегодня в России не менее двух миллионов мальчишек и девчонок не умеют ни читать, ни писать. Однако и многих из тех, кто посещает школу, только с явной натяжкой можно назвать образованными. Наша пресса рассказывает о британских школьниках, которые не имеют понятия, из какого мяса делают свиные отбивные, но и их российские сверстники сегодня не лучше. В ходе проведенного в 2009 г. опроса 70% старшеклассников не смогли назвать имя главы правительства страны, в которой они живут, почти 60% не сумели правильно расшифровать аббревиатуру «СНГ», 57% не знали даже примерно какова численность населения России. Любознательность явно не входит в перечень доминирующих черт характера современных российских школьников. Недавнее исследование Центра социологии образования показало, что нынешние подростки читают вчетверо меньше, чем их ровесники в 70–е годы. 42% девятиклассников, опрошенных Левада–центром, признаются, что берут в руки книгу лишь «потому, что этого требуют учителя и родители».

Определенную роль в разжигании экстремистских настроений сыграли и играют СМИ. Именно благодаря пристальному вниманию к «скинхедам»



со стороны СМИ и была в определенный период обусловлена популярностью данного молодежного течения. Все знают простые истины, что плохой рекламы не бывает, а дурной пример заразителен. Каждому из нас случалось видеть людей, которые чем-то не похожи на других. У кого-то на голове ирокез, кто-то весь в металле, а кто-то в черной коже проносится мимо вас на мотоцикле. Чаще всего это и есть неформалы – представители современных субкультур.

Общество видит в молодежных субкультурах угрозу своему спокойствию и стабильности, потому что не понимает их сути и предназначения. Молодежные субкультуры чаще всего рассматриваются как девиантные и делинквентные. В действительности молодежная субкультура – это яркий мир подростка и юноши, в котором по-настоящему можно проявить себя, самоутвердиться. Школьники, попавшие в ту или иную субкультуру, становятся с ней единым целым. Они принимают все порядки, законы нового общества, у них меняется система ценностей и взгляд на мир. Кто-то меняет субкультуры как перчатки только ради их внешних проявлений, эпатажа окружающих, не вникает в самую суть и философию, которая в большей или в меньшей степени есть в каждом неформальном движении. Даже те, кто верен одной неформальной организации, зачастую не знают ее, не понимают, чего они хотят. Например, юношу – скинхеда со стажем спрашивают: «Чего ты хочешь?» Ответ: «Я хочу бороться за чистоту арийской расы!». «А как тебя зовут?» – «Рафкат Сайтов». Больше половины поколения 90-х и 2000-х годов сформировалось под влиянием субкультур, основанных на музыкальных пристрастиях. Ничего странного и ужасного не произошло. Повзрослев, молодые люди и их родители с улыбками вспоминают сегодня об этом. У каждой субкультуры свой цвет, свой запах, а на вкус и цвет, как говорят, товарищей нет. Поэтому оценивать школьников-неформалов нужно по их поступкам, а не по внешности.

Современный экстремизм можно представить трехуровневой системой: организационной, ментальной и поведенческой. Именно на последнем проявляются конкретные действия и поступки экстремистского толка. Причем на всех указанных уровнях это движение классифицируется по двум основным течениям:

1. Неэкстремистские неформальные молодежные движения: хиппи, готы, эмо, ролевые сообщества, реконструкторы и т.д.

К неэкстремистским субкультурам и молодежным неформальным движениям сегодня смело можно отнести те, идеология которых не направлена на уродование психики детей и подростков, на совершение ими противоправных деяний и поступков.

2. Экстремистские неформальные молодежные движения: «анархисты», «алисоманы», панки, скинхеды, нацисты, сатанисты и т.п.

Популярные в школьной среде неформальные движения и их субкультуры можно разделить на группы, связанные:

- с музыкой – музыкальные фанаты: рокеры, металлисты, панки, реперы и др.;
- с определенным мировоззрением и образом жизни: готы, хиппи, панки, растаманы;
- со спортом – спортивные фанаты: роллеры, скейтеры, стрит–байкеры;
- с уходом в другую реальность: ролевики, толкиенисты, геймеры;
- с компьютерными технологиями: хакеры, юзеры и др.;
- враждебно или асоциально настроенные группы: скинхеды, нацисты; периодически – футбольные фанаты и металлисты;
- с религией: сатанисты, кришнаиты;
- с современным искусством: граффиттеры, брейк–дансеры, просовременные художники, скульпторы, музыкальные группы;
- с социальной активностью: общества защиты истории, окружающей среды, диггеры, пацифисты [4].

Чтобы разобраться в этом сложном переплетении взглядов, мировоззрений, субкультур и тем более воздействовать на умы и интересы подрастающего поколения, проводить среди них эффективную профилактическую работу, учителю, воспитателю, руководителю учебного заведения необходимо самому хорошо разбираться в молодежной субкультуре, быть компетентнее самих манипуляторов от экстремизма.

Что может сделать учитель, воспитатель, если даже по одежде или музыкальным пристрастиям своих воспитанников он не сможет определить, к какой группе или движению относится его ученик? Вот лишь некоторые популярные в среде учащихся общеобразовательных школ молодежные неформальные объединения.

**«Алисоманы»** – неформальное подростково–молодежное движение, состоящее из фанатов рок–группы «Алиса». Возглавил «Алису» Константин Панфилов (творческий псевдоним – «Кинчев»). Фанаты группы «Алиса» именовались сначала «панфиловцами», в дальнейшем – «алисоманами». В содержании текстов песен «Алисы» доминирует тематика угнетения славян «басурманами» [5].

**«Анархисты»** – близки панк–сообществу (всякий панк – анархист, но не всякий анархист – панк). Анархия – отсутствие власти и государства – для нынешней молодежи вполне четкая политическая программа. В одежде преобладает черный цвет, железная атрибутика, короткие прически, из–за которых их путают часто со скинхедами. Места обитания: парады антиглобалистов и сочувствующих, несанкционированные митинги и т.п. Известные девизы: «Мама – анархия, папа – стакан портвейна», «Анархия – мать порядка».

**«Байкеры».** Российские байкеры, насколько можно судить, законопослушны. Одеваются они, как и положено любителям рока: джинсы, черные футболки, кожаный жилет или куртка. Часто байкеры сплошь покрыты татуировками. Их в большом количестве можно встретить на ежегодном байк–шоу, а на улицах – только ночью, когда есть «свобода передвижения». Отсюда и название тусовок: «Ангелы ночи», «Ночные волки».

**«Готы»** – музыкальное направление, в основе которого лежит готическая музыка. В одежде преобладает чёрный цвет, используются металлические украшения с символикой готической субкультуры. Типичная атрибутика: черепа, кресты, прямые и перевернутые пентаграммы, летучие мыши. Макияж обычно состоит из белой пудры для лица и темной подводки вокруг глаз. Для прически характерны длинные волосы, окрашенные в черный цвет. Среди

готов распространены «бдения» на кладбищах. Заплаканные мальчики и девочки потустороннего вида, в черно–розовой гамме прогуливаются по ночам под ручку на городских кладбищах. Это отрицательно влияет на их психическое здоровье. Философия готов – осознание жестокости мира и бренности бытия. Отсюда интерес к бытию загробному. Готов не надо путать с сатанистами: они очень близки, но это не одно и то же. Сатанизм – религия, готика – мировоззрение (всякий сатанист гот, но не всякий гот – сатанист). Характерная лексика готов: обыкновенный молодежный жаргон, но есть и специфические оценочные слова, типа «готично – неготично». Большинство готов увлекается философией и неплохо в ней разбирается, поэтому в ходу общефилософские понятия.

**«Граффиттеры».** Слово «граффити» итальянское, переводится как «нацарапанный». Этим термином принято обозначать художества на стенах домов с помощью баллончиков с краской, чаще всего выдержанное в одном стиле. Уличных художников называют райтеры, графферы или граффиттеры. Некоторые исследователи официально считают это искусством, вполне состоявшимся направлением современного авангардизма. Впервые граффити появилось в Америке в конце 60–х как часть уличной культуры. Все началось с простых тэгов (tag – дословно «отметка») в Нью–Йоркском метро, и оставляли эти тэги просто с целью обозначить свое присутствие. Сегодня то же самое происходит и в метрополитенах российских городов, мегаполисах, но настоящие граффиттеры это всячески осуждают. Позднее тэггеры перешли с маркеров «вандалайзеров» на баллончики с краской, и надписи стали больше, ярче, выразительнее. Появилась мода, дело набрало обороты, и команды «бомбил» стали по ночам раскрашивать заборы, дома, фасады зданий и учреждений. Этот вид получил название subway art.

**«Золотая молодежь»**, она же – элита. Выделяется исключительно по социальным признакам и имущественному цензу. Отличительные признаки: самые дорогие марки всего – от автомобиля до шариковой ручки. Обилие ярких цветов. Девиз: «мы», то есть противоположность всем остальным.

Разновидности: звезды дорогих ночных клубов («тусовщики»), мальчики–

мажоры – дети не просто богатых, но еще и интеллигентных и широко известных родителей. Музыкальные предпочтения: реп, хип–хоп, музыка черных американских кварталов. Ключевое понятие субкультуры «Золотой молодежи» – гламур (дороговизна, качество, яркость, модность...). Места обитания: лицеи и гимназии, элитные факультеты общественных и зарубежных вузов, в основном экономические и юридические. Кроме того – самые дорогие клубы и рестораны. Характерная лексика: смешение русских слов с английскими, низкой лексики – с экономическими терминами. (Иду, кароч, сдавать ОТП, не фильтрую ваапче, не беру пейпер и думаю «Оу, щщщитт!» Вот такая у меня монодрама...) [4].

**«Киномань»** – оригинальная музыкальная фанская субкультура, ориентирована на копирование внешнего вида своего кумира – Виктора Цоя. Одежда черного цвета, возможно ношение косух, волосы черные – от длинных до средних. Распространено ношение рюкзаков и одежды с изображениями В. Цоя или надписями «Кино», «Цой» и др. Со дня смерти Цоя поклонники его таланта совершают «паломничество» на его могилу в Санкт–Петербурге и к бывшей котельной на улице Блохина, где раньше работал В. Цой. Распространенной является также ночевка поклонников, на могиле певца часто из других городов, в том числе и из Челябинска.

**«Клабберы»**, «танцевальная культура» – завсегдатаи ночных клубов и дискотек. Отличительные признаки: яркая дискотечная одежда и макияж. Предпочитают особый жанр – хаус, техно, диско, латино и т.п. Места обитания: клубы с танцполом. Характерная лексика: «зажигать», музыка типа «тыц–тыц» или «гыгы–дым там–там» и т.д.

**«Металлисты»**. Выделяются по музыкальным критериям: любовь к металлу – «железному року». Отличительные признаки: металлические украшения, одежда из черной кожи. Девиз: «Мы те, кто гибнет за металл!». Места обитания: соответствующие концерты (чаще всего на открытых площадках), байк–шоу.

**«Неформаль»**, они же дети рабочих окраин – противоположность «Золотой молодежи». Собираются в группы в зависимости от любимой музыки: панки, готы, металлисты... Есть и особый слой людей, которых принято называть гопниками, –

местные молодежные авторитеты. У них тоже есть свой саундтрек, обычно самая актуальная в данный момент поп–музыка. Скорее, это не субкультура, а образ жизни, поскольку нет главного: ключевых понятий, течения, идейного оформления.

**«Радикалы»** – спектр от ультралевых «Авангард Красной Молодежи», до ультраправых националистов – «Русское националистическое единство». К ним причисляют и скинхедов. Выделение этих течений происходит по идейному признаку. В одежде главный цвет – черный и красный. Активно используют эмблему с серпом и молотом. Главная цель – сменить государственный строй. Места обитания: собрания, часто подпольные, митинги, парады и манифестации, соответствующие форумы на дневниковых серверах в интернете.

**«Рокеры»** – музыкальное течение. Их объединяет – рок–музыка как предмет предпочтения, неприятие поп–музыки, массовой культуры и шоу–бизнеса. Места обитания: маленькие клубы без танцполов и фейс–контроля.

**«Ролевики».** Ролевое сообщество является одним из крупных молодежных неформальных объединений. Виды деятельности: полевые игры; игры на природе театрализованного характера; городские ролевые игры, «Кабинетки» (в домашних условиях, в помещениях); настольные карточные ролевые игры; проведение реконструкторских и исторических фестивалей и участие в них; занятия фехтованием и общефизической подготовкой; «Маневры» – околоспортивные межгрупповые соревнования, проходящие в полевых условиях по типу бессюжетных «Зарниц» либо столкновений «стенка на стенку». Ролевая игра как форма досуга обладает огромной притягательностью, она оказалась крайне востребованной в подростковой среде.

**«Роллеры»** – любители роликовых коньков. Они предпочитают спортивную одежду ярких расцветок; также их можно идентифицировать по разноцветным нашлепкам на коленях. На роликах не просто катаются, но кувыркаются, выписывают немислимые пируэты и делают сальто.

**«Футбольные и хоккейные фанаты».** Близкая к криминальным субкультурам группа. Ее составляют фанаты футбольных и хоккейных команд. Многие формы поддержки команд своими болельщиками сложились еще в советские

времена, когда футбол и хоккей были любительскими и спортсмены работали в трудовых коллективах. По мере профессионализации спорта в России возникла практика организованных выездов фанатов для поддержки своей команды в другие города. Фанаты спорта – сложное по организации сообщество. В него входят в основном подростки и юноши. Их основная функция – заводить стадион, организовывать реакцию болельщиков («волну» и т.д.), но также и командовать битвами с болельщиками враждебных команд и полицией. Выезды в другие города очень часто связаны с драками, нередко уже на привокзальной площади. Группы координируют свои действия по сотовой связи, быстро обеспечивают поддержку тем, кто отражает нападение местных хулиганов.

**«Хакеры»** – компьютерные пользователи, программисты, придерживающиеся активной, наступательной линии поведения в сетевом пространстве. Объектами атаки хакеров являются чужие сайты и серверы, которые они взламывают, выводят из строя. Некоторые специалисты предрекают возникновение веб–мафии, которая займется кибершпионажем и кибертерроризмом. Хакерами в основном являются студенты вузов и старшеклассники школ.

**«Хип–хоп»** – уличная культура. Основные направления: брейк–данс, рэп, граффити, ди–джеинг, стритбол (уличный футбол) и др. Это сложное культурное образование. Связано с действиями на открытых территориях, в парках, на спортивных площадках, оно стало альтернативой молодежным бандам преступного характера. Во многих городах снизилась агрессивность разборок между уличными бандами. Молодежь была отвлечена от наркотиков и алкоголя, поскольку занятие брейком требует спортивной подготовки. Хип–хоп заметно оздоровил обстановку в криминальных, неблагополучных кварталах крупных городов.

**«Эмо»** – альтернативное направление в музыке, где поется о чувствах и любви на фоне тяжелого гитарного сопровождения. Эмо – это подростки в депрессии, меланхолии, у них часто возникают суицидальные настроения. Многие представители этой субкультуры для остроты ощущений режут себе вены, часто не до конца, а лишь для того, чтобы причинить себе боль и «физическими страданиями заглушить душевные» [3]. Подростки придерживаются

определенного стиля, это одежда в черно–розовой гамме, различные повязки на руках и запястьях, перчатки без пальцев, рюкзак со значками эмо. Макияж пространен как у девушек, так и парней – это подводка глаз черным карандашом. Для прически характерна длинная челка, прикрывающая один глаз, черный или темно–каштановый цвет волос. Однако самыми опасными проявлениями экстремизма подростков являются объединения и группы, принадлежащие по своей идеологии к неонацизму и религиозному фанатизму.

**«Неонацисты»** – это национал–социалистическая идеология. Неонацисты обычно не афишируют своих лидеров, а в качестве символической личности используют Гитлера. Их лозунг: «Зиг хайль!» (нем. Sieg Heil! – «Да здравствует победа!») или «Слава победе!»), употреблявшийся на собраниях и митингах Национал–социалистической немецкой рабочей партии, сопровождался приветственным жестом, совершаемым поднятой правой рукою с раскрытой ладонью – «римское приветствие». Адольф Гитлер и другие вожди партии чаще всего повторяли эти слова в конце своих речей троекратно: «Зиг... Хайль! Зиг... Хайль! Зиг... Хайль!». Русские православные националисты используют лозунг «Слава России!», «России – русский порядок!». Но не все они являются неонацистами.

**«Рахова».** RaHoWa – сокращение от англ. Race Holy War (Священная расовая война). По мнению ультраправых, война должна разразиться между расами планеты. В этой войне будет решаться судьба Белой Расы: или она победит, или погибнет. На одежде можно увидеть число 14, это означает четырнадцать слов неонацистского идеолога Дэвида Лэйна: «We must secure the existence of our people and a futu for White children» (в переводе с английского: «Мы должны обеспечить существование нашего народа и будущее для белых детей»). Число 88 одновременно является закодированным приветствием «Hei Hitler!» («Хайль Гитлер!»), поскольку буква «Н» стоит в латинском алфавите восьмой, и в то же время означает 88 заповедей Дэвида Лэйна.

**«Сатанисты»** – одно из самых опасных сообществ подростков и старшеклассников. Последователи сатанинских культов:



– **«Любители»** – это те, кого сатанизм привлек через популярные книги и фильмы, рок–группы, популяризирующие обряды и атрибутику сатанизма.

– **«Психопатические сатанисты»** – нравственно искалеченные индивиды, имеющие тягу к насилию, садизму, некрофилии и зоофилии.

– **«Религиозные сатанисты»** – сложившиеся структурированные группы, такие, как «Российская церковь сатаны», «Южный крест», «Черный ангел» и им подобные.

– **«Черные сатанисты»** представляют собой тайные малочисленные группы, состоящие преимущественно из потомственных адептов сатаны, занимающихся самыми отталкивающими формами оккультизма и поклонения сатане. Их деятельность отмечена во многих регионах России, в том числе и в Челябинске. Они опасны прежде всего тем, что представители сатанинских организаций являются социально опасными, особенно для школьников, поскольку своими воздействиями калечат их психику.

**«Скинхеды»** – экстремистское молодежное движение, ориентирующееся на расистскую идеологию. Главная идея – «ограждение славян от угнетения иноземцами». Это выражается в периодических стычках и конфликтах с лицами неславянской национальности. Внешний вид скинхедов: бритая голова или короткий «ёжик», высокие ботинки, светлые джинсы или военные брюки, закатанные или заправленные в ботинки, подтяжки, короткая куртка с нашивками в виде нацистской атрибутики, кельтских крестов. Основные узоры на татуировках слова «скинхед», написанного английскими буквами, – бульдоги, паутины, изображение числа «88». Скинхеды отличаются крайне агрессивным поведением, постоянной готовностью к нападению. Места обитания – нелегальные митинги и собрания. Характерная лексика – немецкие фашистские лозунги, иногда переведенные на русский язык. Московское бюро по правам человека сообщало, что на апрель 2009 года в России насчитывалось 50 тысяч скинхедов, однако о структуре и лидерах практически ничего неизвестно. В остальном мире московские правозащитники насчитывают 70 тысяч сторонников этого движения. Потребности скинхедов в «спецодежде» удовлетворяются множеством

различных фирм, как наших, так и зарубежных. Причём на смену штучным, заказным, кустарно выполненным костюмам и символам пришли целые цеха, производящие оптовые партии товара. Продажа скин-атрибутики происходит по-разному. Мощные сапоги-ботинки «Мартене» («доктор Мартене»), «Гриндерс», «Комбат», «Т-34», «Бульдог» и другие продаются вполне открыто в центральных магазинах крупных городов, на многочисленных рынках. Эта обувь популярна и пользуется спросом у скинхедов. А вот чтобы купить скинхедскую куртку «бомбер» или штаны камуфляжной раскраски, надо ехать в Москву или в Санкт-Петербург. Структура данного движения такова:

– **«Малолетки»** – первая, самая многочисленная группа. Это подростки 12–14 лет, которые ещё толком не знают, что это такое – быть настоящим бритоголовым, но уже нахватались нацистских или расистских лозунгов, уяснили некоторые основные нормы поведения, присущие бритоголовым. Чаще всего это происходит при прямом подражании более старшим и более опытным товарищам. Эта категория активно использует внешнюю символику и атрибутику скин-движения – кельтский крест, нацистскую символику.

– **«Молодняк»** – это подростки более старшего возраста, 14–16 лет, активно участвующие во всевозможных неонацистских митингах и собраниях, собирающиеся в большие группы. Эта категория бритоголовых обладает более чётко оформленной политической ориентацией и умением более или менее связно изложить главные принципы скин-движения.

– **«Старшики»**, помимо участия в митингах, сходках и собраниях, обладают твёрдой, достаточно прочно сложившейся политической ориентацией, умеют не только связно изложить основные пункты политической программы своего движения, но и ведут агитационную работу. Такая категория бритоголовых зачастую обладает прочными разветвлёнными связями с различными право- и леворадикальными экстремистскими течениями.

Личностные типы российских бритоголовых:

1. **Фанатик.** Для этого типа характерен крайний фанатизм, основанный на вере в идею «белого расового превосходства».

2. Агрессор. Этот тип бритоголовых характеризует крайняя озлобленность и агрессивность. Ему необходим объект ненависти, который можно разрушить, избить и т.п. Если бы такой подросток или юноша не был скином, он наверняка был бы уличным хулиганом, избивающим прохожих на улицах.

3. Игрок. Его участие в скин-движении – скорее игра, нежели серьезное времяпровождение. Игра длится до той поры, пока это не надоедает игроку или пока правила игры не становятся лишком жесткими, а игра слишком опасной.

4. Подражатель. Общаясь с бритоголовыми, он извлекает для себя выгоду, обеспечивает себе надежную защиту, завоевывает уважение сверстников и т.д. Само по себе скин-движение для «подражателя» ничего не значит.

5. Попутчик. Подростки и юноши такого типа перенимают внешние атрибуты скин-стиля. Чаще всего «попутчики» остаются скинхедами до тех пор, пока считают, что это модно и «круто». Нередко единственной причиной их участия в движении является влияние друзей.

Бритоголовые, относящиеся к типам «фанатик» и «агрессор», составляют ядро скин-движения и обладают длительным стажем. «Игроки», «подражатели» и «попутчики» пребывают в скин-движении недолго.

В России, особенно в городах-мегаполисах, функционируют и так называемые «центры исламской молодежи» и «лагеря исламской молодежи», где членами международных террористических и экстремистских организаций («Хизб ут-Тахрир», «ИДУ», «Рефах», «Аль-Фатх», «НУР» и др.) проводится воспитание мусульман – школьников в духе радикального ислама, вербовка и вовлечение их в экстремистские формирования. Процесс обучения построен на беспрекословном подчинении законам шариата, пропаганде превосходства ислама над другими религиями. Активная деятельность таких организаций зафиксирована и в Челябинской области.

Представляют опасность попытки экстремистов расширить свое влияние за счет подростков общеобразовательных школ и профессиональных училищ, направляемых на обучение в зарубежные исламские центры, подконтрольные международным террористическим и экстремистским организациям.

Несмотря на то, что Российская система образования обладает необходимым ресурсом проведения первичной профилактики проявления экстремизма, воспитывая подростков и молодежь в духе толерантности, отвращения к крайним формам экстремизма, еще предстоит серьезная модернизация педагогического образования с учетом складывающейся ситуации в молодежной среде. Включение в программы подготовки и переподготовки учителей вопросов теории и практики работы с неформальными, главным образом, экстремистски настроенными группами подростков и старшеклассников гибко, которая должна быть грамотной, умной, не оскорблять и не унижать их человеческого достоинства. Сегодня широко обсуждается образовательная инициатива «Наша новая школа». Дело необходимое и очень актуальное. Однако реформа просвещения, как и любая другая реформа в условиях рынка, связана с общим курсом экономических реформ, модернизацией российского производства и осуществляется по основному рыночному принципу «Экономь или проиграешь». Применительно к реформе школы этот принцип губителен. Нельзя экономить на решениях судьбоносных проблем воспитания подрастающих поколений, в том числе на духовном, нравственном и умственном развитии детей – нашего будущего, очищении юных душ от всяческой скверны, пришедшей к нам из мира денег.

Для эффективной работы школы в устранении недостатков в воспитании на первое место сегодня выдвигаются задачи кадровой перезагрузки школ и раскрытия учительского потенциала. Поэтому, чтобы решать эти задачи, необходим новый учитель, новое педагогическое образование.

Процесс подготовки учителя в Челябинском государственном педагогическом университете ориентирован на конечный результат – формирование у специалиста таких компетенций, благодаря которым выпускник университета без особых трудностей мог бы войти в инновационное пространство любой подсистемы российского образования, эффективно решать наболевшие проблемы экстремистских увлечений школьников, чуждой нам той или иной молодежной субкультуры.

В системе педагогического образования, переподготовки и повышения

квалификации кафедрами университета активно распространяется опыт лучших учителей города и области. Педагогическая практика студентов и стажировка уже работающих педагогов в основном проходят на базе школ, успешно реализовавших свои инновационные программы, прежде всего, в рамках приоритетного национального проекта «Образование».

Формами работы студентов–практикантов на уроках и в внеклассной работе с учащимися являются:

1. Углубленное изучение Великой Отечественной войны на уроках истории.
2. Занятия учащихся (индивидуальные и групповые) с психологом школы по конфликтологии.
3. Родительские собрания:
  - «Предупреждение правонарушений и ответственность за их совершение»;
  - «Жестокое обращение с детьми»;
  - «Проблемы подросткового возраста».
4. Анкетирование учащихся и родителей:
  - по уровню сплоченности класса;
  - по уровню воспитанности;
  - по изучению спроса на досуговую деятельность.
5. Театрализованные постановки: суд над хулиганством.
6. «Круглый стол» для учащихся:
  - «Мои права и обязанности»;
  - «Я и закон».
7. Конкурсы рисунков, чтецов, плакатов, сочинений, фотографий, видеороликов по военно–патриотической и правовой тематике.
8. Классные часы, уроки мужества, диспуты, встречи на тему:
  - международный экстремизм;
  - движение скинхедов;
  - ложь и правда;
  - героическая летопись Великой Отечественной войны.
9. Экскурсии по военно–патриотической тематике.

10. Благотворительные концерты для ветеранов, адресная помощь ветеранам и инвалидам.

11. Спортивные соревнования с целью привлечения учащихся к здоровому образу жизни и отвлечения от неформальных объединений.

В плане переподготовки и повышения квалификации учителей приоритетным содержанием должны стать вопросы воспитания и перевоспитания учащейся молодежи, новейшие технологии профилактики всех негативных проявлений в молодежной среде, в том числе экстремизма и ксенофобии. К сожалению, в практике курсовой переподготовки учителей и воспитателей эти приоритеты мало заметны.

На курсах вместо традиционных ординарных лекций можно использовать построение личностной модели повышения уровня педагогической компетентности учителя – воспитателя, формирование экспертных навыков и умений, разработку и защиту индивидуальных проектов. Эффективной формой зарекомендовало себя участие педагогов в различного рода научных, научно-методических конференциях, симпозиумах, дебатах и т.п. Подобного рода мероприятия лучше рассматривать по схеме «от общего к частному» или «от теории к практике»: сначала рассматривается проблема как феномен, ее суть, что позволяет определиться с понятиями, а уже потом обсуждается место проблемы в структуре общества, способы ее решения.

Наиболее актуальной, на наш взгляд, может быть следующая тематика:

- Феномен экстремизма: сущность, генезис и формы.
- Проявление этнического и религиозного экстремизма на Южном Урале: причины, условия, формы проявления.
- Правовые и идеологические основы противодействия этническому и религиозному экстремизму.
- Формирование толерантного сознания в полиэтничном Челябинске и др.

Отдельная задача – привлечение в школу учителей, не имеющих базового педагогического образования. Пройдя психолого-педагогическую подготовку, освоив новые образовательные технологии, они смогут продемонстрировать

детям, в первую очередь, старшеклассникам, выбравшим профиль обучения, свой богатый жизненный и профессиональный опыт.

На наших глазах сверхактивно развивается антипедагогика, представленная во множестве направлений: от порнографии и насилия до формирования банд неонацистов.

Значительная доля актов насилия и агрессии в отношении детей происходит в стенах школ и профессиональных училищ там, где они проводят большую часть времени и завязывают социальные отношения. Это «горячие точки» экстремизма. Оздоровить обстановку можно лишь общими усилиями всех субъектов образовательного процесса. В образовательном пространстве должна быть создана атмосфера отвращения к любым проявлениям насилия и жестокости к личности.

Профилактика экстремизма, формирование уважительного отношения к культуре и традициям народов Российской Федерации связываются прежде всего с преподаванием учебных предметов, использованием специальных знаний и умений в области формирования толерантности, профилактики экстремизма и ксенофобии. Такой опыт широко представлен в программах «Народы России за дружбу и взаимопонимание», «Дети против фашизма, войны, терроризма», «Московская Хельсинская группа», клуб учителей «Доживем до понедельника», «Поликультурное образование и толерантность». К работе по реализации названных программ в школах Челябинска широко привлекаются политики, депутаты, главы городов и районов области. Начинать работу по профилактике нужно со школьного урока.

В формировании уважительного отношения к культуре и традициям народов Российской Федерации, профилактике экстремизма значительную роль играет изучение истории в школе. Фактически любая тема по истории и обществознанию дает возможность обратиться к проблеме формирования уважительного отношения к культуре и традициям народов Российской Федерации. Например, на уроке о моральном выборе человека, о добре и зле учитель может предложить ученикам определить черты доброго человека, такие как справедливость, милосердие, здравый смысл, умеренность, правдивость, щедрость,

прилежание, доблесть, терпимость, уважение к чужим чувствам и мнениям. Одной из форм воспитания уважительного отношения к культуре и традициям народов РФ, используемым учителями на уроках истории и обществознания, является диспут. Ребятам предлагается не только дискутировать и отстаивать свои позиции, но и принимать чужие, не считать, что только мое мнение истинно, другого не может быть. Надо исходить из того, что истин много, это поможет получить целостное представление о мире. На уроках истории и обществознания учителя вносят вклад в воспитание детей, формируя у них правильное отношение к товарищу, к собеседнику, сочувствие к слабому, готовность помочь, уменьшить агрессию, вызванную сложной современной ситуацией.

Нравственное воспитание подрастающего поколения – главная и перво-степенная задача учителя литературы. И решить ее помогают произведения литературы. В числе писателей, поставивших в центр своего творчества нравственные проблемы личности школьники называют обычно Ч. Айтматова, Б. Васильева, В. Астафьева, В. Распутина, Ю. Бондарева и многих других. В среднем звене при знакомстве с произведениями устного народного творчества идет обстоятельный разговор о трудолюбии, честности, правдивости, мужестве, патриотизме, осуждаются малодушие, трусость, себялюбие, лень, праздность.

Уроки литературы побуждают вести разговор о непростых проблемах нашей жизни, о сложной судьбе героев произведений, о бездуховности, об утрате нравственных идеалов, о добре и зле, даже о роли семьи в воспитании человека. Учителя и ученики обсуждают на уроке литературы слова А. Платонова при знакомстве с его рассказом «Юшка»: «Любовь одного человека может вызвать к жизни талант в другом человеке или, по крайней мере, пробудить его к действию. Это чудо мне известно...». Ребята бурно высказывают свое мнение о том, как Юшке удавалось сохранить доброжелательность, доброе отношение к людям и миру, спорят о том, нужно ли сочувствие и сострадание людям. Отрывок «Отец и сын» из повести Д. Олдриджа «Последний дюйм» помогает разобраться в таких понятиях, как взаимопонимание, мужество, самообладание. Ярким примером раскрытия проблемы чести, достоинства,



нравственного выбора служит повесть А.С. Пушкина «Капитанская дочка». Понять смысл человеческой жизни помогает противопоставление Ужа и Сокола из «Песни о Соколе» М.Горького, завораживает ребят верность в любви в трагедии У. Шекспира «Ромео и Джульетта», призывает быть милосердным, иметь чувство сострадания повесть В. Железникова «Чучело», жить праведно и честно наставляет книга Ч. Айтматова «Плаха». Огромное значение имеют русский язык и литература и в патриотическом воспитании, ведь патриотизм – одна из составляющих профилактики экстремизма, формирования уважительного отношения к культуре и традициям народов России. Школьнику необходимо знать историю своего народа, своей Родины, родного языка и литературы.

На уроках литературы при обсуждении вопроса «Нужен ли человеку идеал?» старшеклассникам предлагается лист тетради разделить пополам, слева – все аргументы против необходимости идеала, а справа – контраргументы, подтверждающие противное. Например: «Я знаю людей, у которых нет идеалов, и они прекрасно живут; я знаю людей, которые живут еще лучше с идеалом»; «Идеал помогает человеку не останавливаться на достигнутом» и т.д.

В достижении целей профилактики экстремизма и ксенофобии может быть также полезна на уроках технология написания письма самому себе или какому-либо персонажу, герою, автору любимого произведения, значимому для подростка, что создает ситуацию самораскрытия, внутреннего очищения, которая ведет к изменению нравственного сознания школьника.

Важная роль отводится в школе изучению иностранных языков. Языки – это средство коммуникации между людьми, представляющими разные страны и народы. В процессе обучения школьники овладевают техникой общения, речевым этикетом, приобретают навыки диалогического и группового общения. Обсуждая различные темы в паре или группе, школьники учатся быть речевыми партнерами, т.е. слушать и слышать товарища. Общение на уроках иностранного языка происходит в двух сопряженных плоскостях, в диалоге двух культур – родной и культуры страны изучаемого языка. По мнению специалистов, именно это является наиболее важным: ведь ни один школьный предмет не имеет таких

широких возможностей воспитывать учащихся в духе толерантности, как иностранный язык. Воспитывать учащихся толерантными – значит воспитывать в них уважение к другим народам, воспитывать в них чувство солидарности с другими народами. Воспитывая у них уважение к людям другой национальности, возможно одновременно воспитать и патриотизм, так как уважение к другим народам обязательно предполагает уважение к своему народу. Учащиеся знакомятся с обычаями и традициями стран изучаемого языка, что в будущем помогает им легко и правильно вести общение с представителями этих стран. Они смогут понять то, что незнающему человеку кажется странным в поведении зарубежных гостей или партнеров и что кого-то может даже обидеть. На уроках ученики читают и слушают много текстов, которые знакомят их с обычаями многих европейских и азиатских стран. Соприкасаясь с историей и культурой этих стран, школьники начинают лучше понимать эти народы. Так, например, читая иностранные тексты, они знакомятся с некоторыми правилами делового этикета европейских и азиатских стран. Некоторые из них им кажутся странными, но, зная эти особенности различных народов, ученики смогут понять опоздавшего на встречу британца или итальянца, шокирующую с первого взгляда позу американца на своем рабочем месте и многое другое. Они будут правильно вести себя на Ближнем Востоке или в Азии, не раздражая местных жителей, что, в конечном итоге, ведет к взаимопониманию. Если люди будут хорошо понимать друг друга, то никогда не применят силу против таких же, как они, будет меньше агрессии в их отношениях.

Реализация современных требований поликультурной направленности образования в учебном процессе позволяет решать следующие задачи:

1. Овладение учащимися знаниями и умениями, предусмотренными государственной программой полного среднего образования в соответствии с федеральными и региональными образовательными стандартами.

2. Овладение знаниями национального языка, литературы, культуры (соотносительно национальной принадлежности учащегося).

3. Ознакомление с этнокультуроведческим материалом (поликультурное

просвещение), интегрированным во все учебные дисциплины общеобразовательного цикла.

4. Обучение общению, основанному на взаимопонимании и взаимоуважении, знании этнических особенностей, – психологии, этикета, традиций того или иного народа.

Реализация поликультурного компонента в условиях воспитания и обучения в современной школе осуществляется через:

- обогащение базовых образовательных дисциплин поликультурной проблематикой, путем включения в учебный процесс дополнительных материалов, способствующих поликультурному просвещению всех учащихся вне зависимости от их национальной принадлежности;

- введение спецкурсов, отражающих национальную духовную культуру и историю представленных в школе этнических групп: «Введение в этнологию»; «Культура и искусство народов мира» и др.;

- организацию воспитательной работы в образовательном учреждении;

- обеспечение деятельности системы дополнительного образования в образовательном учреждении.

Одной из форм работы со школьниками в вопросах профилактики экстремизма и ксенофобии являются специальные уроки толерантности. Эта форма работы уже проверена опытом. Учитель является авторитетом и сам управляет ходом урока, выступает судьей в диспутах, подсказывает правильный ход мысли ученикам.

Стоит отметить один очень важный момент: разрабатывая уроки толерантности, всегда надо учитывать класс, на который они ориентированы.

Различия будут не только в содержании уроков, но и в форме. Чем младше учащиеся, тем уместнее использовать игровую форму подачи информации. Для более старшего возраста лучше подойдет форма дебатов, обсуждений и споров, в которых и должна родиться истина.

Наиболее сложной является задача выработки навыков поведения, практических действий в духе толерантности. Урок обязан иметь своим логиче-

ским завершением один важный элемент – поступок.

Существуют различные тесты на определение толерантности. Они могут помочь учителю определить уровень толерантности в группе, с которой он работает, сформировать тему и наполнение урока в зависимости от того, насколько толерантны его участники, помогают найти то, что объединяет и юных неформалов, и их родителей, и учителей, создать благоприятные условия для диалога.

Важность наличия толерантных отношений у учащихся обусловлена тем, что вопрос о толерантности российского общества в целом является сегодня критически важным. Обострение межнациональных конфликтов, сложная социально-экономическая обстановка, геополитические изменения и значительные миграционные потоки непосредственно влияют на общественное мнение в области межэтнических отношений и являются одной из основных проблем современной России.

Неотъемлемой частью позитивной этнической идентичности является этническая толерантность. Человек, у которого сформирована позитивная этническая идентичность, – это человек, который знает свою национальность, признает свою принадлежность к тому или иному этносу, а также признает право другого человека на отличие. Этнически толерантный человек принимает другого человека таким, каков он есть, уважает точку зрения других людей, признает их право на существование. Сформированная позитивная этническая идентичность и толерантность проявляются в сдержанности к тому, что не разделяешь, к ценностям и культуре представителей другой национальности и веры [1].

На формирование образов своей и чужой этногруппы влияют различные стереотипы, которые в сложившейся сейчас ситуации носят в большей степени негативный характер. Дети не всегда имеют опыт общения, взаимодействия с представителями других этносов. Поэтому стереотипы об этом они получают от своей семьи, друзей, взрослых людей, входящих в круг общения ребенка. Неоценимую услугу педагогам могут оказать беседы с учащимися: «Мои родственники» – о представителях разных национальностей в одной семье, родне и их взаимоотношениях, обычаях; «Мои соседи» – о представителях разных на-

циональностей, проживающих в поселке, городе, их взаимоотношениях, традициях, обычаях.

Существенную роль в профилактике экстремизма и ксенофобии могут сыграть библиотеки учебных заведений. Большинство школ Челябинска и области определили миссию своих библиотек как деятельность, направленную на формирование и развитие информационных компетенций, информационной и коммуникативной культуры учащихся, учителей и родителей.

В ряде школ создаются библиотечно–информационные центры, где документальные источники образования концентрируются на традиционных и электронных носителях, в том числе на сетевых. Многие школьные библиотеки пошли еще дальше: помимо традиционных форм работы по приобщению учащихся к чтению, к информационной культуре, организовали современные медиacentры с читальными залами, компьютерными и ауди– и видеозонами. Задачами школьной медиатеки в работе со школьниками по профилактике экстремизма и ксенофобии являются выявление информационных потребностей детей, анализ и классификация этих потребностей, изучение опыта инновационных школ. Миссия школьной библиотеки в профилактике экстремизма и ксенофобии заключается в пропаганде уважения, толерантности по отношению ко всем нациям и народностям независимо от их цвета кожи, вероисповеданий, традиций и обычаев с использованием для этого всего арсенала форм и средств библиотечной деятельности: формирование исчерпывающей нормативной базы по экстремизму, ксенофобии, терроризму в молодежной среде, обучение классных руководителей, воспитателей и учителей–предметников современным компьютерным технологиям; формирование базы данных учебно–методических, дидактических, воспитательных мероприятий, уроков, диспутов, олимпиад для школьников; создание условий доступности их для всех субъектов учебно–воспитательного процесса школы. В условиях информатизации образования именно медиатека становится важнейшим компонентом информационной среды школы, выполняющим функции накопления и хранения образовательных ресурсов, обеспечения учебно–воспитательного процесса необходимой информационной базой.

В планах работы Челябинских школ предусмотрены мероприятия, связанные с проблемами ксенофобии и экстремизма. Это обзоры литературы, обсуждение книг и публикаций в прессе, просмотр видеоматериалов, проведение конкурсов, выставок, викторин. Очень важно, чтобы классные руководители, учителя–предметники ориентировались в вопросах идеологии экстремизма и терроризма, имели представление о современных религиозных течениях, в том числе экстремистской направленности. Достичь этого можно только при проведении регулярных занятий в системе повышения квалификации. На эти занятия полезно приглашать сотрудников органов внутренних дел, ФСБ, ученых, преподавателей высших учебных заведений, представителей религиозных конфессий, политических партий, молодежных организаций и т.д.

Эффективной формой работы со школьниками, как показала практика, является проведение выставок. Их тематика учитывает интересы различных групп учащихся. Задача – показать, какую угрозу несут эти явления миру в целом и отдельным странам в частности, а также каждому отдельному человеку, который при определенных условиях может стать жертвой экстремистской или террористической деятельности. Название выставки должно бросаться в глаза, привлекать внимание, ее экспонаты должны иметь поясняющие тексты, аннотации. Это может быть подборка статистических сведений о распространении проблемы в обществе или о жертвах экстремистских и террористических актов, выдержки из законов РФ «О противодействии экстремистской деятельности» и «О борьбе с терроризмом», справки о деятельности экстремистских организаций. Целесообразно найти в прессе иллюстрации по теме выставок. К их организации многие школы привлекают и самих школьников, например, предлагают ученикам выразить свое отношение к экстремизму в рисунке или небольшом сочинении и таким образом зафиксировать их внимание на проблеме.

Примерная тематика выставок может быть следующая: «Экстремизм и терроризм – угроза миру», «Экстремизм – путь в никуда», «Терроризм и его жертвы», «Скажем «НЕТ» экстремизму», «Экстремизм – вызов обществу», «Толерантность – ответ экстремизму», «Экстремизм в России. Проблемы реа-

гирования», «Контртерроризм и безопасность в современном мире», «Психология экстремизма и терроризма», «Международная борьба с экстремизмом и терроризмом», «Верую», «Мировые религии», «Религия – путь к миру», «В нас вера заложила гуманизм», «Мир религий», «Религия и книга».

При организации выставок следует не только демонстрировать издания, говорящие об опасностях экстремизма и терроризма, приводить конкретные факты, но и акцентировать внимание молодежи на бесперспективности попыток решения тех или иных проблем подобным образом. Главное – провести красной нитью мысль, что чрезвычайно сложные общественные проблемы, имеющие политические, социальные, религиозные или иные корни, невозможно решить с помощью экстремистских и террористических методов, что это может привести только к очередному витку противостояния противоборствующих сил.

Тематика выставок может быть также посвящена деятельности ООН, международных организаций и отдельных стран по противодействию экстремизму и терроризму. Актуальна подборка материалов по деятельности различных структур и организаций России, своего города, района в решении этих жгучих проблем современности, а также конкретный опыт силовых структур в борьбе с экстремизмом, современные технологии предотвращения экстремистской и террористической угрозы. Материалы, как правило, свидетельствуют о неприятии обществом идеологии интолерантности, социальной изоляции экстремистов и террористов и неотвратимости наказания для лиц, вставших на этот путь.

При организации выставок не следует ставить знак равенства между исламом и экстремизмом. К сожалению, поверхностный и не всегда объективный подход к этим проблемам создает впечатление, что человек, верящий в Аллаха, и экстремист – понятия равнозначные. Это может только нанести вред, усилить напряженность в обществе, привести к столкновениям на религиозной или национальной почве. Напротив, важно показать, что все народы стремятся жить в мире, что различные проявления экстремизма и терроризма несут простым людям только беду. Важно, чтобы школьные выставки не организовывались формально, их должны отличать главные свойства: комфортность, нагляд-

ность, доступность и оперативность. Деятельность педагогических коллективов по противодействию экстремизму не ограничивается одними выставками. Для борьбы с ним используется весь арсенал доступных средств: презентации, лекции, беседы, обсуждение книг, кинолектории, составление списков соответствующей литературы, распечатка материалов из сети Интернет, подготовка обзоров и рефератов.

Общеизвестно, что универсальных вариантов проведения презентации не существует. Каждое мероприятие проводится в зависимости от презентуемого материала, ожидаемой аудитории, возможности пригласить интересных людей, использования различных форм работы со школьниками. Сегодня особое место в системе мер профилактики экстремизма занимают дискуссионные формы общения – научно–практические конференции, «круглые столы», семинары, диспуты, проекты. Основными целями такого рода мероприятий являются:

- получение квалифицированной помощи специалистов, исследователей по определенной проблеме;
- обмен опытом в работе по реализации программ, проектов по обсуждаемым проблемам;
- выработка совместной системы мер по решению определенной проблемы.

Главным ресурсом в подобного рода мероприятиях является привлечение к участию в них:

- представителей органов местного самоуправления;
- представителей учреждений культуры и образования;
- представителей национально–культурных объединений;
- представителей молодежных организаций;
- научных сотрудников;
- специалистов по определенной теме (например, по проблемам миграции и др.).

Ролевая игра, к примеру, предполагает усиление личностной сопричастности ко всему происходящему в действительности, с другой стороны, это сама



действительность. Ролевые игры очень популярны среди учащихся школ.

Конкурсы и викторины – это еще один способ привлечь внимания к теме экстремизма и ксенофобии, таким образом школьников, можно сформировать интерес к проблеме и к ее изучению, а в дальнейшем развивать этот интерес с помощью других мероприятий. Давно известна такая форма работы с учащейся молодежью, как викторины. Они помогают акцентировать внимание школьника на определенной теме, расшевелить его, заставить вспомнить или узнать какие-либо важные моменты, даже просто заинтересовать его проблематикой. Викторины уместнее использовать в начале какого-либо мероприятия для большего усиления интереса к поставленной проблеме. Примеры викторины и конкурсов школьников по проблемам экстремизма и терроризма:

*Викторина «Толерантность».* Участникам предлагается ответить на несколько вопросов:

1. Как вы понимаете слово «толерантность»?
2. Подберите 5 наиболее подходящих глаголов к термину «толерантность».
3. Как вы считаете, кто самый толерантный человек в нашей школе и почему?
4. В честь чего 16 ноября стало Международным днем толерантности?
5. Расшифруйте аббревиатуру «ООН».
6. Какой принцип толерантности, на ваш взгляд, является самым главным?
7. Какой год является Международным годом толерантности?
8. Назовите самое нетолерантное событие в истории России и мира.

*Викторина «Синквейн».* Участникам предлагается придумать один или несколько синквейнов со словом «толерантность». Синквейн – это стихотворение, которое требует синтеза информации и материала в кратких выражениях. Происходит

от французского слова «пять». Таким образом, синквейн – это стихотворение, состоящее из 5 строк:

- Тема синквейна – существительное.
- Два прилагательных, которые, по Вашему мнению, подходят к теме существительного.

- Три глагола по теме.
- Осмысленная фраза на данную тему.
- Резюме к теме (желательно одно слово или словосочетание).

Примеры синквейнов со словом «толерантность»:

Пример 1	Пример 2
1. Терпение 2. Невраждебный, конструктивный, неконфликтный 3. Взаимодействовать, уважать, прислушиваться 4. Мудрость человеческая в терпимости. 5. Миролюбие	1. Принятие 2. Терпеливое, уважительное 3. Поддерживать, принимать, доверять 4. Способность устанавливать и сохранять общность с людьми, отличающимися от нас 5. Понимание

Функции воспитания подростка должна лежать не только на школе, но, прежде всего, на родителях, которые должны вести основную борьбу за души детей. Обязательным условием контроля за формированием личности каждого должна быть мягкость и ненавязчивость. Не следует категорически осуждать увлечение сына или дочери, такая манера воспитания точно натолкнется на протест. Основными формами и методами родительской контрпропаганды должны стать родительское слово и личный пример. Здесь семья во многом обязана помочь школе. Очень часто именно родители сеют зерна национальной вражды, неприязни, даже не замечая этого. Нередко в семье говорят не о плохом человеке, неумелом работнике, а о «плохом» русском, еврее, узбеке. Дети впитывают такие националистические оценки родителей, воспринимают их негативное отношение к людям другой национальности. События во многих республиках показали, что враждой взрослых заражаются и дети. В этой связи целенаправленная работа проводится с родителями учащихся. Учителем объясняется важность воспитания у детей культуры межнационального общения, организуются совместные обсуждения данных проблем с учащимися и родителями, особенно в многонациональных коллективах, поскольку прежде всего, личный пример взрослых воспитывает у школьников национальное сознание, отношение к своей Родине, чувство уважения к другим нациям, культурам, взгля-

дам, традициям, религиям. В рамках родительского всеобуча по поликультурному воспитанию значительный эффект показывает реализация примерных программ, разработанных научными коллективами ЧГПУ, которые содержат описание подходов к организации обучения родителей основам семейного воспитания, описание роли педагога по организации родительского просвещения и примерные программы родительского всеобуча.

Мы рекомендуем следующую примерную тематику занятий и бесед с родителями:

- Роль общения в жизни ребенка.
- Причины возникновения конфликтов у детей.
- Как учить детей общаться?
- Как научить ребенка понимать других людей?
- Воспитание у детей чуткости и внимательности.
- Этика семейного общения у детей.
- Воспитание терпимого отношения к людям других наций и вероисповедания.

Рекомендуются также примерные вопросы для дискуссий (возможно совместное участие родителей и детей при взаимном согласии):

- Что значит быть терпимым в отношениях с людьми?
- Есть ли грань терпимости? В чем (где) она?
- Нужно ли быть самим собой?
- Возможно ли жить без конфликтов?

Кризис института семьи и семейного воспитания, подавление индивидуальности и инициативности подростка как со стороны родителей, так и педагогов не могут не привести, с одной стороны, к социальному и культурному инфантилизму, а с другой – к прагматизму и социальной неадаптированности, к проявлениям противоправного или экстремистского характера. Агрессивный стиль воспитания порождает агрессивную молодежь.

Экстремистские идеи активно функционируют и в сети «Интернет».

А за компьютерами сегодня сидит каждый второй из школьников. Интернет используется экстремистскими идеологами как привлекательная площадка для ведения идеологической пропаганды и борьбы. Поэтому основными чертами современного экстремизма и ксенофобии в подростковой среде являются следующие: возрастающая организованность, сплоченность группировок; применение для распространения своих взглядов и координации действий новейших информационных и коммуникационных технологий; распространение экстремизма на национальной почве; активизация противоправной деятельности группировок, стремление совершать тяжкие, вызывающие большой общественный резонанс преступления, и дерзкие, демонстративные административные правонарушения; переход от хулиганских действий к осуществлению террористических актов.

В семье прежде всего необходимо воспитывать у подростков уважение к людям различных национальностей, цвета кожи и т.п. Мы – великий народ, поэтому должны быть добрыми, помогать людям. Дети поймут нас.

Проблема ксенофобии является отражением общих проблем, существующих в обществе. Дети воспринимают отношения и установки взрослых, среди которых, как показывают социологические опросы, достаточно широко распространены негативные взгляды по отношению к мигрантам, людям других национальностей. В связи с этим вопросы ксенофобии, экстремизма, толерантности имеют политический и общесоциальный характер. Однако образовательные учреждения занимают незначительное место среди факторов, формирующих социальные взгляды, поведение и мировоззрение юного гражданина. Необходима продуманная образовательная и воспитательная политика образовательных учреждений, направленная на сближение детей из разных этнических, религиозных, социальных групп. Для этого необходимо знание и учет особенностей, в работе с детьми и, в конечном счете, нахождение общих интересов, объединяющих всех этические основы, и организация совместной продуктивной творческой деятельности. В свою очередь, это предполагает подготовку учителей, воспитателей, способных вести такую работу как с детьми, так и с их родителями.

Примером содержания такой программы может стать:

1. Знакомство с традициями и обычаями других народов (в виде экскурсий, классных часов, занятий по культурологии и т.п.).

2. Выработка правил общения. Система поощрений и наказаний.

3. Дни национальностей в школе (заранее объявляется день какой-либо национальности). С утра дети приходят в школу и целый день ведут себя как представители выбранной национальности, ориентируясь на традиции и обычаи этого народа. Это позволит познакомиться с особенностями других народов, а также как бы «влезть в шкуру» другого человека. После этого точно не захочется ссориться с человеком из-за того, что он другой национальности).

4. Общение с представителями других национальностей (организация КИДов – клубов интернациональной дружбы).

5. Семья по обмену (как обучение по обмену. Ребенок помещается на несколько дней в семью другой национальности. Там он узнает обычаи, нормы, правила, которые существуют в этой культуре, и таким образом учится правильному отношению к представителям другой национальности).

Академик Дмитрий Лихачев писал: «Великий народ, народ со своей большой культурой, со своими национальными традициями, обязан быть добрым, особенно, если с ним соединена судьба малого народа. Великий народ должен помогать молодому сохранить себя, свой язык, свою культуру» [Цит. No: 5, с.31].

В 12 лет подросток приобретает стереотипы расовых, этнических и религиозных групп. Поскольку стереотипы оправдывают и обосновывают ненависть, большинство преступлений совершаются молодыми людьми, не достигшими 20-летнего возраста. Поэтому обучение терпимости должно начинаться с самого раннего возраста. Именно в этот период у ребенка формируется способность сопереживать. Путь к толерантности проходит именно через это умение. Ребенок, лет в десять плакавший над «Хижинкой дяди Тома», никогда не станет расистом.

Кризис семьи – это национальная трагедия. Количество неполных семей,

количество разводов неуклонно растет. Тяжелая ситуация в стране прежде всего негативно отражается на детях. Не только у взрослых, но и у детей изменилась парадигма отношения к жизни – доминантой стал эгоцентризм, а также культ силы и денег. Когда развалилась система воспитания (коллективного, бесплатного, интернационального), телевидение, а затем видео и Интернет заменили воспитателей, родителей и нянь.

Эффективный способ узнать об интересах ребенка – посмотреть картинки в его сотовом телефоне. Иногда достаточно взглянуть на дисплей. Делать это нужно осторожно, с согласия самого ребенка.

Многое о взглядах, интересах и увлечениях расскажут сайты, отмеченные в журнале его персонального компьютера. Нередки факты, когда старшеклассники заставляют учащихся младших классов делать на мобильных телефонах заставки исламской тематики, закачивают им в мобильные телефоны фотографии и видеоклипы, на которых изображены террористические акты, сцены насилия.

Родители должны научиться распознавать главные признаки экстремистской идеологии в поведении своих детей. Вот некоторые из них:

- манера поведения сына или дочери становится значительно более резкой и грубой, прогрессирует ненормативная либо жаргонная лексика;
- резко изменяется стиль одежды и внешний вид в соответствии с правилами определенной субкультуры;
- на компьютере оказывается много сохраненных ссылок или файлов с текстами, роликами или изображениями экстремистско-политического содержания;
- в доме появляется непонятная и нетипичная символика или атрибутика (как вариант – нацистская символика), предметы, которые могут быть использованы как оружие;
- сын и дочь проводят много времени за компьютером или за самообразованием по вопросам, не относящимся к школьному обучению, художественной литературе, фильмам, компьютерным играм;

- повышенное увлечение вредными привычками;
- резкое увеличение числа разговоров на политические и социальные темы, в ходе которых высказываются крайние суждения с признаками нетерпимости;
- псевдонимы в Интернете, пароли и т.п. носят экстремально–политический характер.

Все это необходимо обсудить с родителями, например, организовать для них «круглый стол» «Подросток в мире взрослых», «Молодежная субкультура: что это?», «Молодежная субкультура: за и против», «От экстремизма к толерантности».

Администрация учебного заведения обязана, на наш взгляд, создавать Интернет–ресурсы не только для педагогов по исследованию аспектов экстремизма, радикального поведения молодежных субкультур, но и информационно–методический пакет для родителей по вопросам экстремизма и ксенофобии. Профилактика должна быть компетентной, толерантной, наступательной. Для лучшей координации действий в микрорайоне учебного заведения могут быть созданы мобильные группы с участием правоохранительных органов, управления образования, администрации учебного заведения, классных руководителей с целью проведения разъяснительной работы по вопросам противодействия экстремизму и ксенофобии, их обучение. Разработана памятка для жителей микрорайона, которых возмущает отношение к людям с иным цветом кожи, иной национальностью, религии.

На агрессию экстремистов общество нередко отвечает молчанием. Одни боятся, другие скрыто одобряют. Известно, что экстремизм и ксенофобия процветают лишь тогда, когда люди ничего не делают, чтобы их остановить. Ненависть необходимо подавлять в зародыше. Любую акцию экстремистов нужно предавать гласности: звонить друзьям и знакомым, подключать СМИ, полицию, детей и их родителей, вовлекать всех, чтобы каждый был вовлечен в эту борьбу, дав свою оценку происходящему. Не допускать участие своих воспитанников в митингах и демонстрациях, пропагандирующих ненависть. Если

в школе случилась беда – кто–то пострадал в результате агрессии экстремистских неформалов – немедленно приходите им на помощь. Не дайте жертве почувствовать страх, беспомощность, одиночество. Молчание усугубляет их изоляцию. Могут помочь самые простые знаки внимания: телефонный звонок, письмо и т.д.

На решение этих же задач должна быть направлена внеклассная и внешкольная работа. Модернизованы по форме и обновлены по содержанию классные часы, диспуты, «круглые столы», конкурсы и олимпиады, связанные с профилактикой негативных явлений в среде учащихся: «Знать до, а не после», «Прощай, любимая привычка», «Скажи экстремизму – нет», «Мой нравственный выбор» и др. Организация и проведение молодежной акции «Спорт против этнической нетерпимости» совместно с футбольными фанатами; межшкольные конференции «Жизнь без алкоголя и наркотиков», конкурс плакатов, синквейнов, цель которых – развитие позитивного отношения к здоровому образу жизни, и многое другое.

Интересными, оправдавшими себя на практике являются различные конкурсы презентаций, в том числе мультимедийных, видеороликов с последующим размещением лучших из них в Интернете: «Молодежная субкультура: выйти из сумрака», «Протяни руку другу», молодежное ток–шоу «Скажи – нет!» в форме обмена мнениями, впечатлениями, информацией по проблемам ксенофобии, экстремизма, наркозависимости на страницах школьного форума в Интернете. Танцевальный марафон «Мы выбираем жизнь» – массовое школьное и межшкольные мероприятие, выражение жизненной позиции подростков «За здоровый образ жизни». Здесь как нигде могут проявить себя «Клабберы», «Металлисты», «Хип–Хоп» и другие представители молодежных субкультур.

Практика показала особую популярность в молодежной среде дебатов «Молодежь и право», направленных на повышение уровня правосознания, формирование правовой культуры и ответственности подростков. Статистические данные свидетельствуют о том, что не все подростки знают, что за совершение экстремистских действий наступает уголовная ответственность. Так, на наш вопрос, какие последствия для несовершеннолетних влечет экстре-



мизм, 64% опрошенных ответили, что это уголовная ответственность, 34% – административная ответственность, 24% – осуждение родителей, 13% – всеобщее презрение, 11% – дисциплинарная ответственность, 9% – осуждение друзей.

Эффективна воспитательная работа по подготовке и участию подростков в праздниках школы, нашего двора, родного города и других. Одним из самых ярких патриотических и эффективных в плане воспитания молодежи праздников является День Победы. За десятки лет сложилась система мероприятий, традиционно проводимых как на уровне муниципальных образований, так и на областном уровне. К числу таких мероприятий относятся акция «Георгиевская ленточка» под девизом «Я помню! Я горжусь!», «Помним, гордимся, наследуем!», «Пост № 1», благоустройство мемориалов, памятников, воинских захоронений, обелисков и памятных знаков, проведение митингов, торжественно–траурных церемоний поминовения, возложение венков и цветов к мемориалам и памятникам, тематических встреч ветеранов и школьников, организация праздничных концертов для ветеранов.

Активными формами профилактики могут быть игры, психологические тренинги, интернет–форумы. Возьмем, к примеру, игру: «Рано или поздно, но все начинают играть: взрослые и дети, ученые и неученые, мужчины и женщины... Игра дает редкую возможность объединить взрослых и детей, представителей всех народов...» – писал всемирно известный Эрне Рубик [Цит. по: 6, с.174].

И наряду с трудом, общением, познанием, искусством пренадлежит важное место в формировании личности. Она всегда выступает одновременно как бы в двух временных измерениях – в настоящем и будущем. Игры органически связаны с культурой народа, традициями, обычаями, своё содержание они черпают из труда и быта окружающих. В игровой ситуации основное внимание уделяется не практическому результату, а исполнению социальных ролей, поэтому ролевые игры занимают особое место.

Они помогают освоиться в мире постоянно меняющихся этических ситуаций, развивают воображение, ставят перед необходимостью строить само-

стоятельно собственную линию поведения, прогнозировать последствия своих поступков. По опыту проведения многих ролевых игр замечено, что они являются своеобразным катализатором проявления творческих способностей в различных областях. Ролевую игру можно расценивать как самую точную модель общения. Сегодня все школы укомплектованы квалифицированными психологами и социальными педагогами. Эта группа специалистов обязана по роду своей профессии стоять в авангарде борьбы за души детей.

Достойную и своевременную помощь подросткам и юношам, особенно входящих в группу риска, могут оказать психологи и социальные педагоги, помочь в поиске и открытии каждым школьником собственных способностей и возможностей, стать успешнее в учебе и общении, тем самым эффективнее осуществлять профилактику дивиантного поведения подростков через самораскрытие и саморазвитие.

Необходимо совершенствовать условия проживания детей в школе, городе, микрорайоне поселке, селе. Искать пути модернизации школьного пространства (а не только спортплощадки). Для формирования такой среды, дружественной детям, не обязательно что-то городить, перестраивать. Нужно упорядочить уже имеющееся. Исследования показывают, что значительную часть информации о жизни дети получают вне школы и семьи. Эта ситуация вызывает опасения значительной части общественности, выражающееся, в частности, в предложении законопроектов о введении комендантского часа для детей и подростков. Гораздо продуктивнее превратить это явление в инструмент работы с населением: перезагрузить среду так, чтобы она была дружественной к детям, способствовала их становлению, полноценному развитию. Важно организовать на территории города, муниципалитета или региона детское пространство.

Такая задача потребует разработки и запуска специальных программ, которые бы предусматривали:

1. Формирование на территории целостного пространства для становления детей, которое будет использовать существующие школы в качестве одного из элементов.

2. Создание специальных сетей и инфраструктур поверх существующей территории, которые превратят территорию в среду, дружественную для детей и способствующую их становлению.

3. Создание детской администрации, в задачи которой входило бы создание и поддержание системы сетей так, чтобы они соответствовали задачам: а) обеспечения безопасности детей; б) обеспечения потребностей и интересов детства.

4. Формирование требований к организации территории – урбанистики

Сегодня более привычным является иной тип работы с территорией: пространство должно быть удобно для решения задач, которые есть у взрослых (удобство ведения бизнеса, простота администрирования, доступ к местам работы и т.д.). Интересы детей при этом учитываются незначительно. Они оказываются «запертыми» в вольерах: школах, специальных площадках, квартирах и подъездах. Остальная среда представляет угрозу их безопасности. Эта ситуация должна быть перевернута: пространство должно быть переорганизовано для удобства, прежде всего, детей.

Показателен пример бразильского города Куритиба, в котором на протяжении 20 лет программы городского развития реализуются через детей. Например, за счет специальных программ, направленных на работу со школьниками, удалось, например, привить населению культуру сортировки бытового мусора. В настоящее время уровень первичной сортировки мусора в Куритибе превышает европейские и японские показатели. Союзником городской администрации в этом вопросе стали дети, которые приучали своих родителей сортировать отходы уже дома.

Сегодня приоритет в образовании школьников отдается воспитанию, которое должно стать органичной составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития. Реализация этих положений позволит оградить детство от чуждой культуры, подростковой преступности, экстремизма и наркомании, националистических и сектантских влияний на детей. Педагогическая кадровая перегрузка наших учебных заведений ставит задачу не только кардинально повысить качество воспитания и обу-

чения учащихся, подготовить высококвалифицированных воспитателей и учителей предметников, но и научить их, исходя из складывающейся ситуации, работать с опережением относительно того, что мешает, усугубляет, порой деформирует развитие личности растущего человека. Для этого необходимо менять педагогическое сознание учителя, уровень его мышления.

Современный воспитатель, учитель тот, кто вооружен современными технологиями, эффективными инструментами, позволяющими определить приоритеты воспитания и обучения детей не на год–два, а на 10–20 лет вперед. Нужно заниматься исследованием будущего, а не выполнять роль пожарного. Примеры такие есть. Это научные, экономические, политические проекты с использованием современных форсайт–технологий и проектов, на основе которых составляются «Дорожные карты», форсайт–программы.

Форсайт–технологии (от англ. «взгляд в будущее») – это не прогноз, но угадывание будущего. Форсайт исходит из вариантов возможного будущего. Очень верно заметил выдающийся физик, лауреат Нобелевской премии Денис Габор: «Будущее нельзя предвидеть, но можно изобрести» [1, с.78]. Уже многие страны мира идут по этому пути. Китай создал форсайт–программу «Китайский взгляд на детство», в рамках программ ЮНЕСКО инициирован форсайт–проект «Города, доброжелательные к детям». В России практически отсутствуют курсы детства, культивируемые в современном мире.

Подводя итог, изложенных нами основных проблем экстремизма и ксенофобии, можно сделать некоторые выводы:

1. Молодежный экстремизм, ксенофобия и другие негативные явления в России выступают как следствие деформаций процесса формирования и развития личности: снижение образовательного и культурного потенциала, разрыв преемственности ценностных и нравственных установок различных поколений, снижение показателей гражданственности и патриотизма, криминализация сознания в условиях социально–экономического кризиса и политической неопределенности.

2. Экстремизм выступает одной из имманентных характеристик любого общества, его полное искоренение репрессивно–правовыми или экономическими методами невозможно, но его ограничение, особенно такой крайней формы, как терроризм, возможно на основе динамичного комплекса социально–политических и культурно–образовательных мер международного, государственного и регионального уровней, направленных на согласование устремлений молодежи с тенденциями развития общества, микросоциальных и макросоциальных трансформаций.

3. Среди мусульман России, главным образом Северного Кавказа, преобладающей формой молодежного экстремизма выступает этнорелигиозный экстремизм. В условиях системного кризиса российского общества отсутствие эффективных легальных путей преодоления «социальной безвыходности» ведет к накоплению агрессивности, состоянию фрустрации, которые находят свое выражение в формах регенерации этнорелигиозных форм насилия как компенсирующего фактора.

4. Динамика экстремизма молодежи коррелируется с процессами социальной маргинализации, нравственным релятивизмом, сегментацией политической культуры, неопределенностью векторных тенденций развития общества и экономическим кризисом.

5. Для студенческой молодежи экстремизм, ксенофобия и терроризм являются негативными, противозаконными, недопустимыми, осуждаемыми явлениями, но при этом возможен рост экстремистских настроений в зависимости от общей политической активности общества, связанный с какими–либо яркими терактами, насилием или усилением напряженности борьбы за власть.

Перспективной задачей профилактики экстремизма и ксенофобии в среде учащейся молодежи должна стать задача, сформулированная Президентом России Д.А.Медведевым в своем выступлении перед учащимися московской школы 1 сентября 2010 года: «Современный человек – образованный, с уважением и интересом относящийся к взглядам и убеждениям других людей. Но, кроме

необходимых личных качеств, важнейшим условием успеха является мир и порядок в нашем общем доме – России... Не случайно Конституция нашей страны начинается со слов: «Мы – национальный народ Российской Федерации, соединенный общей судьбой на своей земле».

### *Библиографический список*

1. Асмолов А.Г. Психология обыкновенного фанатизма / А.Г. Асмолов // Век толерантности: Науч.–публ. вестн. – М., 2009.
2. Большакова Е. Ваш ребенок – неформал. родителям о молодежных субкультурах / Е. Большакова. – М.: Генезис, 2010. – 152с.
3. Козлов В. Реальная культура: от Альтернативы до Эмо / В. Козлов. – СПб., 2008.
4. Молодежная политика: зарубежный и отечественный опыт // Аналитический вест. Совета Федерации ФС РФ. – 2007. – № 4 (321),
5. Неформальные молодежные сообщества Санкт–Петербурга: теория, практика, методы профилактики экстремизма / под ред. А.А. Козлова, В.А. Канаяна. – СПб., 2008.
6. Янчук В.А. Введение в современную социальную психологию : учеб. пособ. для вузов / В.А. Янчук. – МН.: АСАР. 2008.

**СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ  
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ФИЗИЧЕСКИМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ**

---

*Корнеева Наталья Юрьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования, докторант Челябинского государственного педагогического университета.

---

***Аннотация.** В данном разделе раскрыты проблемы профессионального образования и пути выбора учащимися с ограниченными физическими возможностями будущей профессии. Рассматриваются основные направления получения профессионального образования данной категории учащихся.*

***Ключевые слова:** профессиональное обучение, учащиеся с ограниченными физическими возможностями, профессиональная направленность, профессия.*

Одной из актуальных социально–педагогических и демографических проблем современного российского социума является включение людей с ограниченными возможностями в общество. Актуальность этой проблемы объясняется многими обстоятельствами, сложившимися в современной России.

Численность детей–инвалидов с физическими, интеллектуальными, психическими и сенсорными отклонениями среди населения страны неуклонно возрастает. Если в 1995 году она составляла в России 453,7 тыс. человек, то к 2010 году возросла до 780 тыс. человек, что составляет 2,8% детского населения. Ежегодно в стране рождается 50 тыс. детей, признанных инвалидами с детства. В Челябинской области численность детей–инвалидов составляет 8,4 тыс. человек, т.е. 1,4% от общей численности детей области. Все это свидетельствует о том, что в условиях перехода к рыночным отношениям в российском обществе активизировались неблагоприятные объективные условия и

субъективные факторы, негативно влияющие на демографическую ситуацию. Во многих регионах ухудшается экологическая обстановка, растет травматизм, ухудшается здоровье населения страны, особенно женщин репродуктивного возраста. Кроме того, переход на платные медицинские услуги, трансформация жизненного уклада россиян, смена ценностных ориентаций и культурно–нравственных устоев общества позволяют предположить, что в этих условиях тенденция к увеличению численности инвалидов может сохраниться и в ближайшие годы.

Актуальность нашего исследования определяется также характерным для всего мира процессом гуманизации отношений между всеми элементами социальной структуры общества. Поэтому создание оптимальных условий для успешной адаптации детей–инвалидов является важнейшей социально–экономической и политической задачей всех государственных и общественных структур.

В современном российском обществе наблюдается не только стабильное сокращение числа трудоспособного населения, но и сохраняется тенденция ухудшения его качественного состава на фоне роста инвалидизации детей и молодежи, что становится ощутимым ограничением экономического развития страны. В связи с этим решение основных социально–педагогических проблем детей и подростков с ограниченными возможностями, в том числе их обучение и трудоустройство, позволит во многом изменить не только положение этой группы в обществе, сформировать определенный уровень социокультурной толерантности к ним, но и стабилизировать трудовые ресурсы страны.

Современное российское законодательство, формирующее определенный уровень толерантности к людям с ограниченными возможностями, отвечает общепризнанным международным стандартам и имеет гуманистическую направленность. В России создается и функционирует сеть реабилитационных учреждений, школ–интернатов, центров социальной помощи семье и ребенку–инвалиду, спортивно–адаптивных школ для инвалидов и т.д. Тем не менее существующая государственная система реабилитации детей с ограниченными



возможностями недостаточно эффективно решает их социальные и образовательные проблемы и требует разработки нового подхода.

Для повышения эффективности решения социальных проблем детей-инвалидов необходим пересмотр подходов к явлению детской инвалидности согласно сложившейся в регионах ситуации, с учетом их индивидуальных потребностей и типов семьи, видов инвалидности и других факторов. Формирование и развитие социального и трудового потенциала детей с ограниченными возможностями, их активное участие в жизни общества могли бы способствовать дальнейшему развитию экономики страны и ее стабильному функционированию.

В настоящее время накоплен достаточно богатый опыт по исследованию детской инвалидности во многих отраслях научного знания, в том числе и социально-экономической. Особое внимание уделяется анализу причин возникновения детской инвалидности и изучению проблем их адаптации к условиям социума.

Известно, что социализация представляет собой сложный процесс усвоения индивидом господствующих в обществе норм, правил поведения и ценностей, формирования у него качеств личности, активного субъекта социального взаимодействия в обществе. Теоретическими источниками исследования в этой области являются теории когнитивного развития Ж. Пиаже, психологического анализа З.Фрейда, основанного на уравнивании подсознательных порывов и сознания в процессе социализации ребенка, исследованиях М. Мид по воспитанию детей, концепции матеральной депривации Э. Гидденса, психологии социализации Н. Смелзера, феноменологии А. Шюца, теории «обобщенного другого» Дж.Г. Мида, согласно которой ребенок начинает осознавать себя через то, как другие ведут себя по отношению к нему, и постепенно приходит к пониманию «обобщенного другого», общих ценностей и культурных норм.

На основе решения коллегии Министерства общего и профессионального образования РФ от 09.02.99 г. № 3/1 «О психолого-педагогической и социальной реабилитации лиц с ограниченными физическими возможностями здоровья в системе образования» стала развиваться сеть учреждений НПО с адаптивной средой для выпускников коррекционных образовательных учреждений. К со-

жалению, профессиональное образование этой категории граждан пока не получило в нашей стране должного развития, что ограничивает их социальную защищенность и мешает решению проблемы их социализации.

Одним из важнейших факторов социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов является обеспечение их общественно полезной занятости. Общеизвестно, что наличие профессии значительно расширяет возможности полноценной социальной интеграции инвалидов. Поэтому особое внимание и Министерство, и органы образования на местах традиционно уделяют расширению возможностей **получения инвалидами профессионального образования, а также профессиональной подготовки** в образовательных учреждениях различных типов.

Зарубежный опыт убеждает нас в том, что отстранение инвалидов от полноценного участия в общественной жизни и трудовой деятельности не только не гуманно, но и экономически не целесообразно.

Сегодня выпускники коррекционных школ, специальных школ–интернатов обучаются различным профессиям и специальностям в ПТУ и колледжах.

По данным статистики, значительное число учащихся с ограниченными физическими возможностями здоровья не получает профессионального образования, поэтому актуализируется проблема профориентации и консультирования учащихся специализированных учреждений общего образования, детских домов, интернатов, формирования у них готовности получать начальное и среднее профессиональное образование. Большая часть таких детей, получив образование в специальных школах–интернатах или специальных группах колледжей, имеет повышенный риск деградации по следующим причинам:

- узкий круг общения (семья, интернат, сообщество инвалидов); особенности воспитания окружающего мира и определения в нем своего места; страх выхода за рамки сложившегося сообщества (глухих, слепых и др.);
- отсутствие в обществе культуры отношения к таким подросткам, а у них – коммуникативного опыта в новой для себя среде;

- ограниченные конкурентные возможности в сравнении со здоровыми сверстниками;
- специфические сложности, определяемые патологией;
- заниженная самооценка на фоне ярко выраженного потребительства.

Указанные причины являются основанием для появления проблемы социализации и полноценной трудовой реабилитации данной категории молодых людей.

Помощь учащемуся в профессиональном и личностном самоопределении должна быть ориентирована на поиск смысла, интереса к выбираемой, осваиваемой или уже выполняемой деятельности. Как известно, человек реализует себя в общественно полезном, а главное – в лично значимом труде, поэтому ещё в глубокой древности подготовка ребёнка к любому труду освящалась ритуалами и была даже связана с мифологией. Но по мере общественного разделения и дифференциации труда на профессии управленческие и исполнительские, на труд умственный и физический общественная ценность и личностная значимость труда становятся неодинаковыми. На первое место всё больше выходят так называемые престижные профессии. Меняется (а фактически уже давно изменился) и характер профориентационной помощи молодому человеку. Как пишут некоторые современные авторы, главное при построении успешной карьеры — это добиться престижного положения в обществе и высокого уровня дохода.

Таким образом, в современном мире идёт процесс разделения профессий на «лучшие» и «худшие». Соответственно, и люди всё больше делятся на «лучших» (элиту) и «худших» (массу). Естественно, у многих при этом возникает внутренний протест против такого разделения, но, к сожалению, надо быть реалистами, тем более в условиях, когда такое разделение профессий и людей мастерски пропагандируется средствами массовой информации, и общественное мнение принимает это как должное. В итоге получается, что профориентация всё больше оказывается в центре самых острых, актуальных общественных проблем.

Проблема профессиональной ориентации имеет достаточно разработанную теоретическую основу. Значительный вклад в обоснование профориента-

ции внесли А.С. Макаренко, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, И.Н. Шпильрейн, Н.Д. Левитов, С.Г. Геллерштейн, А.И. Щербаков, Н.А. Рыбников и др.

Даже при самых благоприятных обстоятельствах выбор профессии становится все более трудной задачей, поскольку само общество становится все более сложным.

При формировании личности ребенка с отклонениями в развитии значимость семьи существенно возрастает. От взаимоотношений с родителями зависит, насколько адекватным будет их взаимодействие с окружающей средой.

Ученые Н. Лопес и Р. Андреас [2] выделили множество способов, с помощью которых родители оказывают влияние на выбор профессии их детьми. Один из вариантов — *прямое наследование профессии*: сын или дочь принимает дело родителей, продолжение семейного бизнеса представляется более легким и мудрым решением, чем начало своего собственного.

*Родители иногда направляют, предопределяют или ограничивают выбор своих детей*, настаивая на продолжении или прекращении обучения, на определенной школе или специализации в колледже, на приобретении указанной ими профессии. Родители, поступающие так независимо от способностей, интересов или желаний своих детей, могут обречь их всю жизнь заниматься делом, к которому они совершенно не приспособлены. Зачастую подростки с ограниченными физическими возможностями не решаются возражать родителям и соглашаются с их желаниями, чтобы сделать им приятное или просто оттого, что сами не знают, чего хотят. Одним из мотивов такого «произвола» со стороны родителей может быть желание видеть, что ребенок приобрел специальность, которой они сами всегда интересовались, но так и не смогли ее получить. В этом случае родители хотят осуществления своей мечты через детей.

*На выбор детей оказывает влияние также то, как родители оценивают тот или иной вид деятельности.* Но влияние родителей ослабевает и все более усиливается ролью других факторов, таких, как средства массовой информации или образование. Также на выбор профессии молодыми людьми влияют сверстники. Исследования относительного влияния родителей и сверстников на обра-

зовательные планы молодых людей (связанные больше с выбором уровня профессии, чем конкретной специальности) дают несколько противоречивые результаты. *Фактически большинство молодых людей согласуют свои планы и с родителями, и с друзьями.* Как правило, мнение друзей подкрепляет пожелания родителей, потому что молодые люди общаются со сверстниками, цели которых во многом совпадают с целями родителей.

Важным фактором профессионального выбора являются умственные способности и тому имеется много причин.

*Во-первых, интеллект, который определяет способность человека принимать решения.* Существует более высокая вероятность, что способные подростки сделают соответствующий их интеллектуальным способностям, интересам, знаниям и возможностями получить обучение профессиональный выбор. Менее одаренные молодые люди чаще делают нереалистический выбор. Они зачастую выбирают эффектные или высокопрестижные профессии, для которых у них нет необходимых данных, и которые их интересуют только из-за своей престижности. В своем выборе они руководствуются скорее мнением родителей или сверстников, а не собственными способностями.

*Во-вторых, интеллект оказывает большое влияние на уровень стремлений молодого человека.* Учащиеся, проявляющие высокие способности к приобретению знаний, как правило, ставят перед собой более высокие цели, чем менее способные.

*В-третьих, способность индивида достичь успеха или потерпеть неудачу в выбранной работе зависит от уровня его интеллекта.*

Интерес является еще одним важным фактором успеха в профессиональной деятельности. Существует проверенная на практике теория, согласно которой чем более люди заинтересованы в выполняемой ими работе, тем лучше будут результаты их труда. Иными словами, вероятность успеха при прочих равных условиях выше у тех из начинающих свою карьеру работников, чьи интересы в большой степени подобны интересам тех, кто уже добился признания в данной области. На этом основано тестирование интереса к профессии:

для предсказания успеха оценивается сходство групп интересов с интересами людей, добившихся успеха в какой-либо области. На основании результатов теста подростку советуют обратить особое внимание на те сферы деятельности, к которым был выявлен наибольший интерес.

Важным фактором при выборе работы является финансовое вознаграждение за труд. Появляется все больше данных, свидетельствующих об изменении целей и мотивации молодых людей при выборе специальности перед поступлением в профессиональное училище, колледж и пр. Сегодня выпускники выбирают профессии более престижные и дающие больше возможностей для развития карьеры (наиболее популярны компьютеры и бизнес). Студенты рассматривают учебу как путь к достижению успеха и благополучия на избранном поприще.

На практике встречаются случаи, когда учащиеся обучаются профессии, противопоказанной им по состоянию здоровья. Анализ теоретических источников и практического опыта позволяет выделить следующие проблемы, возникающие в учреждениях начального и среднего профессионального образования и затрудняющие процесс интеграции учащихся с ограниченными физическими возможностями:

1. Обучение учащихся с ограниченными физическими возможностями, в основном, профессиям, не пользующимся большим спросом.
2. Психолого-педагогическая неготовность педагогических коллективов училищ к работе с учащимися данной категории.
3. Негативное отношение здоровых учащихся к учащимся с ограниченными физическими возможностями, которое больше всего проявляется в условиях совместного проживания в общежитии.

В настоящее время в учреждениях профобразования учащиеся с ограниченными физическими возможностями здоровья (62% – с нарушениями в психическом развитии, 19% – нарушениями слуха, 8% – нарушениями опорно-двигательного аппарата, 11% – с нарушениями зрения, речи и прочими заболеваниями) обучаются по 19 профессиям НПО и 21 специальности СПО, в том числе по таким, как: «Токарь», «Слесарь механосборочных работ»,

«Швея», «Портной», «Повар», «Мастер отделочных и строительных работ» и др. Перечень профессий и специальностей довольно широк, однако далеко не всегда они престижны и хорошо оплачиваемы, не говоря уже о трудностях передвижения инвалидов по городу, общения и неадекватного восприятия обществом.

Одной из главных проблем социальной поддержки этих подростков является наряду с обучением трудоустройство. Так из 1 500 выпускников учреждений профобразования в возрасте от 18 до 23 лет, состоящих на социальном патронаже в учреждениях социальной защиты населения, около 400 (28%) нигде не работают, что не всегда является следствием отсутствия коммуникативного опыта.

Профессиональное обучение выпускников коррекционных школ может быть организовано по нескольким вариантам:

**1. Обучение в специальных (коррекционных) училищах,** что позволяет обеспечить качественное обучение большого числа учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Эффективность функционирования таких училищ можно повысить за счет оснащённости образовательного процесса специальным оборудованием, привлечения квалифицированных специалистов, в том числе, дефектологов, психологов и педагогов, владеющих технологиями специального образования. Но, на наш взгляд, переводя выпускников из одного коррекционного учреждения в другое, пусть другого образовательного уровня, нельзя предотвратить их изолированность от здоровых детей, что сводит к минимуму все попытки изменить отношение к ним общества, работодателей и ограничивает возможность адаптироваться в социуме.

**2. Обучение в специальных (коррекционных) группах обычного училища** (интегративное учреждение НПО), обеспечивающее возможность использования в подобных группах специальных технологий, доброжелательные отношения со здоровыми детьми, приобретение выпускниками коррекционной школы не только профессиональных, но и социальных, коммуникативных навыков, участие вместе с другими обучающимися в различных конкурсах, спортивных мероприятиях, совместное прохождение производст-

венной практики. Все это вместе взятое стирает грань между разными категориями учащихся, создает высокий уровень психологического комфорта.

### **3. Совместное обучение с учащимися с нормальным физическим и умственным развитием.**

Этот вариант позволяет учить ограниченное количество таких детей, в противном случае резко снижается общий темп обучения, что влечет за собой невозможность освоения профессии остальными учащимися в установленные сроки, при этом возникает риск отторжения учащихся с отклонениями в развитии другими членами группы.

Инклюзия в образование составляет актуальное направление российской социальной политики и по количеству проблем, которые сводятся к теме интеграции, и по необходимости осуществить мероприятия по усилению механизмов интеграции людей в образование.

Инклюзивное (франц. *inclusif* – включающий в себя, от лат. *include* – заключаю, включаю) или включенное образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для учащихся, имеющих особые образовательные потребности. Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает его доступность для всех в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию обучаемых с особыми потребностями.

Восемь принципов инклюзивного образования:

1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
2. Каждый человек способен чувствовать и думать.
3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
4. Все люди нуждаются друг в друге.



5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений.

6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников.

7. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут.

8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Сегодня инклюзивное образование на территории РФ регулируется Конституцией РФ, федеральными законами «Об образовании», «О социальной защите инвалидов в РФ», а также Конвенцией о правах ребенка и Протоколом №1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод.

В 2008 году Россия подписала Конвенцию ООН «О правах инвалидов», в статье 24, в которой говорится о том, что в целях реализации права на образование государства–участники должны обеспечить инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни человека. Ратификацию конвенции «О правах инвалидов» планируется провести до конца 2009 года. Мосгордума планирует до конца 2009 года принять законопроект «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в Москве», несмотря на отсутствие аналогичного федерального закона.

Международный опыт показывает, что развитие системы инклюзивного образования – долгосрочная стратегия, требующая терпения и терпимости, последовательности, непрерывности, поэтапности и комплексного подхода для ее реализации.

В Российской Федерации обсуждение идей инновационных подходов к образованию детей с ограниченными возможностями сводится к дискуссии по поводу предоставления выбора родителям детей с ограниченными возможностями двух путей социально–реабилитационного сопровождения: 1) через организацию коррекционного пространства в стенах специальной школы или 2) в условиях обычной массовой школы со всеми социально–психологическими рисками для такого ребенка. Социологические исследования показали, что второй маршрут активизирует механизмы взаимодействия ребенка со средой и

только потом – коррекцию нарушенных функций и тем самым способствует более эффективному сопровождению не только самого ребенка, но и всей его семьи.

В Челябинской области традиционным является первый путь – много лет существует отлаженный механизм обучения детей в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях различных видов. Однако уже появляются некоторые предпосылки к организации в регионе инклюзивного обучения: разрабатывается программно–методическое обеспечение процесса инклюзивного обучения, проводится профессиональная переподготовка учителей общеобразовательных учреждений, внедряются новые технологии и оборудование, позволяющие расширить образовательные возможности детей с особыми образовательными потребностями. В связи с вышесказанным актуальной задачей становится выявление, культурное оформление, осмысление и пропаганда имеющегося опыта инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями и разработка и внедрение механизмов организации данного процесса в Челябинской области.

Инклюзия в образовании составляет актуальное направление российской социальной политики: и по количеству проблем, которые сходятся в теме интеграции, и по необходимости осуществить мероприятия по усилению механизмов интеграции людей в образование.

Статусная позиция детей с ограниченными возможностями определяется наличием социальных барьеров со стороны общества, замедляющих процесс их социализации и включения в социум, маргинализацией этой группы населения. В этой связи актуальной является проблема адаптации детей с ограниченными возможностями к реалиям современной России.

Основной целью профессионального обучения учащихся с ограниченными физическими возможностями здоровья является формирование прочных базовых знаний, умений и навыков, позволяющих в дальнейшем адаптироваться (интегрироваться) в обществе. А их профессиональная подготовка, по нашему мнению, должна рассматриваться как основа социально–педагогической

поддержки, позволяющая достигнуть и поддерживать оптимальный уровень самостоятельности и жизнедеятельности.

Учебный процесс строится на следующих принципах: педагогического оптимизма; коррекционно–компенсирующей, социально–адаптирующей направленности обучения; деятельностного подхода к обучению и воспитанию; дифференциации и индивидуализации; специального педагогического руководства.

Принимая на обучение учащихся с ограниченными физическими возможностями, сталкиваются со следующими проблемами: несоответствие профилей обучения в специальных (коррекционных) школах профессии, которую получают их выпускники в лицее; отсутствие необходимого учебно–программного материала; недостаточная нормативно–правовая база и подготовка специалистов, способных обучать этих подростков; медико–психолого– педагогическое сопровождение.

Практика показывает, что не каждый преподаватель может работать с такими учащимися, эффективно организовывать учебный процесс, добиваться ощутимых результатов и изменения их поведения, в освоении профессии, не у всякого педагога или мастера хватает готовности, эмоционально–психологической устойчивости, толерантности во взаимоотношениях. Часто трудно найти контакт, наладить доверительные отношения, управлять ситуацией, находить нестандартные приемы в решении конкретных задач.

Мы можем с уверенностью говорить о том, что за последние годы в России произошли позитивные изменения в области профессионального образования инвалидов. Удалось достичь определенных положительных результатов.

**Созданы условия для "перехода" инвалидов из системы общего образования – после окончания школы – в систему профессионального образования.**

Статья 16 Закона Российской Федерации "Об образовании" предусматривает установление особенностей проведения вступительных испытаний для инвалидов при приеме в средние специальные и высшие учебные заведения. Данная норма закона в полной мере реализована в принятых Министерством образования и науки России в последние два года документах, регулирующих порядок приема граждан в учреждения профессионального образования.

В соответствии с этими документами инвалидам предоставлено право выбора формы поступления в вуз или ссуз. Они наравне со всеми могут поступать по результатам ЕГЭ.

Заслуживает внимания тот факт, что более 5,6 тыс. выпускников школ с нарушениями зрения, слуха, речи, опорно–двигательного аппарата (46% от общего числа выпускников этой категории) на этапе итоговой аттестации и приема в вузы в прошлом году сдавали ЕГЭ, из них более 97%–успешно (для сравнения: в 2005 году таких детей было около 400, в 2008 году – около 1 000). Это позволяет говорить о том, что ЕГЭ в целом является достаточно эффективным инструментом, позволяющим обеспечить равные права граждан при поступлении в вуз, в том числе и для лиц с нарушениями развития. При отсутствии результатов ЕГЭ инвалиды вправе сдать экзамены в традиционной форме (в этом случае форму вступительных испытаний вузы и ссузы определяют самостоятельно исходя из особенностей развития и состояния здоровья поступающих). При этом предусмотрено создание специальных условий при сдаче вступительных экзаменов. Такие условия, в частности, предполагают: возможность беспрепятственного доступа инвалидов в аудитории и другие помещения; услуги ассистента, оказывающего необходимую техническую помощь; возможность использовать технические средства в процессе сдачи экзамена; предоставление дополнительного времени для сдачи экзамена, и т.д.

**Накоплен значительный опыт в организации обучения инвалидов в образовательных учреждениях начального, среднего и высшего профессионального образования.** Разработаны и успешно апробированы вариативные модели организации получения инвалидами профессионального образования. В значительной степени этому способствовало создание "ударной группы" учреждений профессионального образования, в первую очередь высших учебных заведений, которые целенаправленно ведут и научную, и практическую, во многом экспериментальную деятельность в сфере развития образования инвалидов. В их числе можно назвать следующие учреждения: высшего профессионального образования – Московский государственный технический универ-

ситет имени Н.Э. Баумана, Новосибирский государственный технический университет, Владимирский и Челябинский государственные университеты, Московский государственный социально–гуманитарный институт, Московский городской психолого–педагогический университет, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (Санкт–Петербург), Красноярский государственный торгово–экономический институт, Московский государственный специализированный институт искусств, негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Академия управления "ТИСБИ" (г. Казань); среднего профессионального образования – Воронежский государственный промышленно–гуманитарный колледж, Златоустовский индустриальный колледж (Челябинская область); начального профессиональные училища: № 14 г. Тамбова, № 15 г. Шадринска (Курганская область), № 14 г. Курска, № 7 г. Ростова–на–Дону, № 18 г. Боровичи (Новгородская область), профессиональные лицеи № 11 г. Красноярска, № 25 г. Пензы и другие. С учетом значимости проблемы обеспечения права инвалидов на получение профессионального образования Минобразованием России и Минобрнауки России неоднократно направлялись в субъекты Российской Федерации рекомендации по организации работы в этом направлении. Как следствие совместных усилий органов государственной власти федерального и регионального уровней, учреждений профессионального образования, общероссийских объединений инвалидов, в последние годы отмечается тенденция к увеличению численности обучающихся из числа лиц этой категории.

По статистическим данным, в Российской Федерации проживает около 11 млн инвалидов. Постоянную работу имеют только 13–15% из них. Причем инвалиды, освоившие программы высшего профессионального интегрированного образования, имеют занятость, превышающую 60%.

Анализ состояния профессионального образования инвалидов в Российской Федерации, проведенный специалистами федеральных и региональных органов управления образованием и социальной защиты, показывает, что на рубеже XX и XXI веков возникла необходимость глубоких изменений

в его организации и содержании, вызванная как рядом устойчивых тенденций в социальной политике, изменением социально–экономического базиса страны, достижениями науки, техники и технологий, так и становлением новой целостно–смысловой характеристики профессионального образования.

В соответствии с принятым в 1995 г. Федеральным законом «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» одним из наиболее эффективных механизмов повышения социального статуса и защищенности инвалидов является получение ими полноценного профессионального образования. Этому во многом способствовала и проведенная 15 мая 2001 года коллегия Министерства образования Российской Федерации России «Об опыте работы вузов России по обеспечению доступности высшего профессионального образования для инвалидов», на которой был принят целый ряд важных решений, направленных на расширение возможностей обучения в вузах страны лиц с ограниченными возможностями здоровья. Действенность коллегии можно оценить увеличением числа студентов–инвалидов в высших учебных заведениях. Если в 2001 году накануне коллегии по всем формам их обучалось чуть более 5400 человек в 259 вузах семидесяти двух субъектов Российской Федерации, то в 2002–2003 учебном году количество студентов–инвалидов уже составило более 14,5 тысячи человек. В 2004 г. – более 15 тысяч (для сравнения: в 1995 г. в вузах России обучалось всего 2,5 тыс. студентов–инвалидов).

В 2004 году в образовательных учреждениях среднего профессионального образования обучалось около 15 тысяч студентов–инвалидов, в образовательных учреждениях начального профессионального образования – 19,8 тыс. Так, если в 2002 году по всем формам обучения в государственных высших учебных заведениях обучалось 14,2 тыс. инвалидов, то к 2009 году их численность увеличилась на 75% и достигла 24,9 тыс. человек.

В средних специальных учебных заведениях в 2009 году обучалось 14,8 тыс. инвалидов, что на 45% больше, чем в 2002 году (10,1 тыс. человек). В учреждениях начального профессионального образования – более 26 тысяч (это на 36% больше). При этом важно, что увеличение численности обучающихся инвали-

дов достигается не за счет "льготников", количество которых, к слову, за последние пять лет сократилось (с 2703 в 2005 году до 1805 в 2009 году). Это лишний раз свидетельствует о достаточно высоком образовательном потенциале абитуриентов–инвалидов.

В соответствии со статьей 16 Закона Российской Федерации "Об образовании", статьей 11 Федерального закона от 22 августа 1996 г. № 125–ФЗ "О высшем и послевузовском профессиональном образовании" дети–инвалиды, инвалиды I и II групп, которым согласно заключению учреждения федерального учреждения медико–социальной экспертизы не противопоказано обучение в соответствующих образовательных учреждениях, принимаются при условии успешной сдачи вступительных экзаменов в государственные и муниципальные образовательные учреждения высшего профессионального и среднего профессионального образования вне конкурса.

Таким образом, на сегодняшний день создана достаточно содержательная основа для дальнейшего развития системы профессионального образования инвалидов. Вместе с тем существует и ряд проблем в этой области, требующих первоочередного решения.

Одна из особенностей профессионального образования инвалидов (прежде всего, высшего профессионального образования) заключается в том, что большинство их традиционно обучается в обычных образовательных учреждениях. В системе органов социальной защиты населения функционируют образовательные учреждения начального профессионального и среднего профессионального образования, предоставляющие образовательные услуги только инвалидам (училища–интернаты, техникумы–интернаты, колледжи–интернаты). Кроме того, существуют высшие учебные заведения, в которых получают образование только обучающиеся этой категории (например, Московский государственный социально–гуманитарный институт, Московский государственный специализированный институт искусств).

Данное обстоятельство обуславливает необходимость создания в каждом учреждении профессионального образования условий, обеспечивающих воз-

возможность для беспрепятственного доступа и обучения лиц с различными недостатками в физическом и (или) психическом развитии (в том числе с нарушениями зрения, слуха, опорно–двигательного аппарата), а также соматическими заболеваниями. При этом большинство учреждений профессионального образования сегодня не готовы к приему и обучению инвалидов, как с точки зрения наличия материально–технических условий для обучения и психолого–медико–педагогического сопровождения таких обучающихся, так и с точки зрения кадрового обеспечения этой деятельности.

Лишь в немногих учреждениях созданы условия для беспрепятственного доступа инвалидов с ограниченными физическими возможностями в соответствии с требованиями федерального законодательства. Общая для большинства учреждений проблема – нехватка квалифицированных кадров, знающих специфику работы с инвалидами и умеющих применять свои знания на практике. Существующая система повышения квалификации недостаточно ориентирована на педагогов, профессорско–преподавательский состав учреждений профессионального образования.

Таким образом, еще многое предстоит сделать для того, чтобы обеспечить доступность качественного профессионального образования для каждого инвалида в соответствии с его потребностями.

#### **Приоритетные направления в этой деятельности:**

С учетом полномочий федерального министерства **первое направление – это совершенствование нормативно–правового обеспечения профессионального образования инвалидов.**

Необходимо **закрепить в законодательстве вариативные условия для реализации права на образование всех категорий инвалидов** с учетом особенностей их развития, включая организацию интегрированного образования. Это касается требований к созданию универсальной безбарьерной среды обучения инвалидов, включая, в частности, учебно–методическую и материально–техническую базу, кадровое обеспечение, а также систему психолого–медико–педагогического сопровождения обучающихся с нарушениями развития.



В качестве **второго приоритетного направления** мы рассматриваем **совершенствование существующих моделей организации образовательного процесса для инвалидов, обеспечивающих получение качественного образования всеми лицами этой категории.** В этом отношении большие надежды мы возлагаем на создание системы федеральных инновационных площадок в области профессионального образования инвалидов в рамках реализации мероприятий по развитию инновационной инфраструктуры в сфере образования.

Такие инновационные площадки смогут фактически выполнять функции ресурсных центров, осуществляющих координацию и организационно-методическое обеспечение развития инновационной деятельности образовательных учреждений, реализующих программы профессионального образования инвалидов. При этом такие федеральные площадки целесообразно создавать по различным направлениям, в том числе по разным уровням профессионального образования, типам образовательных учреждений; по разным категориям нарушений развития и заболеваний обучающихся, а также с учетом территориального принципа, т.е. с охватом всех федеральных округов.

В 2004 году на основании конкурсного отбора была сформирована сеть базовых центров профессионального образования инвалидов, включающая в себя 5 головных учебно-методических центров и 51 окружной учебно-методический центр (в том числе 7 центров по высшему профессиональному образованию, 19 – по среднему профессиональному образованию и 25 – по начальному профессиональному образованию). В настоящее время назрела необходимость обновления этой сети с учетом реального содержания деятельности базовых центров.

**Важный момент,** непосредственно связанный с первыми двумя, – **модернизация образовательной информационной среды для получения профессионального образования инвалидами.** Под этим мы подразумеваем развитие информационных, в том числе, дистанционных образовательных технологий в сфере профессионального образования инвалидов. Для инвалидов, желающих получить профессиональное образование, вопрос о возможности обучения в дистанционной форме является не менее, если не более, актуаль-

ным, чем для детей, получающих общее образование на дому. В связи с этим необходимо урегулировать в законодательстве особенности получения инвалидами профессионального образования в дистанционной форме, а также реализовать ряд организационных мероприятий в этом направлении на уровне субъектов Российской Федерации и федеральных образовательных учреждений с использованием имеющегося опыта работы ряда учреждений профессионального образования и ресурсов создаваемой в рамках нацпроекта "Образование" системы дистанционного образования детей–инвалидов.

**Следующее приоритетное направление – это совершенствование кадрового обеспечения образовательных учреждений, реализующих программы профессионального образования инвалидов.** В 2009–2010 годах эта задача решалась в рамках реализации двухлетнего проекта ФЦПРО "Совершенствование подготовки управленческих кадров, специалистов системы образования в области обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, детей–инвалидов". Соответствующие мероприятия предполагается предусмотреть в ФЦПРО на 2011–2015 годы.

Кроме того, в настоящее время в соответствии с решением коллегии Министерства по вопросам развития образования инвалидов, состоявшейся 9 декабря 2010 года, осуществляется подготовка предложений по введению обязательных разделов по этой проблематике в программы повышения квалификации работников обычных образовательных учреждений, в том числе учреждений профессионального образования.

**Наконец, еще одно направление – разработка современных моделей профессиональной реабилитации выпускников образовательных учреждений профессионального образования из числа инвалидов.** Известно, что даже получение качественного профессионального образования не является гарантией последующего трудоустройства инвалида. Необходимо обеспечить создание эффективной системы трудоустройства инвалидов, получивших профессиональное образование, координацию деятельности в этом направлении органов и учреждений образования, службы занятости, службы ме-

дико–социальной экспертизы, объединений работодателей и других заинтересованных структур.

Примеры эффективного решения этой проблемы имеются. Например, в Челябинском государственном университете с 1998 года выпущено более 200 студентов–инвалидов, из них трудоустроено более 80%. Красноярский государственный торгово–экономический институт с 2002 года окончило около 100 студентов–инвалидов, более 90% из них трудоустроено *(в среднем в России трудоустраивается около 20% инвалидов)*.

В соответствии с Федеральным законом "О социальной защите инвалидов в Российской Федерации" одной из форм гарантий трудовой занятости инвалидов, способствующих повышению их конкурентоспособности на рынке труда, является резервирование рабочих мест по профессиям, наиболее подходящим для трудоустройства инвалидов. В связи с этим актуальным представляется определение примерного перечня наиболее востребованных на современном рынке труда профессий, рекомендуемых для обучения инвалидов с учетом специфики нарушений их развития (в том числе профессий, получение которых возможно в дистанционной форме).

Перечень приоритетных профессий рабочих и служащих, овладение которыми дает инвалидам наибольшую возможность быть конкурентоспособными на региональных рынках труда, был утвержден Минтрудом России в 1993 году и требует обновления с учетом изменившихся социально–экономических условий. Данный вопрос требует проработки с заинтересованными структурами, прежде всего, с Министерством здравоохранения и социального развития России. Основная задача на этом направлении деятельности сформулирована Д.А. Медведевым в его выступлении на заседании Совета при Президенте по делам инвалидов 7 апреля 2009 года: "Мы просто обязаны, – подчеркнул он, – создать нормальную систему образования для инвалидов, чтобы дети могли обучаться среди ..., и с раннего возраста не чувствовали себя изолированными от общества".

### *Библиографический список*

1. Борисова Е.М. Индивидуальность и профессия / Е.М. Борисова, Г.П. Логинова. – М: Изд-во «Маяк», 2005. – 80 с.
2. Буякас Т.М. Процесс обучения как диалог между профессиональным и личностным становлением / Т.М. Буякас // Вестн. Моск. ун-та. – 2007. – № 2. – С.69–77. – Серия 14. «Психология».
3. Социальная работа с инвалидами / под ред. Е.И. Холостовой, А.И. Осадчих. – М.: Изд-во АПО, 2008. – 280 с.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время все очевиднее становится тот факт, что решение проблемы по снижению рисков различных кризисных явлений не может ограничиваться только нормативно–правовыми, организационно–техническими и инженерными мероприятиями. Меры по увеличению надежности объектов образовательной системы, созданию алгоритмов безопасного управления ими, разработке совершенных средств и способов защиты от чрезвычайных ситуаций являются малоэффективными без учета человеческого фактора.

Государство должно противопоставить угрозам безопасности, требования к которой в процессе социально–экономического развития постоянно возрастают, все более совершенную социальную организацию управления. Совершенствование должно предполагать институциональные изменения, закрепляемые в новых системах безопасности, касаться государственной политики в области образования и самой системы образования.

Проблема обеспечения безопасности – одна из важнейших в существовании любой организации. Она имеет непосредственное отношение к самым разным сферам жизнедеятельности, в том числе к системе образования в педагогическом вузе. Процессы обучения и воспитания, нахождения в образовательном учреждении, за его пределами, организация досуга, отдыха и оздоровления непосредственно сопряжены с требованиями безопасности.

Если рассматривать понятие «безопасность в системе образования» в широком смысле слова, то оно включает не только организацию защиты участников образовательного процесса от чрезвычайных ситуаций, но и недостаточно защищенные условия труда и учебы, незаконное вторжение в личное и информационное пространство, умение правильно оценивать внешние факторы и оперативно и адекватно реагировать на них. Только при одновременном учете всех факторов можно говорить о создании действенной системы комплексной безопасности.

Таким образом, комплексную систему безопасности можно трактовать как всеобъемлющую систему организационных и технических мероприятий, предпринимаемых для обеспечения своевременного предотвращения, обнаружения и ликвидации угроз и факторов опасности на объекте.

