

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«УДМУРТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

**Белокрылова Наталья Владимировна**

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ  
ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ЦЕНТРАЦИИ СТУДЕНТОВ –  
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ**

Специальность: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и  
образования

Диссертация на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:  
доктор педагогических наук,  
профессор Трофимова Г.С.

Ижевск – 2007 г.

## СОДЕРЖАНИЕ

	стр.
<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	<b>3</b>
<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ЦЕНТРАЦИИ</b> .....	<b>10</b>
1.1. КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ АППАРАТ ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ЦЕНТРАЦИИ .....	10
1.2. КЛАССИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПАРАДИГМ .....	26
1.3. ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА .....	38
Выводы по первой главе .....	50
<b>ГЛАВА 2. ПУТИ И СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ЦЕНТРАЦИИ СТУДЕНТОВ</b> .....	<b>52</b>
2.1. Ценности современной студенческой молодежи.....	52
2.2. Гуманистическая центрация как основа личностного и профессионального становления молодых людей .....	59
2.3. Пути и способы развития гуманистической центрации в научно-теоретической литературе .....	71
Выводы по второй главе .....	83
<b>ГЛАВА 3. ОПИСАНИЕ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ЦЕНТРАЦИИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ</b> .....	<b>85</b>
3.1. Организация и методическое обеспечение экспериментальной работы .....	85
3.2. Цели, задачи, содержание программы экспериментального обучения и воспитания студенческой молодежи. ....	90
3.3. Обсуждение результатов экспериментального исследования .....	113
Выводы по третьей главе.....	133
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	<b>135</b>
<b>БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК</b> .....	<b>139</b>
<b>Приложения</b> .....	<b>155</b>

## ВВЕДЕНИЕ

Одной из проблем, стоящих перед современным образованием, является выход на новое, соответствующее времени, мировоззрение, в основе которого лежит ценность любой человеческой личности. Современное российское общество нуждается в том, чтобы в науку, экономику, политику пришло поколение молодых людей, ориентированных на гуманизм и духовные ценности.

Сегодня речь идет об образовании человека, способного воспринимать иные формы мышления, иные нравственные и духовные ценности не в качестве подлежащих уничтожению во имя каких-либо целей, но и умеющего сопрягать их в реальном осмыслении современности. Это возвращает нашу педагогику в международное культурно-педагогическое пространство, ведет к единому пониманию абсолютного места и времени морального Кодекса человеческого бытия, которое должно сопровождать человека на всех этапах его жизненного пути и найти отражение в педагогической деятельности.

Стратегической задачей государственной политики на современном этапе является построение эффективного общества, основанного на духовно-нравственном и интеллектуальном потенциале нации. Актуальной становится гуманистическая парадигма образования, отстаивающая приоритет уважения к личности воспитанника, установления гуманных, доверительных отношений между ним и педагогом. В связи с этим, осуществляется смена модели взаимодействия педагога и воспитанника – с учебно-дисциплинарной на личностно-ориентированную, утверждающую ценность личности ребенка и отвергающую авторитарно-императивный подход к нему.

В современных научно-педагогических исследованиях обсуждается значимость гуманистической направленности личности, важной характеристикой которой является гуманистическая центрация.

Теоретические аспекты гуманизации и приоритетная значимость системы воспитательных воздействий в процессе становления человека содержатся в исследованиях Ш.А. Амонашвили, В.А. Сухомлинского, Н.Е. Щурковой и др.

Теоретические основы типов центраций педагогических позиций представлены в работах Д.А. Белухина, К.М. Левитана, А.Б. Орлова и др. Общие закономерности формирования личности студентов – будущих педагогов отражены в исследованиях Б.Г. Ананьева, С.И. Архангельского, В.А. Крутецкого, Н.В. Кузьминой, В.Я. Якунина и др. Особенности подготовки будущих педагогов, с точки зрения их субъектного развития, исследованы в работах Г.И. Аксеновой, Р.М. Асадуллина, В.А. Кан-Калика, В.В. Серикова, Е.Н. Шиянова, М.Г. Яновской и др.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью устранения противоречий между имеющимися в образовательной среде предпосылками для формирования и развития гуманистической центрации и сложившейся традиционной системой образования и воспитания, направленной на средства и методы учебного процесса, мало считающейся с личностными особенностями отдельного ученика.

**Проблема** данного исследования связана с определением педагогических условий, способствующих развитию гуманистической центрации студентов – будущих учителей.

**Цель исследования** – разработка, теоретическое обоснование программы развития гуманистической центрации студентов – будущих учителей и экспериментальная проверка эффективности ее реализации.

**Объект исследования** – процесс личностного становления студентов – будущих учителей в условиях образовательной деятельности.

**Предмет исследования** – педагогические условия развития гуманистической центрации личности студентов – будущих учителей.

**Гипотеза исследования** – процесс развития гуманистической центрации студентов – будущих учителей будет эффективен, если:

- содержание обучения и специально разработанные задания направлены на развитие гуманистической центрации студентов;
- реализуется принцип междисциплинарной интеграции (интеграции философского, психологического, педагогического знания);

- реализуется субъект-субъектная модель взаимодействия между преподавателем и студентами и студентами друг с другом в образовательной деятельности;
- разработаны средства дидактического обеспечения процесса развития гуманистической центрации: а) создана экспериментальная программа, содержание которой направлено на развитие гуманистической центрации студентов – будущих учителей; б) подобран диагностический инструментарий, позволяющий определить степень развития гуманистической центрации обучающихся.

**Задачи исследования:**

- 1) изучить степень разработанности проблемы развития гуманистической центрации в современной научно-педагогической литературе;
- 2) определить место гуманистической центрации в структуре гуманистической направленности личности;
- 3) проанализировать современные образовательные парадигмы с позиции разных типов центраций педагога;
- 4) определить критерии сформированности гуманистической центрации студентов – будущих педагогов;
- 5) провести опытно-экспериментальную работу по проверке эффективности реализации программы развития гуманистической центрации студентов.

**Методологической основой** исследования являются положения гуманистической философии, психологии, педагогики; аксиологический подход в педагогике, идеи педагогической антропологии о воспитании и образовании целостной личности; средовой подход; концепция формирования педагогической коммуникативной компетентности личности студента Г.С. Трофимовой.

**Теоретической основой** исследования являются труды Н.А. Бердяева, Э. Фромма, А. Швейцера и др. о личности как субъекте отношений в гуманистической философии; труды Б.М. Бим-Бада, В.П. Зинченко, В.Б. Куликова, К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова о целостности личности;

работы Ш.А. Амонашвили, Д.А. Белухина, М.В. Кларина, М.Г. Яновской и др. о центрированности педагогических воздействий на ребенка; работы Х.И. Лийметса, Ю.С. Мануйлова, М. Хейдметса о средовом подходе в образовании и воспитании; теоретические идеи о профессиональном и личностном становлении будущего педагога в работах В.И. Гинецинского, В.К. Елмановой, З.Ф. Есаревой, Н.В. Кузьминой, Г.И. Михалевской, В.А. Якунина и др.; теоретические идеи К.М. Левитана, А.Б. Орлова о типах центраций.

**Методы исследования:** теоретические: сравнительно-сопоставительный, анализ психолого-педагогической, философской, социологической литературы по проблеме; наблюдательные (прямое и косвенное наблюдение, самонаблюдение); эмпирические: анкетирование, интервьюирование, метод задач и заданий, контент-анализ сочинений студентов, педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий, контрольный этапы; статистические: методы математической обработки полученных результатов.

**Экспериментальная база исследования:** Институт искусств и дизайна и Институт педагогики, психологии и социальных технологий при Удмуртском государственном университете (г. Ижевск).

**Исследование проводилось в три этапа:**

*На первом этапе* (2001–2003 гг.) – изучалась психолого-педагогическая, философская, социологическая литература. Определялся категориальный аппарат исследования, формулировались основные теоретические положения, определялись средства педагогической диагностики.

*На втором этапе* (2003–2005 гг.) – проводилась диагностика типа центрации студентов. Разрабатывалась экспериментальная программа развития гуманистической центрации студентов – будущих учителей.

*На третьем этапе* (2005–2007 гг.) – проводилась опытно-экспериментальная работа по проверке эффективности программы развития гуманистической центрации. Осуществлялась систематизация результатов исследования, формулировались выводы по итогам проведенного исследования.

**Научная новизна** исследования:

1. Выявлены педагогические условия развития гуманистической центрации студентов – будущих учителей, основными из которых являются реализация субъект-субъектной модели взаимодействия между преподавателем и студентами в образовательной деятельности и создание образовательной среды, способствующей развитию гуманистической центрации.

2. Разработана программа развития гуманистической центрации как основы личностного становления студентов, воздействие которой обусловлено нравственно-насыщенным содержанием обучения, включающим притчи, мифы, сказки и пр. и приобщающим студентов к духовно-нравственным ценностям.

3. Предложена классификация образовательных и воспитательных парадигм с точки зрения представленности в них гуманистической центрации.

**Теоретическая значимость** исследования:

- уточнено понятие гуманистической центрации как важной компоненты гуманистической направленности личности студента;
- обоснована возможность развития гуманистической центрации студентов дидактическими средствами в контексте образовательной деятельности;
- определены параметры и критерии сформированности гуманистической центрации личности (эмпатия, коммуникативная компетентность, рефлексия и др.)

**Практическая значимость** исследования определяется: внедрением в образовательную практику экспериментальной программы развития гуманистической центрации студентов. Материалы исследования используются в Институте искусств и дизайна и Институте педагогики, психологии и социальных технологий Удмуртского государственного университета; а также в МОУ «Лицей №14» г. Ижевска; в Ижевском государственном техническом университете; в МОУ «школа №7» г. Ижевска; в Машиностроительном Лицее № 8 г. Ижевска.

**Достоверность и обоснованность полученных результатов** обеспечена исходными непротиворечивыми методологическими положениями и воспроизводимостью результатов проведенного исследования; разнообразием и взаимо-

дополняемостью методов исследования, адекватных цели, задачам, объекту и предмету исследования; репрезентативностью объема выборки участников педагогического эксперимента.

### **Положения, выносимые на защиту:**

1. Гуманистическая центрация личности студента понимается как его ценностная позиция, проявляющаяся в процессе социального взаимодействия, результатом которого является: а) позитивное отношение к людям и к себе; б) личностный рост как освоение способности безоценочного принятия другого человека.

2. Развитию гуманистической центрации студентов – будущих учителей способствуют такие педагогические условия, как:

- реализация субъект-субъектной модели взаимодействия между преподавателем и студентами и студентами друг с другом в образовательно-воспитательной деятельности в вузе;
- создание образовательной среды, способствующей развитию гуманистической центрации на основе гуманистических средств и содержания образования;
- разработка программы развития гуманистической центрации, включающей специально разработанные задания и ситуации, способствующие формированию у студентов ценностного отношения как к себе, так и к другим людям и позволяющие перевести их на более высокий уровень нравственной воспитанности.

**Апробация результатов** исследования осуществлялась на международных, всероссийских, республиканских, региональных научно-практических конференциях: Международные Педагогические Чтения (г. Москва, 2002-2007 гг.), Шестая Российская университетско-академическая научно-практическая конференция (г. Ижевск, 2003г.), Вторая всероссийская научно-практическая конференция «Социальные инициативы и детское движение» (г. Ижевск, 2005г.), Региональная научно-практическая конференция «Компетентностный подход в образовании» (г. Ижевск, 2006г.),



Международная научно-практическая конференция «Парадигмы образования» (г. Ижевск, 2006г.), Научно-методическая сессия «Модель деятельности специалиста как научно-методологическая проблема» (г. Ижевск, 2007г.) Основные положения диссертации обсуждались и получили одобрение в рамках семинаров по гуманной педагогике для учителей города (г. Ижевск, 2005-2006гг.), на республиканских Педагогических Встречах (г. Ижевск, 2002-2006гг.), на педагогических совещаниях в школах г. Ижевска. О результатах исследования докладывалось на аспирантских семинарах при кафедре педагогики и педагогической психологии Удмуртского государственного университета.

**Структура работы.** Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, 10 таблиц, 6 рисунков, библиографического списка – 180 наименований (из них 5 источников зарубежных авторов, 5 источников из глобальной сети Интернет) и приложений.

## **Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ЦЕНТРАЦИИ**

### **1.1. Категориальный аппарат проблемы гуманистической центрации**

К общим методологическим основаниям в гуманистически ориентированной педагогической деятельности относятся исследования, авторами которых являются: В.Ю. Большаков, Н.М. Берулава, И.А. Бутенко, А.С. Белкин, Н.В. Бордовская, Л.П. Буюева, Л.С. Выготский, О.Г. Генисаретский, А.Б. Демидов, В.А. Загвязинский, Р. Атаханов, А.И. Кочетов, И.А. Колесникова, С.В. Кульневич, Б.Г. Кузнецов, Ж. Лэф, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Г.Е. Легенький, А.В. Мудрик, Л.И. Маленкова, В.М. Мельников, Л.Т. Ямпольский, В.И. Максакова, Б.В. Марков, Ю.М. Орлов, Г.И. Рузавин, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин, В.А. Сухомлинский, Р.Л. Солсо, Е.В. Семенов, В.С. Степин, Н.И. Чуприкова, Г.П. Щедровицкий, В.А. Ясвин и др. (128, с. 4).

В рамках гуманистически ориентированной педагогической деятельности можно выделить группу исследователей, рассматривающих человека как субъекта своей жизнедеятельности, раскрывающих субъектную позицию личности (Г.С. Абрамова, А.Г. Асмолов, В.Ю. Большаков, А.С. Белкин, А.И. Кочетов, И.А. Колесникова, Ж. Лэф, Б. Ливенхуд, А.В. Мудрик, Л.И. Маленкова, В.И. Максакова, А.А. Бодалев, В.А. Сластенин, Н.Н. Пядушкина, Н.И. Шевандрин, С.В. Кульневич, В.Л. Хайкин, С.Ю. Темина, И.С. Марьенко, Л.И. Рувинский, А.Е. Соловьева и др. (128, с. 11); а также Н.А. Бердяев, Э.Фромм, А. Швейцер и др.)

Теоретической основой данного исследования стали труды: о личности как субъекте отношений в гуманистической философии (Н.А. Бердяев, Э. Фромм, А. Швейцер и др.); педагогической антропологии о воспитании и образовании целостной личности (К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, В.П. Зинченко, Б.М. Бим-Бад, В.Б. Куликов); теории представителей гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерса, Д. Дьюи, Э. Эриксона, В. Франкла и др.); системного подхода (Н.В. Кузьмина, В.А. Караковский, А.С. Макаренко, Л.И. Новикова,

Н.Л. Селиванова, Е.Н. Степанов и др.); личностно-центрированного подхода (К. Роджерс, В. Сатир, С. Джуард, Г. Лэндрет и др.); представления о центрированности педагогических воздействий на ребенка в русле гуманистической психологии и педагогики (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий, Ш.А. Амонашвили, Д.А. Белухин, О.С. Гариан, М.В. Кларин, И.С. Якиманская, В.А. Якунин, К.М. Левитан, А.Б. Орлов, М.Г. Яновская и др.); исследования по гуманистической направленности личности (И.Д. Егорычева, Л.М. Пролеева, М.Н. Смирнова и др.); идеи аксиологического подхода (В.С. Соловьев, Н.О. Лосский, В.А. Блюмкин, А Здравомыслов и др); работы о средовом подходе (Х.И. Лийметс, Ю.С. Мануйлов, М. Хейдметс; общие закономерности формирования личности студентов – будущих педагогов (Б.Г. Ананьев, С.И. Архангельской, В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьма, В.Я. Якунин и др.).

Эти работы внесли значительный вклад в решение проблемы гуманизации образования, заложили фундамент теории и практики основ нравственного воспитания человека, раскрыли сущность и особенности формирования чуткого к жизни человека, придавая особое значение в этой проблеме активной позиции личности ребенка.

Необходимость исследования этих вопросов вызвана новой морально-психологической обстановкой в обществе, в развитии которой приоритетное значение в настоящее время отводится общечеловеческим ценностям, в которых гуманизм является ядром и связующим звеном. Признавая личность и развитие ее сущностных сил в качестве ведущих ценностей, гуманистическая педагогика, психология и философия в своих теоретических построениях и технологических разработках опираются на ее аксиологические характеристики.

В условиях необходимости гуманизации общественно-политических процессов, возрождения общечеловеческих ценностей и культурно-национальных традиций актуализируется проблема гуманистического совершенствования личности. Нравственные процессы, происходящие в обществе на современном этапе, лишь подчеркивают ее глубокий социально-педагогический смысл. Все это

выдвигает перед обществом задачи духовной ориентации школы на общечеловеческие ценности. Проблема гуманизма реализуется в социуме через освоение и формирование таких общечеловеческих ценностей, как «доброта», «справедливость», «любовь к людям», «сопричастность», «милосердие» и т.д. Уже несколько десятилетий, по мнению М.И. Фишера (154, с. 31), в число приоритетных ценностей национальной российской системы образования входят гуманизация, демократизация, дифференциация и индивидуализация образования.

Целью осуществляемых преобразований и необходимым условием благополучия общества и его граждан является обеспечение индивидуального счастья человека. Таким образом, встает вопрос о начале нового этапа нравственной истории общества, о формировании новой концепции морали, суть которой заключается в практическом осознании такой истины, что среди ценностей человека самыми важными являются гуманистические ценности. В работах Л.П. Бугеовой, Т.П. Фролова, Э.Н. Егоровой, М.А. Кирьязовой, Э.А. Бирюковой и др. подчеркивается значимость гуманизации личности и обосновывается изменение содержания внутренней духовной культуры человека вместе с развитием общества, видоизменением этического идеала; утверждается, что если ранее основой нравственной культуры провозглашалось марксистско-ленинское мировоззрение, то теперь ее основу составляют общечеловеческие ценности; подчеркивается ценность формирования нравственной культуры для развития самой личности.

Гуманизация воспитательного процесса в середине 90-х годов XX в. рассматривается с позиции формирования культуры личности как качественной характеристики социального субъекта на той или иной стадии его развития (Е.В. Боголюбова, Э.В. Соколов, Н.В. Фролова), основанной на прочном фундаменте гуманистического мировоззрения (В.М. Коротов, В.М. Рогова). Опираясь на философские, социологические и психологические исследования, педагогическая наука все активнее ищет пути формирования гуманного человека. При этом она использует многовековые традиции прогрессивной зарубежной и русской классической педагогики (Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо,

К.Д. Ушинский, Н.А. Бердяев, Л.Н. Толстой и др.) Их усилиями созданы концепции воспитания гуманного человека; они были едины в стремлении защитить и утвердить человеческое достоинство, свободу, индивидуальность, найти пути гуманизации человека и условия его существования. В целом гуманистическое движение в образовании характеризуется верой в уникальность и значение человеческой индивидуальности и сильной реакцией против явно механистических подходов к пониманию людей. Представители прогрессивной зарубежной и русской классической педагогики стремились воспитать гуманного человека в деятельности, видели возможность приобщения к общечеловеческим ценностям новых поколений в процессе воспитания.

Для характеристики процесса гуманизации личности важна теория зависимости между нравственным поведением и сознанием (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, С.Г. Якобсон, Д.Б. Эльконин и др.), а также аксиологический подход, который разрабатывает ценностные приоритеты. Среди представителей философской школы, разрабатывающих аксиологические идеи можно назвать В.С. Соловьева, Н.О. Лосского, С.Л. Франка, В.В. Розанова, в работах которых аксиология, как наука о ценностях, служила одной из идейных опор для теории и практики воспитания. Позднее вопросы аксиологии были представлены в работах В.П. Тугаринова, С.И. Попова, В.А. Блюмкина, О.Г. Дробницкого, И.С. Нарского, М.В. Демина, А.Г. Здравомыслова, В. Грулика, В. Брожика и др.

Анализ педагогических исследований последних лет свидетельствует о том, что педагогической наукой получены данные, раскрывающие сущность отдельных компонентов гуманистической культуры личности: гуманных отношений, гуманистических убеждений, чувств, гуманистической направленности, ее гуманистических качеств. Изучены взаимосвязь этих компонентов, своеобразие их развития на различных этапах.

Остаются вопросы, которые недостаточно исследованы – это пути формирования гуманистической культуры личности будущего педагога, а также педа-

гогические условия, позволяющие развить гуманистическую центрацию студентов наиболее успешно.

Методологической основой изучения проблемы педагогической центрации являются работы К.М. Левитана, А.Б. Орлова, Д.А. Белухина и др., которые выделяют и описывают виды центраций педагогической позиции.

В гуманистической философии суть понятия «центрация» в применении к личности отражено в работах Н.А. Бердяева, Э. Фромма, А. Швейцера и др. Оно ими раскрывается через субъектность. Для этих философов гуманизм был тождественен человечности. Например, Н.А. Бердяев, анализируя проблемы философской антропологии, повторяет вслед за Новым Заветом, что нужно любить ближнего как самого себя (23, с. 78), только такая любовь противоположна эгоизму и эгоцентризму. Каждая человеческая личность, согласно Бердяеву, «есть нечто уникальное, единственное, неповторимое; она... есть реальность духовная, она есть сама свобода (23, с. 7). Он отстаивал духовную свободу личности. «Гуманизм, – писал Н.А. Бердяев, – по своему смыслу и уже по самому своему наименованию означает вознесение человека, постановку человека в центре, восстание человека, его утверждение и раскрытие» (24, с. 108).

Э. Фромм внес свой вклад в рассмотрение человека как ценности в этическом смысле. Он задавался вопросом: «Противоречат ли между собою такие ценностные позиции, как любовь к себе и любовь к другим?». Он приходит к выводу в ходе рассуждений, что эти утверждения не взаимоисключают друг друга. Эти утверждения оказываются добродетелями и подразумевают, что уважение к своей личности, ее полноте и уникальности, понимание своего собственного «я» неотделимо от уважения, любви и понимания другого. Любовь к собственной личности нераздельно связана с любовью к личности другого (156, с. 106). По мнению Э. Фромма, «если человек в принципе способен на продуктивную любовь, он способен и на любовь к себе; если же он может любить только других, он вообще не способен на любовь» (156, с. 107).

А. Швейцер в своей «Этике» выдвигает эгоцентрический принцип «благоговения перед жизнью». В нем индивид осознает как ценность не только окру-

жающий мир, но и себя как личность. Человек приходит к духовной связи с миром благодаря тому, что он живет не для себя одного, а чувствует себя одним целым со всей жизнью, которая находится в сфере его влияния. По А. Швейцеру любая жизнь священна (134, с. 25–26).

К. Ясперс, М. Хайдеггер, С. Кьеркегор обращали внимание на раскрытие сущности человека со всем богатством его содержания. Главная задача этих философов – экзистенциалистов была в обращении к экзистенции человека, к человеческому существованию, к утверждению первичности человека по отношению к окружающему его бытию, к определению места человека в мире, его назначения в жизни (123, с. 61–62).

Известный русский мыслитель Н.К. Рерих рассматривал вопросы морально – этического воспитания, самовоспитания человека и этические законы любого взаимодействия друг с другом. Для Н.К. Рериха важно было установление подлинно гуманных отношений между людьми, устройство жизни по законам красоты. В опоре на культуру, на лучшее, что создано человеком в духовной сфере, Н.К. Рерих видит ключ к гуманизации человеческих отношений (134, с. 17).

В гуманистической психологии центрация понимается как «особым образом построенное простое взаимодействие учителя и учащихся, основанное на эмпатии, безоценочном принятии другого человека и конгруэнтности переживаний и поведения. Центрация трактуется одновременно и как результат личностного роста учителя и учащихся, и развитие их общения, творчества и личностного роста в целом.

В гуманистической психологии (исследования А. Маслоу, К. Роджерса, Д. Дьюи и др.) особое внимание уделяется гуманистической центрации, она как бы противостоит первым шести центрациям. Педагогов с гуманистической центрацией отличает внимательное и чуткое отношение ко всем учащимся. Одним из выраженных, сформированных качеств педагога является качество реального педагогического гуманизма, которое характеризует способность личности на основании психологических и педагогических знаний подходить к воспита-

нию растущего человека, учитывая его индивидуальные способности и особенности его развития и характера, если они не соответствуют общепринятым педагогическим нормам.

В психологии термин «центрация» (от греч. kentron – средоточие) используется такими исследователями, как Ж. Пиаже, В. Келером, М. Вертхаймером, С. Ашой и др.

Ж. Пиаже понятие «центрация» использует в своей генетической теории. Оно им обозначается: 1) свойство «эгоцентризма» в процессе мышления и оно выражает затруднения в переходе на позицию объективного наблюдателя; 2) характеристика процесса восприятия. Фиксация органов чувств на воспринимаемом объекте. При этом как общий механизм преодоления смысловых искажений, вносимых эффектом центрации, выступает у Ж. Пиаже процесс децентрации.

Немецкие психологи В. Келер и М. Вертхаймер обозначили центрацией эффект обнаруженный в гештальт-психологии при исследовании зрительных иллюзий. Он состоит в том, что элементы, на которых фиксируется взгляд, переоцениваются по сравнению с остальными. Следствие центрации – частичная деформация воспринимаемого объекта, возможность появления «систематических ошибок» в оперировании с его образом и практической деятельности с ним. Американский психолог С. Аша, исследуя межличностное восприятие, установил, что в создании целостного представления о личности другого человека некоторые его воспринятые качества выступают как центральные, и вокруг них группируются другие характеристики и качества.

В гуманистической психологии (исследования А. Маслоу, К. Роджерса, Д. Дьюи и др.) наибольшее значение придается гуманистической центрации. Педагогов с гуманистической центрацией отличает внимательное и чуткое отношение ко всем учащимся. Уникальность учащегося рассматривается как его «я». По мнению К. Роджерса, (95, с. 192) обучение, центрированное на ученике, требует, чтобы учитель по-настоящему заботился индивидуально о каждом ученике и чтобы ученикам было позволено самим определять, что в их



жизни является важным. Потому что каждый ученик воспринимает мир и реагирует на него уникальным образом, получая при этом свой опыт и смысл, который другой человек до конца разделить с ним не может. Учителю можно только развивать в себе чувство эмпатии, дружелюбия, чтобы учиться понимать этот мир учеников. Стремиться к самоактуализации у себя и у учеников, которая понимается К. Роджерсом как процесс или акт становления самим собой, развитие своего потенциала, осознание своей идентичности и самореализации (95, с. 187; 130).

А. Маслоу разработал стратегию целостного анализа высших сущностных проявлений человека – любви, творчества, высших ценностей и т.д. В основе личности, считал А. Маслоу, заложена мотивационная сфера, т.е. то, что движет человеком, то, что делает его личностью. Высшее место занимает потребность в самоактуализации: человек стремится максимально реализовать весь свой потенциал способностей, чтобы «быть тем, кем он может стать» (103).

Под центрацией в педагогике (Ш.А. Амонашвили, В.А. Сухомлинский, М.В. Кларин, М.Г. Яновская и др.) исследователи понимают избирательную направленность педагога на разные стороны педагогического процесса. Она проявляется в заинтересованности, озабоченности интересами тех или иных участников педагогической системы, является своеобразной психологической обращенностью, избирательным служением интересам обучающихся.

Личностная центрация учителя в педагогической системе выражает себя в регуляции своих действий и поступков учителем, направленных на интересы участников педагогической системы.

В зависимости от того, интересы какого участника или предмета педагогической системы будут доминировать в центрации педагога, можно выделить шесть основных типов центраций учителя: 1) центрация на собственных интересах; 2) на интересах администрации; 3) на интересах родителей; 4) на интересах коллег; 5) на интересах учебного предмета; 6) на интересах учащихся.

Выделяют несколько классификаций видов центраций.

Например, А.Б. Орлов описывает семь основных центраций:

- 1) Эгоистическая – на интересах своего «я»;
- 2) Бюрократическая – на интересах администрации, руководителей;
- 3) Конфликтная – центрация на интересах коллег;
- 4) Авторитетная – на интересах, запросах родителей учащихся;
- 5) Альтруистическая – на интересах (потребностях) учащихся;
- 6) Познавательная – на требованиях средств обучения и воспитания;
- 7) Гуманистическая – на интересах, проявлениях своей сущности и сущности других людей (учащихся, коллег, администрации, родителей).

Другая классификация предложена Д.А. Белухиным. Он описывает три возможных центрации учителя (21, с. 37–38):

1. «Я - центрация» – центрированность учителя на собственном «Я»;
2. «Д - центрация» – акцентирование педагогом своего профессионального поведения на вовлечении учащихся в учебную деятельность;
3. «Р - центрация» – в центре внимания педагога ребенок с его потребностями, интересами, способностями и возможностями

К.М. Левитан в своем труде «Основы педагогической деонтологии» выделяет шесть типов центраций педагога (92).

1. Это центрация на интересах (мнениях) своих коллег, или конформная центрация;
2. Центрация на интересах (потребностях) своего «Я», или эгоцентрическая центрация;
3. Центрация на интересах детей, или гуманистическая центрация;
4. Центрация на интересах (требованиях) администрации;
5. Центрация на интересах родителей;
6. Центрация на интересах (требованиях) средств и методов, или познавательная центрация.

Представители западной гуманистической педагогики (Р. Штайнер, М. Монтессори, С. Френе и др.) также выводят на первое место человека, его ценность, его личную свободу, умение прогнозировать и контролировать свою

собственную жизнь. В центре внимания этих авторов стоит целостная личность, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей, открытой для восприятия нового опыта, способной на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях.

Идеи педагогики, психологии, философии в вопросе рассмотрения гуманистической центрации могут быть приняты в качестве методологической основы духовного развития личности, возвышения человека как величайшей ценности бытия.

На основе изучения психолого-педагогической литературы мы формулируем следующее рабочее определение гуманистической центрации: **«гуманистическая центрация есть ценностная позиция, проявляющаяся в процессе социального взаимодействия, результатом которого является позитивное отношение к людям и к себе, а также личностный рост как освоение способности безоценочного принятия другого человека».**

От рассмотрения понятия «гуманистическая центрация» в педагогике, психологии и философии перейдем к сопоставлению этого термина с понятием «гуманистическая направленность», с которым гуманистическая центрация ставится в один ряд в научно-педагогической литературе.

Под направленностью личности понимается совокупность устойчивых мотивов, организующих деятельность личности в целом. Именно направленность личности в своем практическом воплощении через систему действий есть проявление мировоззрения человека как системы его интересов, взглядов, убеждений, потребностей и т.д., а также путей и способов их достижения, удовлетворения, реализации (21, с. 68).

«Гуманистическая направленность личности определяется доминированием в системе устойчивых мотивов, направляющих деятельность личности тех, которые отражают потребности, интересы, склонности и убеждения, определяемые на основании личностью гуманистических ценностей и идеалов и реализуемые на поведенческом уровне» (125, с. 13).

Установлено, что гуманистическая направленность рассматривается авторами в связи с так называемым просоциальным поведением и его мотивами. Под таким поведением понимаются любые альтруистические действия человека, направленные на благополучие других людей, оказание им помощи. Эти формы поведения по своим особенностям разнообразны и располагаются в широком диапазоне от простой любезности до серьезной благотворительной помощи, оказываемой человеком другим людям, причем иногда с большим ущербом для себя, ценой самопожертвования. Психологи (В.Г. Асеев, Х. Хекхаузен), считают, что за таким поведением лежит особый мотив, и называют его мотивом альтруизма (мотивом помощи у А.С. Макаренко, мотивом заботы о других людях у И.П. Иванова) (125, с. 13).

В целом гуманистическая направленность характеризуется положительным отношением личности к себе и обществу. Однако, по мнению, например, Д.А. Белухина, она может быть неоднородной. Одним ее видом является, выделенная выше нами, альтруистическая акцентуация, при которой центральным мотивом поведения являются интересы других людей или социальной общности. Другим ее видом выступает противоположный ее аспект – это индивидуалистическая акцентуация, при которой для человека наиболее важным является уже он сам, окружающие люди при этом не игнорируются, но их ценность, по сравнению с собственными, несколько ниже.

В зависимости от того, какая направленность личности преобладает, можно выделить две мотивационные акцентуации: социофобию и социофилию. Социофобия выражается в стремлении к одиночеству, к изоляции; другие люди либо пугают, либо раздражают, либо до них нет никакого дела, поддерживается минимум необходимых контактов.

Социофилия проявляется в полном растворении «Я» в социуме, в боязни остаться наедине с собой, в потере индивидуальности.

Эти две мотивационные акцентуации подробнее развернуты в характеристике М.Ш. Магомед-Эминова и описываются следующим образом (98, с. 400–411).

1) центрация на «Я», которое в отличие от Другого, рассматривается как особая отличительная ценность, при этом ухудшается способность децентрироваться от своего «я» и учитывать позиции Другого. Другой рассматривается как деперсонифицированная категория: он безличен, ему приписывается ограниченный набор качеств. От Другого ожидается определенный ограниченный подбор поведенческих, эмоциональных проявлений и т.д. Если ожидания не подтверждаются, то против Другого принимаются определенные меры (убеждения, уговоры, наказания и т.д.) или контакт с ним разрывается;

2) центрированность на Другом, который в отличие от собственного «Я» рассматривается как более высокая ценность; наблюдается неспособность децентрироваться от Другого и учитывать свои собственные позиции. На первом месте ставятся интересы Другого, а свои интересы либо не принимаются во внимание, либо вообще отрицаются. Человек направлен на контроль своего поведения, своих эмоций и тщательно следит, совпадают ли они с ожиданиями других. Большую ценность представляют внутренние переживания других: их мнения и оценки. Человек ждет от других определенных требований, воздействий, претензий. Если его поведение и эмоции не соответствуют ожиданиям других, то он боится, что будет отвергнут, наказан и т.д. Хотя человек направлен на близкий контакт, психологическая дистанция при этом велика: он ограничивает свою личность, воспринимая себя безликим существом.

Среди других исследователей, разрабатывающих типологию направленности личности, можно выделить социально-психологическую модель личности И.Д. Егорычевой. Она выделяет четыре основных типа личностной направленности и восемь подтипов акцентуаций (рис. 1) (60, с. 264–277). Ею выделяются такие типы направленности личности, как: гуманистический, эгоцентрический, негативистический и социоцентрический. Концепция И.Д. Егорычевой позволяет рассмотреть направленность личности как причинно-следственную связь доминирующих отношений – доминирующих социальных установок – доминирующих смыслообразующих мотивов ведущей деятельности – ее личностного смысла – жизненной позиции личности – личност-

ных ценностей. Вся эта причинно-следственная цепь проявляется в двух позициях: в отношении личности к себе и в ее отношении к другим (обществу), со всеми вытекающими из этих отношений следствиями.

Из представленной схемы на рис. 1 видно, что социально-психологическая модель личности подразделяется на четыре вектора направленности.

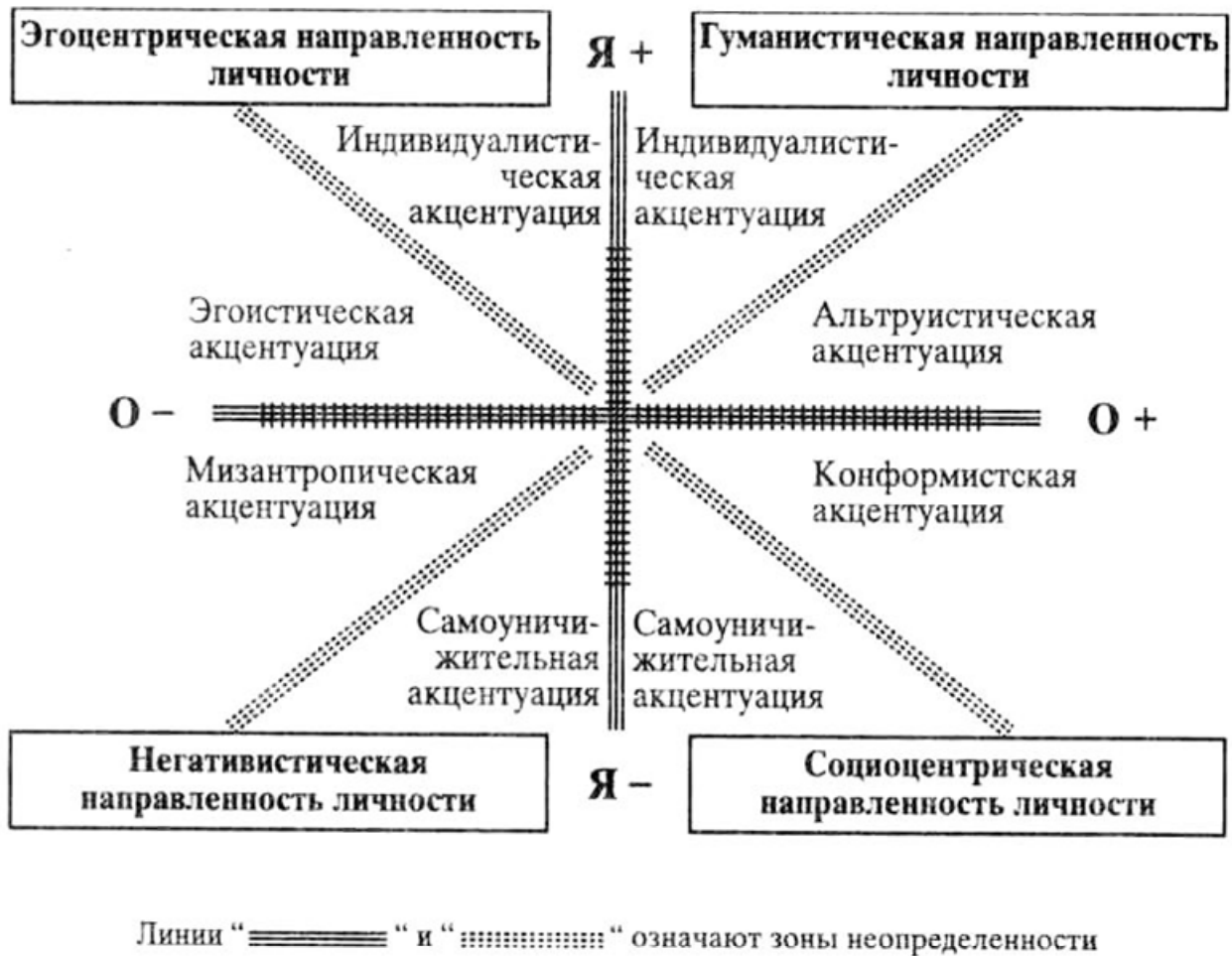


Рис. 1 Социально-психологическая модель личности И.Д. Егорычевой

Я+ - позитивное отношение к себе;

О+ - позитивное отношение к обществу;

Я- - негативное отношение к себе;

О- - негативное отношение к обществу.

Я+, О+ – гуманистическая направленность личности. При этой направленности личность не стремится к автономии, признавая право каждого на свободное самоопределение причем как индивидуально, так и в рамках группы. Главная ценность для человека с такой направленностью – личность. Я, Он, Она – конкретный человек и конкретное общество, состоящее из конкретных «Я», а не из абстрактных «Других». В этом типе выделяются подтипы или акцентуации: с преимущественно положительным отношением к себе – индивидуалистическая акцентуация гуманистической направленности и с преимущественно положительным отношением к другим – альтруистическая акцентуация.

Я+, О- – эгоцентрическая направленность личности. При этой направленности в центре внимания личности находится она сама, вся ее активность сосредоточена на себе, собственных интересах, проблемах; личность стремится к признанию обществом ее особой ценности. Основной ценностью для человека с такой направленностью является он сам, его мысли, его суждения, его интересы, его деятельность, результаты его труда. Человек с таким типом направленности очень требовательно подходит к оценке другого, принимая его в целом настолько, насколько он похож на него самого, насколько он согласен с его мнением, разделяет его симпатии и антипатии. В этом типе направленности выделяются две акцентуации: с преимущественно положительным отношением к себе, при отрицательном, в целом, отношении к обществу – индивидуалистическая акцентуация эгоцентрической направленности; и с преимущественно отрицательным отношением к обществу, при, в целом, положительном отношении личности к себе – эгоистическая акцентуация. Основой характеристики первого подтипа является меньшая жесткость и нетерпимость личности по отношению к обществу. Второму подтипу свойственна полная центрация на себе.

Я-, О+ – социоцентрическая направленность личности отличается прежде всего тем, что личность не приемлет себя. Человек не верит в свои силы, не верит, что ему самостоятельно удастся то, чего он желал бы достигнуть. При

этом он уверен, что другие достигнут желаемого с легкостью, по крайней мере, гораздо проще, чем он. В этом типе направленности выделяются две акцентуации: с преимущественно положительным отношением к обществу, при отрицательном в целом отношении к себе – конформистская акцентуация; и с преимущественно отрицательным отношением к себе, при положительном, в целом, отношении личности к обществу – самоуничижительная акцентуация социоцентрической направленности.

Я-, О- – негативистическая направленность личности. Человек не приемлет ни себя, ни других; он переживает свою несостоятельность как крайне дискомфортное внутреннее состояние. В этом типе направленности выделяются две акцентуации: с преимущественно отрицательным отношением к обществу, при отрицательном отношении к себе – мизантропическая акцентуация; и с преимущественно отрицательным отношением к себе, при менее отрицательном отношении к обществу – самоуничижительная акцентуация негативистической направленности (60, с. 264–277).

Личность с альтруистической акцентуацией гуманистической направленности исследователи характеризуют как личность, которой одинаково хорошо удается и ситуационное, и ролевое общение – любое межличностное общение, вне зависимости от числа партнеров и степени их неоднородности. В основе этой способности лежит повышенная эмпатия, умение замечать и понимать потребности и намерения других людей, предвидеть их поведение и соответственно учитывать и осуществлять свои способности, включая как достоинства, так и недостатки. Кроме того, этому типу присущи наблюдательность, способность ставить себя на место другого и смотреть на происходящее и на самого себя его глазами, способность испытывать и реализовать отношение к человеку как к ценности, т.е. способность к проявлению человечности как глубинного психологического свойства. В силу обладания данными качествами, люди этого личностного типа открыты и доброжелательны в общении и испытывают ощущение психологического комфорта (31, с. 274).



К индивидуалистической акцентуации гуманистической направленности относятся такие признаки личности, выделяемые А.Г. Маслоу, как: высшая степень восприятия реальности, способность принимать себя, других и мир такими, какие они есть, повышенная спонтанность, высокая способность сосредотачиваться на проблеме, тяга к уединению, выраженная в автономности, свежесть восприятия и богатство эмоциональных реакций, отождествление себя со всеми людьми, способность к улучшению межличностных отношений, склонность к демократическим отношениям, творческие способности, способность радоваться процессу деятельности, процессу самоотдачи, творчеству, озарению (103, с. 59–63).

По нашему мнению, место гуманистической центрации в социально-психологической модели И.Д. Егорычевой находится на границе индивидуалистической акцентуации и альтруистической акцентуации. Граница – это постепенный переход одних характеристик личности в другие. Она позволяет отказаться от жесткого варианта: либо акцентуация на других, либо акцентуация на своих интересах и потребностях и предлагает третий вариант – равноправие позиций, ценностное отношение как к себе, так и к Другому. Интерес как к своим, так и к чужим внутренним переживаниям, которые координируются в единый целостный процесс. Не абсолютизируются ни свои, ни чужие интересы. Направленность не на приписывание, а на понимание точки зрения Другого. Способность децентрироваться как от «Я» к Другому, так и от Другого к «Я». Присутствует точка зрения, что Другой – такой же, как «Я», и что «Я» такой же, как Другой. Для человека в этой ценностной позиции характерно принятие гуманистической нормы взаимоотношений, признание любого человека безусловной и высшей ценностью (98, с. 400–411).

Таким образом, гуманистическая направленность и гуманистическая центрация взаимосвязаны между собой на основе выбора своей позиции педагогом и одновременно представляют самостоятельные области существования.

В гуманистической традиции развитие личности рассматривается как процесс взаимосвязанных изменений в рациональных и эмоциональных сферах, характеризующих уровень гармонии ее самости и социумности. Самость как отражение внутреннего плана развития личности, прежде всего психофизического, характеризует глубину индивидуальности личности. Она обуславливает развитие личности от элементарных моментов ее жизнедеятельности до сложных психических состояний, которые осуществляются с помощью самопознания, саморегуляции и самоорганизации.

Социумность отражает внешний план развития личности, и, прежде всего, социальный. Он характеризуется глубиной вхождения человека к социальным ценностям, нормам и обычаям, степенью ориентации в них и уровень приобретенных на их основе личностных качеств. Социумность достигается с помощью адаптации, самоутверждения, коррекции, реабилитации и проявляется в актах самореализации личности.

Гармония самости и социумности характеризует личность педагога с позиции целостности и всесторонности представлений о ее «Я», которое развивается и реализуется во взаимосвязи с внешним природным и социальным миром. Это проявляется в гуманистической центрации как ценностной позиции субъекта по отношению к любому другому субъекту.

## **1.2. Классификация образовательных парадигм**

В последнюю четверть XX века проблемы гуманизации отечественного образования и воспитания и определяющая их парадигма становятся доминантой историко-педагогического процесса (123, с. 3).

Понятие «парадигма» было введено в научную теорию и практику Т. Куном и означало «признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решения» (89, с. 11).

В общем виде под парадигмой в педагогике понимается устоявшаяся, ставшая привычкой точка зрения, определенный стандарт, образец в решении образовательных и исследовательских задач (35, с. 217).

Г.Б. Корнетов под педагогической парадигмой образования обозначил «совокупность устойчивых повторяющихся смыслообразующих характеристик, которые определяют сущностные особенности схем теоретической и практической педагогической деятельности и взаимодействия в образовании независимо от степени и форм их рефлексии» (80, с. 16–17).

Н.А. Лызь образовательной парадигмой считает совокупность принятых в педагогическом сообществе мировоззренческих и теоретических предпосылок, определяющих конкретные подходы к проектированию процесса образования и саму образовательную практику.

В истории образовательной мысли можно выделить ряд парадигм, которые, имея своей целью передачу социального опыта последующим поколениям, использовали центрирование не только на интересах ребенка и непреложности мировоззренческого принципа, утверждающего ценность любого человека, но центрировались на других приоритетах (или децентрировались от личности).

К таким парадигмам относятся, выделенные Г.Б. Корнетовым (81, с. 36–48), парадигмы образования, (парадигмально-педагогические типологии базовых моделей образования), которые мы рассмотрим на степень выраженности гуманистической центрации, используя классификацию типов центраций К.М. Левитана.

В табл. 1 представлены: парадигмы авторитарно-императивной и гуманной педагогики (подход Ш.А. Амонашвили); парадигмы когнитивной и личностной педагогики (подход Е.А. Ямбурга); парадигмы педагогики традиции, научно-технократической и гуманитарной педагогики (подход И.А. Колесниковой); парадигмы естественнонаучной, технократической, эзотерической, гуманистической и полифонической педагогики (подход О.Г. Прикота); парадигмы педагогики авторитета, манипуляции и поддержки (Г.Б. Корнетов) (68, с. 16–65).

### Классификация образовательных парадигм

№	Вид парадигмы (автор)	Смысловое содержание парадигмы	Вид центрации учителя, степень ее выраженности в парадигме	Результат внедрения такой парадигмы в практику
1.	Авторитарно-императивная (Ш.А. Амонашвили)	Подчинение реальной жизни ребенка учению, беспрекословное выполнение им всех норм и правил	Доминирование центрации на интересах администрации и значима центрация на средствах и методах	Ученик рассматривается как фон на котором учителем творится «безупречный результат»
2.	Парадигма гуманной педагогики (Ш.А. Амонашвили)	Ориентирование учителя на сотрудничество, равноправные, добровольные отношения с учеником. Способствует реализации природы ребенка через его страсти: к развитию, взрослению, свободе. Строится на мировоззренческих допущениях, что: 1) ребенок – явление, а не случайность; 2) у него есть своя Миссия, жизненная задача; 3) ребенок несет в себе величайшую энергию Духа	Доминирует гуманистическая центрация	Ребенок – это высшая ценность. Он принимается таким, каков он есть с учетом его особенностей и возможностей

3.	Парадигма когнитивной педагогики (Е.А. Ямбург)	Позволяет готовить ребенка к жестким требованиям современного общества, соотносить организацию его развития с заранее определенными нормативами, выведенными из социальной целесообразности	Доминирует методическая центрация	Учитель занят совершенствованием педагогической технологии обучения и воспитания. Результат – бездетная педагогика
4.	Личностная парадигма (Е.А. Ямбург)	Провозглашает развитие личности в процессе образования. Придает большое значение спонтанному, естественному развитию ребенка	Значима гуманистическая центрация	Рассматривает ребенка как личность, которая сама может и должна с помощью учителя выбрать тот путь образования, который поможет ей достичь наилучших результатов
5.	Парадигма педагогики традиции (И.А. Колесникова)	Базируется на образцах воспитания и обучения. Безусловное принятие опыта предшествующих поколений. Ученик должен беспрекословно подчиняться учителю во всем, который готовит его к постижению вечного Абсолюта	Доминирует эгоцентрическая центрация.	В результате отсутствует свобода выбора, учет индивидуальных особенностей ребенка, развитие его критического мышления и равноправность позиций между учителем и учеником

6.	Научно-технократическая парадигма (И.А. Колесникова)	Ориентация учителя на заданные эталоны, нормы, стандарты, четкие правила их передачи ученику. Ученик оценивается учителем в системе: «знает – не знает», «воспитан – не воспитан»	Доминирование административной и методической центрации	Результат педагогической деятельности существует лишь постольку, поскольку существует его идеальный стандартизированный прогноз
7.	Гуманистическая педагогика (И.А. Колесникова)	В ее рамках основной педагогической ценностью становится конкретный человек с его уникальным внутренним пространством и индивидуально-специфическим процессом познания	Доминирует гуманистическая центрация	Учитель внимателен и чуток к детям. Процесс передачи знания становится персонафицированным
8.	Естественно-научная парадигма (О.Г. Прикот)	Строится на субъект-объектных отношениях между исследующим и исследуемым, предполагается обязательное наличие проверяемых гипотетических построений	Доминирует методическая центрация	Здесь важны специальные, искусственно-созданные условия для экспериментальной работы. Акцент сделан на создание условий, а не на самом ребенке
9.	Парадигма технократической педагогики (О.Г. Прикот)	В рамках ее реализации предполагается проведение анализа потребностей в продукте, построение прогностической модели объекта, изготовление объекта с заданными значениями параметров и характеристик	Доминирует методическая центрация	Педагогический процесс рассматривается как конструируемый, а ученик представляется как объект, изготавливаемый согласно образцу

10.	Парадигма эзотерической педагогики (О.Г. Прикот)	Основывается на объект-объектном отношении учителя и ученика. Учитель – транслятор Истины, ученик не играет сущностно-активной роли в педагогической коммуникации	Доминирует эгоцентрическая центрация педагога	Важное место здесь уделяется самой вечной, Абсолютной истине, а не ученику
11.	Парадигма гуманистической педагогики (О.Г. Прикот)	Строится на субъект-субъектных отношениях. Предполагает диалог в качестве формы коммуникации и сотрудничество между учителем и учеником	Доминирует гуманистическая центрация	Педагогический процесс заключается в поиске уникальных, не поддающихся экспериментальной проверке и классификационным процедурам истин и смыслов
12.	Парадигма полифонической педагогики (О.Г. Прикот)	В ней учитывается точка зрения каждого. Коммуникативным средством является полилог. Берется во внимание ценностное самоопределение каждого субъекта, реализация его устремлений и желаний	Доминирует гуманистическая центрация	Дети в этом подходе выступают субъектами, учитель обращается к их интересам и желаниям. Создается возможность диалога культур
13.	Парадигма педагогики авторитета (Г.Б. Корнетов)	Базируется на явном принятии за воспитателем как более зрелым, опытным права определять цели их воспитания и обучения, также педагогические пути, способы и средства достижения этих целей	Доминирует эгоцентрическая центрация	Учитель всегда прав, ученик должен подчиняться из условия, что другой лучше знает, что ему нужно

14.	Парадигма манипуляции (Г.Б. Корнетов)	Позволяет не предъявлять воспитаннику педагогическую цель в явном виде, избегать прямого воздействия на него, не демонстрировать свою позицию ведущего в воспитании и обучении	Значима конформная центрация	Педагог максимально отстраняет себя из педагогического процесса, занимая скорее роль наблюдателя. Он «растворяется» в педагогическом коллективе
15.	Парадигма поддержки (Г.Б. Корнетов)	Ориентирует наставника на определение цели образования совместно с ребенком (при его возрастающем участии). Создает условия для участия ребенка в собственном образовании, нейтрализует возможные антисоциальные и личностно-деструктивные цели	Доминирует гуманистическая центрация	Воспитатель предоставляет ребенку возможности для свободного выбора, ориентированного на собственный духовный мир, создавая необходимые условия для самоопределения и самореализации ребенка в мире

Проанализированные нами образовательные парадигмы с точки зрения видов возможных центраций в «чистом» виде могут не встречаться в педагогической практике (это замечает Е.А. Ямбург про выделенные им когнитивную и личностную парадигмы педагогики или Г.Б. Корнетов про обозначенные им парадигмы авторитета, манипуляции и поддержки), однако чаще всего какая-то из рассмотренных нами парадигм является ведущей.

По типу центрации все парадигмы представлены в табл. 2.



**Анализ основных видов парадигм образования с позиции  
представленности в них гуманистической центрации**

<i>№</i>	<i>Виды парадигм (авторы)</i>	<i>Смысловое содержание парадигм</i>	<i>Степень выраженнос ти типа центрации в парадигмах</i>	<i>Результат внедрения таких парадигм в практику</i>
1.	Авторитарно-императивная (Ш.А. Амонашвили), когнитивная педагогика (Е.А. Ямбург), научно-технократическая (И.А. Колесникова), естественно-научная и технократическая педагогика (О.Г. Прикот).	Подчинение реальной жизни ребенка учению, беспрекословное выполнение им всех норм и правил. Ориентация учителя на заданные эталоны, нормы, стандарты, четкие правила их передачи. Строится на субъект-объектных отношениях. Ученик как объект «изготавливается» с заданными значениями параметров и характеристик.	Доминирование центрации на интересах администрации и значима или доминирует центрация на средствах и методах.	Учитель занят совершенствованием пед. технологии. Ученик – фон для безупречного результата педагогической деятельности. Акцент сделан на создании условий, а не на самом ребенке. Результат – бездетная педагогика.
2.	Педагогика традиции (И.А. Колесникова), эзотерическая педагогики (О.Г. Прикот), педагогика авторитета (Г.Б. Корнетов).	Безусловное принятие опыта предшествующих поколений. Ученик должен беспрекословно подчиняться учителю во всем, как более зрелому и опытному. Учитель – транслятор истины, ученик не играет сущностно-активной роли в педагогической коммуникации	Доминирует эгоцентрическая центрация.	Учитель всегда прав. В результате отсутствует свобода выбора ученика, равноправность позиций. Важное место здесь уделяется истине, а не ученику.

3.	Манипуляции (Г.Б. Корнетов).	Позволяет не предъявлять воспитаннику педагогическую цель в явном виде, избегать прямого воздействия на него, не демонстрировать свою позицию ведущего в воспитании и обучении.	Значима конформная центрация.	Педагог максимально отстраняет себя из педагогического процесса, занимая скорее роль наблюдателя.
4.	Гуманная педагогика (Ш.А. Амонашвили), личностная (Е.А. Ямбург), гуманистическая педагогика (И.А. Колесникова; О.Г. Прикот), полифоническая педагогика (О.Г. Прикот), поддержки (Г.Б. Корнетов).	Ориентирование учителя на сотрудничество, равноправные отношения с учеником. Провозглашает развитие личности в процессе образования. Основная педагогическая ценность – конкретный человек с его уникальностью. Строится на субъект-субъектных отношениях. Предполагает диалог и полилог в качестве формы коммуникации.	Доминирует гуманистическая центрация.	Ребенок – это наивысшая ценность. Учитываются его особенности и возможности. Процесс передачи знания персонифицированный. Создаются необходимые условия для самоопределения и самореализации ребенка в мире.

В истории педагогической мысли развитие образовательных парадигм шло от возникновения и доминирования традиционно – авторитарной модели педагогики до гуманистической модели педагогики. На протяжении всего времени мы можем встречать различные вариации как авторитарной педагогики (из табл. 2 к ней относятся: авторитарно-императивная, когнитивная, традиции, научно-технократическая, естественно-научная, технократическая, эзотерическая, авторитета, манипуляции), так и гуманной педагогики (из табл. 2 к ней можно отнести: гуманную, личностную, гуманитарную, гуманистическую, полифоническую, поддержки).

Авторитарно-педагогическая система выбирает своей целью не ребенка, а сами формы, средства и методы педагогического процесса, педагогические технологии, которые не учитывают (или недостаточно учитывают) особенностей ребенка, его возможности и желания.

Учитель – сторонник авторитарно-педагогического стиля ориентирован зачастую на требования администрации или только на свои желания и потребности. Не проявляя свою свободную волю, не реализуя свои индивидуальные особенности, педагог, следуя только исполнительности, становится репродуктивным деятелем. С одной стороны, это позволяет сохранить традицию, следование образцу того, что уже проверено и закреплено практикой, с другой стороны, идет отставание от живой жизни, от учитывания новых знаний о человеке, природном и социальном мире. По мнению В.Г. Ниорадзе, «учитель – предметник нацелен на наполнение «сосуда», т.е. ребенка, знаниями, умениями, навыками, порой принося этому в жертву самого ребенка, его личность, достоинство, самолюбие» (114, с. 124).

Из проанализированных нами парадигм в большей их части (девять из представленных пятнадцати, см. табл. 1, 2) превалирует центрирование не на человеке, а на интересах самого учителя, Абсолютной истине, на сосредоточенности учителя на средствах и методах учебного процесса, на интересах администрации или только коллектива. Ребенок в них выступает средством для достижения результата.

Здесь целесообразно задаться вопросом: от чего зависит формирование той или иной парадигмы в обществе?

По мнению И.А. Колесниковой (74), индикаторами парадигмальной принадлежности педагога являются: во-первых, его мировоззрение, определяющее понимание природы человека и закономерностей его развития; во-вторых, смысловые доминанты профессионального бытия и целевые установки учебно-воспитательной деятельности; в-третьих, ориентация и истоки формирования системы профессионально-педагогических ценностей и

критериев оценки, в-четвертых, характер взаимодействия участников педагогического процесса.

Ценностные приоритеты выбора образовательной парадигмы менялись во времени вследствие выбранных обществом и отдельным человеком ориентиров. Главенствующей оказывалась либо только воля самого учителя; либо Абсолютная Божественная Истина, ради освоения которой не всегда учитывались возможности ребенка; либо в качестве главного постулата выступала наука и техника и ребенок оказывался лишь участником эксперимента ее возможностей; либо, наконец, ценностным оказывалось взаимодействие в равных соотношениях учителя и ученика, где одобрялся и поддерживался личностный рост каждого.

Выбор человека в пользу только когнитивного уровня развития приводит лишь к частичности раскрытия возможностей человека. Центрация только на когнитивном уровне не позволяет учитывать эмоционально-волевого развития личности. А в таком случае страдает смысловая сторона ценностных предпочтений и потребностей ребенка. Помещая воспитуемого в рамки такой парадигмы, педагог готовит его к социальной адаптации в обществе как функционера. Он интересен обществу только с точки зрения выполнения определенной социальной роли. Ребенок в таком случае рассматривается как объект социальной реальности. Вместе с тем, реалии современности задают потребность в человеке социума как субъекте, который умеет и может перестраивать и изменять социальную реальность, исходя из выбора своего жизненного пути с признанием нравственной и правовой ответственности за собственные действия.

Исторический обзор показывает, что педагогами всех эпох понимается и необходимость создания и воплощения в жизнь такой парадигмы, которая бы учитывала как интересы ребенка, так и интересы общества (общества, понимаемого как полилогической системы, где бы присутствовал диалог культур, а не абстрактный нормированный образец заданных действий и знаний). Современные исследователи предлагают совместить между собой

разновидности в качественно новое образование. Например, Е.А. Ямбург пишет о необходимости нового варианта, позволяющего соединить между собой когнитивную и личностную педагогику (166). Г.Б. Корнетов, выделяя парадигмы авторитета, манипуляции и поддержки (81, с. 16–17), показывает их естественное возникновение, идущее от цели развития общества или конкретной педагогической системы, в рамках которой парадигмы осуществляются.

Альтернативой авторитарной педагогике служит такая образовательная парадигма, которая рассматривает ученика как личность и сама может и должна с помощью учителя выбрать тот путь образования, который поможет именно ей достичь наилучших результатов. При таком подходе оказывается, что во многих случаях нормы и требования, предъявляемые к учащимся в процессе обучения, не могут быть жестко фиксированными.

Принимая во внимание то ценное, что наработано когнитивной и личностной педагогиками, нам следует в каждом конкретном случае тщательно подбирать, продумывать и технологически обеспечивать сочетание между собой когнитивного и личностного подходов.

Таким образом, парадигмальный подход в сфере образования используется не только для решения исследовательских, но и практических (образовательных) задач.

Выбор той или иной парадигмы (или ряда парадигм) в образовательном пространстве отдельного государства, общества, школьного или вузовского коллектива зависит от мировоззрения педагога (общей ментальности общества), от целевых установок учебно-воспитательной деятельности, от профессионально-педагогических ценностей и от взаимодействия участников образовательно-воспитательной системы друг с другом. И если приоритетом выбранной парадигмы является антропологическая составляющая, имеющая аксиологический характер, то такая реализуемая учителем (или учительским коллективом) парадигма позволит достичь современному обществу духовно-нравственного обновления и политической и экономической стабильности.

### **1.3. Гуманистическая парадигма образования как педагогическая проблема**

Гуманизация представляет собой очеловечивание воспитательных отношений, признание ценности ребенка как личности, его прав на свободу, счастье, социальную защиту как человека, на развитие его способностей, индивидуальности (35, с. 82).

По мнению Г.С. Трофимовой (146, с. 135) «гуманизация образования – это ориентация образовательной системы и всего образовательного процесса на развитие и становление отношений партнерства между участниками этого процесса, их взаимодействие и сотрудничество».

Е.А. Генике под гуманизацией образования понимает процесс переориентации школы на формирование гуманитарного мышления, центром которого является человек, и на изучение целостной картины мира, предполагающей сумму научной, социальной и художественной картин мира.

Г.С. Трофимова убеждена, что способом вхождения в современный мир является гуманитаризация образования. Процесс гуманитаризации обусловлен гуманистической образовательной парадигмой, принятой в цивилизационном мире, где высшей ценностью является человек (там же).

Анализ публикаций, личный педагогический опыт автора позволяют утверждать, что в настоящее время в российском обществе наблюдается нарушение необходимого баланса между личностью и обществом, между человеком и природой. Идет стихийная смена ценностных приоритетов, изменений в шкале предпочтений в современном постиндустриальном обществе.

Представления о человеке как о «я» изменилось. По мнению Э. Фромма смысловое утверждение «Я есть то, что я думаю» (у А. Маслоу «стать тем, кем я способен стать») меняется на «Я есть то, что я имею» и «Я есть то, чем я обладаю», т.е. понимание личности сужается до размеров ее собственности, а это ведет к отчуждению человека от самого себя, потерю своего истинного бытия (156, с. 111).

Обращение к гуманистической парадигме в последние десятилетия выступает одной из тех стабилизирующих общество духовно-нравственных сил, которые могут способствовать восстановлению равновесия в обществе и обновить педагогическое мышление.

Необходимость в новой образовательно-воспитательной парадигме возникает в связи с переходом к новому типу мышления и действия, новым способам преобразования действительности. В новом складывающемся мировоззрении XXI века все больше и больше оказывается востребованным гуманно-личностный подход к человеку в основе которого лежит гуманистическая центрация. Благодаря гуманистической центрации, направляющей педагога на учет интересов ребенка, его развития, создание педагогических условий для раскрытия его потенциала, его духовности, педагогическая система способствует реализации принципа Н.И. Пирогова «воспитать Человека», К.Д. Ушинского «воспитать человека во всех отношениях», Я. Корчака «любить ребенка» и др.

Гуманистическая центрация строится на принципах гуманизма. Термин гуманизм в литературе, философии, педагогике связан с достоинством человека, с индивидуальностью, с правом человека определять свои действия. Гуманизм означает мировоззренческую систему, признающую человека как высшую ценность, утверждающую его право на свободу, счастье, развитие.

Гуманизм провозглашает желаемой нормой отношений между людьми принципы равенства, справедливости, сотрудничества, милосердия и любви. Это – философская, психологическая и педагогическая ориентация, интересующаяся прежде всего нашими человеческими качествами, т.е. нашей индивидуальной ценностью. Он основан на том, что хотя мы и можем быть похожими друг на друга во многих важных отношениях, каждый из нас совершенно не такой, как все остальные (177).

Принцип гуманизма определяет общий характер отношений учителя и учеников. Человек, ученик является главной ценностью со всем своим внутрен-

ним миром, интересами, потребностями, способностями, возможностями и особенностями.

С позиции аксиологического подхода гуманность, как проявление человеколюбия, включает такие ценности, как достоинство, доброта, обходительность, образованность, духовная культура, утонченный вкус, изысканность речи, учтивость, воспитанность. Особое значение для воспитания принцип гуманизма приобретает в фундаментальной разработке аксиологического подхода И.Б. Котовой и Е.Н. Шиянова, где гуманность рассматривается не как черта личности, а как ее основополагающее качество: «гуманность следует понимать как интегральную характеристику личности, которая включает комплекс свойств личности, выражающих отношение человека к человеку. Эти свойства проявляются и формируются в сфере человеческих взаимоотношений, которые могут быть гуманными и негуманными. В гуманных отношениях находят отражения духовные потребности личности, стремление видеть в человеке друга, брата, жить для блага людей, быть удовлетворенным жизнью, счастливым. Именно гуманное отношение к людям определяет гуманистическую сущность личности» (35, с. 352).

По мнению Ш.А. Амонашвили, «действительный образовательный процесс, строящийся на началах гуманно-личностного подхода, есть, в первую очередь, процесс образования души и сердца ребенка, развитие и образование в нем умения духовной жизни. В душе и сердце учащегося должны быть поселены: чувство красоты, стремление к самопознанию и саморазвитию, ответственность за свои мысли, мужество и бесстрашие, чувство заботы и сострадания, радости и восхищения» (8).

Гуманистическая парадигма образования и воспитания, ее реализация, как одна из наиболее актуальных задач современной отечественной педагогики, получили свое обоснование в Законе Российской Федерации об образовании и в ряде образовательных проектов.

В законе РФ «Об образовании» в качестве принципа, на котором основывается государственная политика в рассматриваемой области духовной



жизни общества, указывается «гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности».

З.И. Равкин гуманистическую образовательную парадигму определяет как «целостную совокупность идей, принципов, идеалов, соответствующих им технологий, представляющих собой необходимые предпосылки, без реализации которых современная отечественная педагогика не сможет достаточно успешно и целостно решить задачу гуманизации учебно-воспитательного процесса российской школы» (123, с. 9).

Проявления гуманистической парадигмы мы можем наблюдать на протяжении всего исторического периода существования человека.

В Древней Греции гуманистическая парадигма и ее неотъемлемый атрибут – гуманистическая центрация, получила свое воплощение в идеале гармонически и всесторонне развитой личности. В анализе Н.Б. Крыловой и Е.А. Александровой (84, с. 23) показаны концептуальные различия в образовании Спартанской и Афинской систем. И уже там мы видим в Афинской системе (Сократ, Платон, Аристотель и др.) зачатки свободного воспитания и реальное воплощение гуманистической центрации, выражающееся в идее антропоцентризма, который исходит из восприятия ценности человека как личности, его права на собственное мнение и самостоятельность, на принятие разнообразия индивидуальных черт каждого, на свободу выбора и действия (в Спартанской системе значатся зачатки авторитаризма, центрация на средствах и методах).

В раннем и развитом Средневековье шло утверждение религиозно-нравственных педагогических принципов, направленных на совершенствование и самосовершенствование человека. Принцип гуманистической центрации здесь проявляется в том, что все люди – это дети Бога и соответственно представляют большую ценность (А. Блаженный, Ф. Аквинский и др.).

Значительно обновлено содержание гуманистической парадигмы было в эпоху Возрождения, которая предложила принцип о том, что человек – это

цель, а не средство и впервые четко обозначила отношение к ребенку как к ценности. Значимость человека и ребенка конкретно отражалась в этот период в суверенности человека; в вере в его творческие силы и возможность воспитать гармонию в человеке; интересе к индивидуальности; потребности к открытым, прагматическим взаимодействиям между учеником и учителем (В. да Фельтре, Г. Гуарини, М. Монтень и др.) (84, с. 50).

В эпоху Нового времени и Просвещения стали типичными убеждения о неотъемлемости свободы как качества человеческой жизни. Гуманистическая центрация проявлялась и в принципе природосообразности, возвращении в ребенке того, что заложено в нем самом (Я.А. Коменский), и в важности учета уровня развития, интересов и способностей ученика (Дж. Локк); и в самостоятельности, свободе, создании необходимых условий для саморазвития ребенка (Ж.Ж. Руссо).

В последующем XIX и нач. XX вв. гуманистическая парадигма развивается в качестве ведущей в педагогическом генезисе. Личность воспитуемого и обучаемого, его потребности и интересы становятся центром педагогической системы, которая утверждает принцип «школа для ребенка», а не «ребенок для школы». Гуманистическая центрация как позиция педагога в безоценочном восприятии ребенка оказывается востребованной и актуальной (И.Ф. Песталотци, И. Герbart, Ф. Фребель, Д. Дистервег, М.В. Ломоносов, К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, Н.А. Добролюбов, Л.Н. Толстой, К.Н. Венцель и др.).

Далее, в отечественной истории советского периода, особенно в 30–40- гг., гуманистическая парадигма претерпела серьезные изменения и приобрела оппозиционный характер по отношению к официальной парадигме в сфере образования и воспитания.

С периода оттепели, 60–70 гг. XX в. начинается новый виток в усилении позиции гуманистической педагогики. И далее, в 70–80-гг. педагоги – новаторы в таком педагогическом направлении как педагогика сотрудничества ищут пути формирования гуманного человека и предлагают для этого гуманные методы, способы и принципы достижения этого (В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили,

И.П. Волков, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин и др.), в которых присутствовали: уважение к личности ребенка, признание равноправия ребенка и взрослого, веры в его способности и его будущее, понимание его индивидуальности, оценки учителем себя как партнера, обеспечивающего условия для образования и воспитания ребенка без принуждения (90).

В предыдущем параграфе, из табл. 1 видно, что только 6 из 15 парадигм имеют отношение к гуманистической парадигме. Это говорит о том, что как показывает история, гуманистическая парадигма редко оказывается адекватно принятой и достаточно полно осуществленной в социуме по разным причинам экономического, политико-идеологического, научного плана.

По мнению Е.В. Бондаревской, гуманистическую парадигму образования характеризуют следующие черты (35, с. 211–212):

- 1) особое ценностное отношение к ребенку и детству как уникальному периоду жизни человека;
- 2) признание развития личности главной задачей школы, а становление уникальной индивидуальности ребенка главным результатом;
- 3) средство воспитания и обучения – свобода и творчество;
- 4) создание культурно-воспитательной среды, в которой происходит свободный выбор личностью способов творческой самореализации и ее культурное саморазвитие, и осуществление социально-педагогической защиты, помощи и поддержки каждого ребенка в ее адаптации к социуму и жизненном самоопределении.

Уже в своем именовании гуманистические парадигмы идентифицируют себя с любым человеком как ценностью: гуманная, гуманитарная, гуманистическая, поддержки. Всех их объединяет то, что ребенок и любой человек в коммуникативной среде принимается таким, каков он есть, с учетом его особенностей и возможностей. Речь идет о понимающей педагогике, основанной на свободном выборе ребенка, ориентированности на его духовный мир, персонифицированности передачи знаний, создании условий для его самореализации и самоопределения с учетом знаний о его природной целостности.

Гуманистическая парадигма определяет стратегическую цель, концептуальную программу развития образования и воспитания на длительное время, органически вписываясь в конкретный социокультурный контекст и создавая основу для построения соответствующей данной гуманистической парадигме модели образовательно-воспитательного процесса. Поэтому альтернативами традиционно-авторитарной педагогике служат также педагогика поддержки (О.С. Газман) и гуманная педагогика (Ш.А. Амонашвили).

Парадигма педагогики поддержки ориентирует наставника на определение цели образования совместно с ребенком.

Широкая интерпретация педагогического смысла поддержки связывается с созданием благоприятных условий, безопасной среды, необходимых для развития и саморазвития детей, раскрытия и реализации их внутренних сил, формирования способности к самостоятельным действиям и свободному выбору. Узкий смысл ассоциируется с помощью педагога, его содействием в разрешении проблем, связанных с учением, общением, здоровьем, самоопределением (84).

Педагогическая помощь трактуется как определенная система средств, обеспечивающих самореализацию детей в различных видах деятельности. Она выражается в гуманном отношении к детям, способствует созданию комфортного школьного микроклимата и демократизации образовательного процесса в целом.

Н.Б. Крылова и Е.А. Александрова определяют понятия поддержка, помощь, защита как «новые педагогические понятия, отражающие понимание и принятие реалий существования ребенка и особую педагогическую деятельность в ситуациях конфликта или кризиса. Эта деятельность ориентирована на совместное с ребенком разрешение его проблем и развитие самостоятельности и независимости в его поступках, действиях и мышлении. Один из ключевых механизмов поддержки и помощи – участие (соучастие) в решении жизненных проблем ребенка в тех ситуациях, когда ему трудно либо невозможно решить их без участия (соучастия) взрослого или старшего подростка» (84).

Педагогическая помощь – категория не только дидактическая, но, прежде всего нравственная. Речь идет о педагогической поддержке растущего человека, развивающейся и формирующейся личности, о ее адаптации к миру взрослых, о самоопределении и самореализации в этом мире. Здесь многое строится на нюансах взаимодействия педагога и ученика, и в силу непохожести, оригинальности их личностей педагогическая помощь приобретает уникальный характер.

Учителю требуется особый такт, чтобы не вызвать у ученика и тени сомнения в искренности его намерений, чтобы не задеть его гордости и не унижить достоинства, чтобы он чувствовал себя самостоятельным в принятии решения и выборе способов действий, а достижение успеха относил за счет своих способностей. Технологизация взаимодействия личностей таит в себе опасность огрубления тонких человеческих отношений, выхолащивания их гуманного характера и эмоциональной непосредственности рациональным расчетом. Стереотипы и стандарты в педагогической помощи недопустимы, ибо не могут обеспечить гарантированный результат или воспроизвести его в новой ситуации без поправок с учетом иных обстоятельств.

Гуманная педагогика, как и педагогика поддержки, имея своим ядром гуманистическую центрацию, также противостоит авторитарной педагогике. Рассмотрим на примере «Школы жизни» Ш.А. Амонашвили суть гуманной педагогики. Она содержит следующие особенности образовательного процесса (9):

- 1) существует внутренняя преемственность созидательной деятельности природы и человека – воспитателя, природа закладывает в ребенка возможности безграничного развития;
- 2) целостность образовательного процесса, понимаемая как целостность жизни ребенка, устремленного в будущее;
- 3) урок рассматривается как аккумулятор, как ведущая форма жизни детей, а не только их учения;
- 4) сотруднические взаимоотношения учителя с детьми становятся его естественным качеством;

- 5) развитие у детей способности к оценочной деятельности при одновременном упразднении школьных отметок, что является залогом успехов детей в учении;
- 6) особая гуманная миссия учителя состоит в «очеловечивании среды» вокруг каждого ребенка, гуманизации социума и самого педагогического процесса учителем

Ш.А. Амонашвили определяет понятие «гуманный человек» как «смертный, ищущий в себе бессмертие, ищущий в себе связь с Высшим, ищущий в себе духовную истину» (7, с. 9). Из этого определения выводится суть гуманной педагогики как педагогики, которая «ведет ребенка к постижению своей духовной сути и на этой основе одаривает его знаниями, общечеловеческими ценностями, культурой» (там же). Гуманная педагогика – это педагогика с духовной мерностью.

К принципам гуманного педагога, по мнению В.Г. Ниорадзе, можно отнести следующие:

- чувствовать свое призвание быть учителем, осознавать, что живешь в своей судьбе, что каждая встреча с детьми приносит тебе радость;
- возвращать душу ребенка, обогащая его знаниями, облагороженными сердцем;
- работать на уроках в сотрудничестве с детьми, в процессе совместных поисков и побед;
- вести детей от успеха к успеху, а не от неудачи к неудаче. (114, с. 43).

Учитель призывается в этом случае не игнорировать актуальные состояния ребенка, а наоборот, – максимально полно согласовывать педагогическую организацию развития ребенка с его собственными намерениями и интенциями. Принимая ребенка таким, каков он есть, гуманный воспитатель делает важнейший шаг к обеспечению целостности педагогического процесса, который будет проистекать из естественного многообразия реальной жизни детей.

Изучая научно-педагогическую литературу, нельзя не отметить, что парадигма гуманной педагогики ориентирует учителя на то, чтобы сделать ребенка

своим единомышленником, добровольным и заинтересованным сотрудником, соратником, превратить в равноправного участника, соавтора собственного образования.

Гуманная педагогика, по убеждению Ш.А. Амонашвили, может и должна обходиться без принуждения, так как восприимчивость и способность к учению заложена в самой природе человека.

Гуманистическая педагогика устремлена в будущее человека, утверждая, что все зависит от его собственных усилий и активности, опирается на силу разума, а не на сферу социального, внешнего по отношению к человеку. Тем самым, гуманистическая педагогика утверждает приоритет сознания над бытием.

Идя от подавления творческого начала в человеке с помощью насилия (физического, психологического) к воспитанию свободы в человеке, к любви как к другому, так и к себе, к самопринятию и самоуважению себя, к построению субъект-субъектных взаимодействий, мы достигаем ценностно-смыслового равенства взрослого и ребенка, их взаимообогащения за счет пересечения субъективных миров, учета, говоря словами М.М. Бахтина «избытка видения каждого».

В центре внимания гуманистической парадигмы (вне зависимости от ее национальной принадлежности, – уникальная целостная личность, стремления которой направлены к оптимальной реализации своих возможностей (самоактуализации), к наибольшей открытости для восприятия нового опыта, на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях.

Таким образом, если суммировать основные черты учебно – воспитательного процесса согласно целевым установкам и концептуальным идеям гуманистической парадигмы в области педагогики, то они могут быть, по мнению З.И. Равкина, представлены в следующем виде (54, с. 25–26):

1. Отрицание его обезличенного характера и явной или завуалированной регламентированности;
2. Критическое отношение к жесткой ориентации образования и воспитания на выполнение социального заказа, которая выражается в

тенденциозном отборе сообщаемых учащимся знаний и формируемых установок;

3. Соответственно гуманистической парадигме школа призвана способствовать созданию условий, при которых достигаются осознание и реализация ребенком своих потребностей и интересов. При этом учащийся имеет право на ошибки, на свободный творческий поиск, который педагог стимулирует не оценкой или наказанием, а заинтересованной поддержкой, побудителями духовно-нравственного свойства;
4. Гуманистическая парадигма требует от педагога принимать ребенка таким, каков он есть, стараться поставить себя на его место, проникнуться его ощущениями и переживаниями, проявлять искренность и открытость. В такой атмосфере становится возможным привлечение любых форм учебной работы – от спонтанных и гибких (например, открытое обучение) до жестко построенных (например, программированное обучение), если только они согласуются с потребностями и выбором детей);
5. Учебный процесс предполагает такую его организацию, при которой учащиеся открывают для себя личную значимость знаний и на этой основе осваивают содержание школьных дисциплин;
6. Психологическую основу школы, построенной в соответствии с гуманистической парадигмой, составляют установление связи обучения с эмоционально-потребностной сферой личности, создание соответствующего морально-психологического климата в классе, своеобразного психолого-педагогического консультирования в учебном контексте;
7. Гуманистическая парадигма образования предполагает широкое использование различных форм и методов активизации обучения – драматизацию, дискуссии, работу в малых группах, выполнение групповых и индивидуальных проектов;
8. Гуманистическая парадигма выступает против механистических, формальных принципов обучения, которые препятствуют



формированию полноценной личности – против механистических принципов обучения, краткосрочных дидактических целей, против «подгонки» обучения под установленные извне принципы, чуждые индивиду.

В ходе обучения, согласно гуманистической парадигме, должны быть устранены следующие препятствия: недостаток информации ученика о самом себе; непонимание стоящих перед личностью проблем; недооценка ее собственных возможностей интеллектуального, эмоционального и волевого потенциала. На первый план ставятся личные интересы учащихся, поощрение дискуссий, коллективных обсуждений, использование для их стимуляции лидеров.

Одним из ведущих структурных элементов гуманистической парадигмы образования и воспитания является гуманистический стиль отношений между учителем и учащимися. Он предполагает взаимное доверие и дружественное расположение как к учителю, так и к ученикам, переход от объективно-субъективных к субъект-субъектным взаимоотношениям, от доминирующей монологической формы общения в учебно-воспитательном процессе к все более широкому использованию в нем диалогической формы общения.

Диалогичность является социально-психологическим феноменом взаимодействия людей (Панферов, 1990). Различные виды деятельности можно рассматривать с точки зрения «диалогичности - монологичности», как психологической включенности или невключенности в сотрудничество и сотворчество партнеров по общению. Поэтому диалог является условием и формой проявления сотрудничества во взаимодействии. В этой связи можно утверждать, что диалогический принцип паритетного взаимодействия является психологическим основанием сотрудничества. Диалог, реализуемый в разных формах и на различных уровнях – диалог реплик, смысловых позиций, логик и культур, диалог личностей (Братченко, 1990) – наиболее адекватно отражает психологическую сущность феномена сотрудничества.

В целом можно сказать, что понимание гуманизации образования и воспитания основывается на идеях, заложенных в теории постиндустриального

общества и вытекающих из нее положений, утверждающих, что гуманистическая сущность школы раскрывается в признании ценности воспитанника как личности, его естественного права на свободное и полноценное развитие и проявление своих способностей; в четкой и последовательной ориентации педагогического процесса на возможно более полное развитие аксиологически приоритетных по своей сути интересов и потребностей юной личности, обеспечении условий для ее самоактуализации и самореализации посредством целостного формирования интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы.

### **Выводы по первой главе**

1. Через анализ трудов отечественных и западных педагогов и психологов выявлены следующие виды центраций педагогических позиций в научно-педагогической литературе: 1) центрация на собственных интересах; 2) на интересах администрации; 3) на интересах родителей; 4) на интересах коллег; 5) на интересах учебного предмета; 6) на интересах учащихся; 7) на интересах - проявлениях своей сущности и сущности других людей (учащихся, коллег, администрации, родителей).

2. В качестве методологической основы изучения проблемы гуманизации образования и развития гуманистической центрации были рассмотрены труды философов, психологов, педагогов, в которых понятие «гуманистическая центрация» различается по предметному содержанию.

3. Гуманистическая центрация определяется как ценностная позиция, проявляющаяся в процессе социального взаимодействия, результатом которого является позитивное отношение к другим людям и к себе, а также личностный рост как освоение способности безоценочного принятия другого человека.

4. На основе социально-психологической модели личности И.Д. Егорычевой показано место гуманистической центрации в рассмотрении направленности личности, находящееся на позиции между центрацией на «Я» и

центрацией на Другом и отражающей равноправие позиций субъектов, ценностное отношение как к себе, так и к Другому.

5. Анализ основных образовательных парадигм образования с точки зрения наличия в них гуманистической центрации позволил выделить и проанализировать две современные основополагающие образовательные парадигмы: традиционно - авторитарную и гуманную парадигму. Выделены и описаны такие разновидности гуманной педагогики как педагогика поддержки и гуманная педагогика.

6. В результате теоретического анализа определена актуальность гуманистической парадигмы в современном обществе. Охарактеризован процесс гуманизации обучения и обоснована необходимость деятельности педагога с таким аспектом гуманистической направленности, как гуманистическая центрация.

## **Глава 2. ПУТИ И СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ЦЕНТРАЦИИ СТУДЕНТОВ**

### **2.1. Ценности современной студенческой молодежи**

Образовательный процесс в вузе сегодня преимущественно направлен, по мнению К.Ш. Ахиярова, А.Ф. Амирова (13, с. 50), на развитие интеллекта студентов, на расширение их теоретических знаний, в то время как личностная мотивационная сфера также нуждается в развитии. А духовный мир студентов, их ценностные ориентации, интересы и мотивы есть та первооснова, которая в течении всей их последующей жизни определяет интеллект, профессиональную направленность, руководит каждым их действием. В связи с этим, важным становится изучение вопросов аксиологии в формировании педагогической культуры студентов.

Под ценностями подразумеваются «элементы нравственного воспитания, важнейшие составляющие внутренней культуры человека, которые, выражаясь в личностных установках, свойствах и качествах, определяют его отношение к обществу, природе, другим людям, самому себе» (12, с. 8).

Аксиологический аспект в педагогике разрабатывался в трудах таких философов, как С.Ф. Анисимов, А.Г. Здравомыслов, М.С. Каган, В.В. Розанов, В.П. Тугаринов. В работах этих ученых анализировались сущность аксиологии, понятие о ценностных ориентациях, их структура и классификации, возможные пути развития аксиосферы личности и социальных групп. Методологические подходы к формированию ценностной парадигмы в образовании, системы ценностных ориентаций сформулированы такими исследователями, как М.В. Богуславский, Е.В. Бондаревская, Н.В. Кузьмина, В.И. Гинецинский, П.И. Пидкасистый, Н.Д. Никандров, З.И. Равкин и др. Проблемы функционирования ценностной системы в образовании, аксиологические аспекты в подготовке будущего учителя изучались А.М. Булыниным, И.Ф. Исаевым, В.А. Сластениным, Е.Н. Шияновым и др.

Одним из основных принципов ценностных ориентаций является принцип гуманизма. Он акцентирует внимание на положении, в соответствии с которым ценностные ориентации – это, прежде всего отражение отношения к самому себе, при этом фиксируется особая роль эмоционально-чувственной сферы и оптимально организованной деятельности на базе лично привлекательных ценностей. Под «ценностными ориентациями» Н.А. Астахова, например, понимает «стандарты», детерминирующие отношение к себе и окружающему миру. Ценность выступает как поведенческий ориентир, актуально представляющий цель активности личности (12, с. 10).

Показателем духовной зрелости и высокого уровня культуры выступает осознание студентом себя как личности, способной осуществлять общественно значимую деятельность и оценивать ее результаты.

Ценности являются исходными психическими образованиями для постановки целей и обоснования педагогом всей своей деятельности. Ценности являются компонентом индивидуально-психологической структуры личности. Ориентация в мире ценностей есть своеобразная деятельность человека, требующая от него личной активности и напряжения духовных сил. Процесс подготовки учителя в этом смысле есть специально организованная деятельность, способствующая формированию системы отношений к учительскому труду. В процессе познания, общения, труда человек определяет для себя ценность объектов, с которыми он вступает во взаимодействие. Ценностный подход студента – будущего педагога при этом будет заключаться в создании соответствующих педагогических условий и в выборе путей реализации своей программы (13, с. 53–54).

Аксиологический подход органически присущ гуманистической педагогике, поскольку человек рассматривается в ней как высшая ценность общества и цель социального развития. Педагогические ценности зависят от социальных, политических, экономических отношений в обществе, которые во многом определяют развитие педагогики и образовательной практики.

По утверждению В.А. Слостенина (51, с. 17), педагогические ценности представляют собой нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельности педагога. Они формируются исторически и фиксируются в педагогической науке как форма общественного сознания в виде специфических образов и представлений. Овладение педагогическими ценностями возможно только в процессе осуществления педагогической деятельности, в ходе которой происходит их субъективация, уровень которой служит показателем личностно-профессионального развития педагога. По разновидностям ценности принято выделять: социальные, групповые и личностные педагогические ценности (51, с. 17).

Социально-педагогические ценности – это совокупность идей, представлений, правил, традиций, регламентирующих деятельность социума в сфере образования. Групповые педагогические ценности можно представить в виде концепций, норм, регулирующих и направляющих педагогическую деятельность в рамках определенных институтов. Личностные педагогические ценности – это социально-психологические образования, в которых отражаются цели, мотивы, идеалы, установки и другие мировоззренческие характеристики педагога.

По мнению, В.И. Горовой (51), аксиологическое «Я» как система ценностных приоритетов содержит не только когнитивные, но и эмоционально-волевые компоненты, играющие роль внутреннего ориентира. В нем аккумулированы как социально-педагогические, так и профессионально-групповые идеалы, служащие основанием индивидуально-личностной системы педагогических ценностей. Аксиологическое «Я» педагога включает ценности:

- а) связанные с пониманием личностью своей роли в социальной и профессиональной среде (общественная значимость труда педагога, престижность педагогической деятельности, признание профессии ближайшим окружением и др.);

- б) удовлетворяющие потребность в общении и расширяющие его круг (общение с детьми, коллегами, обмен духовными ценностями и др.);
- в) ориентирующие на саморазвитие творческой индивидуальности (совершенствование профессионально-творческих способностей, приобщение к мировой культуре, занятие любимым предметом, постоянное самосовершенствование и др.);
- г) позволяющие осуществить самореализацию (творческий, вариативный характер труда педагога, увлекательность педагогической профессией, возможность помощи социально неблагополучным детям и др.);
- д) удовлетворяющие прагматические потребности (получение гарантированной работы, оплата труда и длительность отпуска, карьерный рост и др.).

Обзор педагогической литературы показал, что среди перечисленных групп можно выделить ценности самодостаточного и инструментального типов, различающиеся по предметному содержанию. Самодостаточные ценности – это «ценности-цели», включающие творческий характер труда педагога, его престижность, социальную значимость, ответственность перед государством, возможность самоутверждения, любовь и привязанность к детям. Они служат основанием развития личности и педагога, и ребенка, выступают в качестве доминирующей аксиологической функции в системе других педагогических ценностей, поскольку в них основной смысл деятельности педагога.

К инструментальному типу ценностей, или к ценностям-средствам относят педагогические действия, направленные на решение профессионально-образовательных и личностно развивающих задач; коммуникативные действия, позволяющие реализовать личностно и профессионально ориентированные задачи: действия, отражающие субъектную сущность педагога, интегративные по своей природе, объединяющие все три подсистемы в единую аксиологическую функцию (51, с. 18).

По мнению ряда ученых (И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов и др.) высшую ступень в иерархии педагогических ценностей занимают ценности-качества, входящие в группу инструментальных ценностей. Они есть выражение личностно-профессиональной характеристики человека, посвятившего себя делу просвещения. Это личности, принимающие творчество в своих воспитанниках, готовые и умеющие его поддержать, развить и скорректировать в позитивном плане (102, с. 50).

По мнению Н.В. Мартишиной (102, с. 48), ценностный компонент связан с мировоззренческой позицией человека, с его личностными приоритетами. Он отражает признание творчества как ценности, жизненной необходимости, принятие образов творческих личностей в качестве ориентиров в судьбе и в профессии.

Исследования 90-х гг. XX в. в Рязанском государственном педагогическом университете показали, что идеал преподавателя был представлен как совокупность множества показателей, которые объединялись в следующие группы (102, с. 51):

- 1) любовь к людям, умение общаться с ними, доверие, понимание, терпение, отзывчивость, доброжелательность, искренность во взаимоотношениях;
- 2) глубокое знание своего предмета и увлеченность наукой, на основе которой он построен, серьезная психолого-педагогическая подготовка, высокий уровень интеллектуального развития, владение межпредметными связями, умение интересно и доступно объяснять материал, умение преподносить теоретические знания не изолированно, а в конкретной связи с требованиями практической работы;
- 3) высокий уровень культуры, широкий кругозор, личное обаяние, чувство юмора, находчивость;
- 4) твердость и решительность характера, уверенность в себе, сила воли, самоотдача.



В исследовании 2000-х гг. (13, с. 50), к вышеперечисленным характеристикам образа педагога прибавились такие показатели, как духовность, честь, чувство собственного достоинства, патриотизм и гражданская позиция, ответственность за дело, которому служишь, толерантность, отточенное владение педагогической техникой, творчество как неотъемлемая составляющая профессионализма педагога.

Исследование 90-х гг. студентов Поморского университета показало, что студентами предпочитались ценности, ориентированные на самореализацию личности в общении и продуктивной творческой деятельности («любовь», «счастливая семейная жизнь», «хорошие и верные друзья», «интересная работа», «образованность», «высокая общая культура», «свобода и самостоятельность», «способности, талант»). Отвергались ценностные ориентации, имеющие в своей основе потребительское отношение к людям и окружающей жизни. При этом в числе наименее важных оказались такие социально-значимые ценности, как «активная деятельная жизнь» и «общая хорошая обстановка в стране», что связано с резким изменением структуры ценностей нашего общества и позицией избегания, ухода от решения социальных проблем. Студенты, ориентированные на групповые ценности, общительны, легко устанавливают контакт с другими людьми, доверчивы, эмпатичны, неавторитарны и, как правило, удовлетворены общением. Они обладают внутренним локусом контроля и редко прибегают к реакциям избегания и подавления в сложных ситуациях общения, находят более эффективные способы разрешения конфликтов (40, с. 98–99).

Ряд исследователей, в частности Г.Г. Солодова, утверждают, что освоение студентами гуманистической парадигмы образования в процессе изучения педагогических дисциплин сопровождается противоречиями социокультурного характера. Это выражается в том, что они испытывают трудности в восприятии гуманистических ценностей, которые пока еще не стали доминирующими в практической деятельности известных им учителей, а потому в процессе изучения теоретического курса педагогических дисциплин можно наблюдать

рассогласование между их прошлым опытом, в котором находят отражение наиболее очевидные для них формы и методы педагогической деятельности, и необходимыми, профессионально значимыми действиями педагога, которые представлены в педагогической теории (141, с. 67–68). Новые педагогические ценности, проявляющиеся в категориях «свобода», «самостоятельность», «инициативность», «творчество», «сотрудничество», еще не полностью осмыслены студентами и соотнесены с педагогической реальностью.

Практика показывает трудности в восприятии студентами новой образовательной парадигмы, направленной на развитие субъектной сущности обучающихся.

Изучение научно-педагогической и публицистической литературы, а также личный опыт преподавания университетских дисциплин студентам свидетельствует, что главной ценностью студенты считают общение, которое, по данным П.И. Пидкасистого, Л.М. Фридмана, М.Г. Гарунова, идет главным образом в среде своих сверстников (119, с. 6).

Молодые люди испытывают острую потребность в общении и одновременно происходит повышение его избирательности. Противоречие, однако, заключается в том, что молодые люди стремятся услышать и свой внутренний голос, пытаясь не заглушить его суетливой будничной повседневностью.

Для студентов безусловной ценностью является будущая профессия, которую многие из них весьма смутно представляют, но это не мешает им стремиться к овладению основами профессиональной деятельности. Отметим, что по уровню освоения деятельности выделяют такие типы личности, как: ученик (уровень репродукции), исполнитель, любознательный и творец. По доминирующим формам реализации деятельности: преобразователь, созерцатель, оратор, мыслитель.

Личность характеризуется пятью потенциалами (119, с. 17): познавательным, ценностным, творческим, коммуникативным и художественным.

Познавательный потенциал определяется объемом и качеством знаний и информации. Ценностный – обретенной или обретаемой системой ценностных ориентаций в различных сферах деятельности, в том числе профессиональной и раскрывается в мироощущении и мировоззрении.

Для целей нашего исследования именно ценностный потенциал (гуманистические ценности) имеет особое значение. Представленная далее в работе программа экспериментального обучения и воспитания ориентирует студентов на присвоение ценностей гуманистического характера.

## **2.2. Гуманистическая центрация как основа личностного и профессионального становления молодых людей**

Проблема приобщения студенческой молодежи к гуманистическим ценностям связана с проблемой гуманизации образования.

Термин «гуманизация образования» представляется исследователям как разработка практических рекомендаций по преодолению отчуждения образования от живой человеческой личности, ее потребностей, задач ее развития. Под гуманизацией образования понимается преодоление обезличенности школы, уважение личности ребенка, создание условий развития его способностей и дарований. Подчеркивается, что основной целью педагогического процесса становится развитие обучаемого» (142, с. 4)

Таким образом, студенты – будущие педагоги должны осознавать, что общество нуждается в педагоге с гуманистической центрацией и гуманистическим мировоззрением, которые формируются в процессе приобщения их к основам профессиональной деятельности в стенах вуза.

Под профессиональной компетенцией понимается качественная характеристика степени овладения специалистами своей профессиональной деятельностью, которая предполагает:

- осознание своих побуждений к данной деятельности;
- оценку своих личностных свойств и качеств;

- регулирование своего профессионального становления, самосовершенствования и самовоспитания (149, с. 15).

Несколько шире понимает профессиональную компетентность В.А. Якунин, предполагающий классификацию ее компонентов (там же):

- система профессиональных знаний, умений и навыков;
- стремление и способности к самостоятельному творческому решению профессиональных задач;
- психологическая и социально-психологическая готовность к работе с людьми и управлению ими;
- идейно-нравственная зрелость и политическая культура.

Рассматривая профессиональное развитие как непрерывный процесс самопроектирования личности, Л.М. Митина (108) выделяет в нем три основные стадии становления личности: самоопределение, самовыражение и самореализацию. Именно на последней стадии формируется жизненная философия человека в целом, осознается смысл жизни, утверждается общественная позиция. В результате, субъект, достигая профессионального мастерства, гармонично развивает свою личность.

«А каким образом, – спрашивает Н.М. Новичкова (116, с. 41), – вести обучение и воспитание будущего гуманного учителя, если в вузе в качестве приоритетной сохраняется знаниевая ориентация на формирование лишь педагогической образованности будущего учителя?»

Среди выпускников вузов педагогических специальностей, по-прежнему, обнаруживается дефицит учителя-гуманиста с ярко выраженным стойким желанием посвятить себя детям, с творческим устремлением к педагогической деятельности. Одной из причин этого может являться то, что, например, в учебных педагогических курсах, таких как: «Введение в педагогическую деятельность», «Теория и методика воспитания», «Теория обучения» представлен достаточно широкий спектр теоретических проблем, идей, тем для изучения студентами, но в них не предусмотрено изучение проблем

гуманистической парадигмы образования и воспитания, гуманной педагогики, обращение к духовному наследию классиков педагогики.

Для формирования гуманного мировоззрения будущему педагогу необходимо стремиться к целостному и системному знанию о развивающемся человеке, о его единстве с природой и космосом. Кроме этого, важно составить для себя философское представление о ребенке, ответив на вопросы: «Кто он есть? В чем цель и смысл его жизни? По каким законам происходит его рост и развитие?».

Будущему педагогу необходимо владеть средствами гуманизации учебно-воспитательного процесса, к которым можно отнести следующие (116, с. 41–42):

- реализацию принципа гуманизации как общепедагогического принципа;
- гуманитаризацию содержания образования как очеловечивание содержания обучения и средств преподавания и учения;
- демократизацию стиля педагогического общения;
- овладение технологией педагогического взаимодействия на основе психологических принципов гуманизации, диалогизации, персонализации, проблематизации, индивидуализации;
- создание гуманной атмосферы на учебном занятии;
- повышение гуманистической педагогической культуры преподавания;
- культивирование в себе качеств личности человека – гуманиста и др.

Гуманистическая составляющая основывается на понимании педагогической деятельности как деятельности, направленной на свободное развитие способностей ребенка и его личности в целом. Гуманистическая составляющая есть компонент мировоззрения учителя и представляет собой ценностный компонент всей его деятельности, в котором проявляется его отношение к детям, к самому себе, к окружающему миру и к собственной деятельности. Гуманистическая составляющая есть всеобъемлющая основа всей деятельности педагога. Это же утверждается и в требованиях Государственного образовательного стандарта к профессиональной подготовке выпускника вуза по педагогическим специальностям, в котором

прослеживается современная тенденция гуманистической направленности как педагогической деятельности в целом (54).

По мнению Н.Н. Никитиной (113, с. 144), необходимым основанием целостности процессов личностного и профессионального самоопределения является не столько подчиненность второго первому, сколько их взаимодействие и взаимообогащение на основе гармонизации происходящих в них процессов персонализации и персонификации. При этом, сущность и успешность профессионально-личностного самоопределения должны определяться не только и не столько критериями персонализации – достижения определенного профессионального статуса, ступени в профессиональном росте как росте карьеры, но, прежде всего, критериями персонификации – определения себя в профессии на основе осознания и проявления своего истинного «Я» и своих ценностей, обретения индивидуального способа осуществления себя в профессии, и, вместе с тем, открытия и обогащения своего «Я» через возможности и гуманистическую сущность профессиональной деятельности. Духовное самоопределение педагога выступает необходимым основанием и условием его культуросообразного профессионально-личностного самоопределения.

Гуманистический взгляд педагога предполагает уникальность ученика и позитивное отношение учителя к учащимся. Тем самым, в процессе подготовки педагогов-гуманистов должно уделяться столько же внимания взглядам и установкам учителей, сколько его уделяется в настоящее время учебному материалу и педагогическим стратегиям. Об этом говорят как педагоги-практики, так и исследователи на страницах педагогической печати.

Для реализации гуманистической центрации как мировоззренческого принципа учителя, педагогу необходимы определенные принципы гуманного педагогического процесса. По мнению Ш.А. Амонашвили, этими принципами могут быть следующие: «Устроить окружающий мир и педагогический процесс так, чтобы в них:

- 1) ребенок познавал и усваивал истинно человеческое;
- 2) познавал себя как человека;

- 3) проявлял свою истинную индивидуальность;
- 4) находил общественный простор для развития своей истинной Природы;
- 5) его интересы совпадали с общечеловеческими интересами;
- 6) были предотвращены источники, способные провоцировать ребенка на асоциальные проявления (8, с. 180–181).

Ш.А. Амонашвили подчеркивает, что следуя гуманистической центрации, как своей ценностной позиции, будущему педагогу нет необходимости постоянно контролировать учащихся, ограничивать их, принуждать. Сосредоточившись на императивных образовательных и воспитательных установках, учитель на самом деле децентрализуется, т.е. сосредоточивается не на самом ученике как субъекте, а на внешней цели образования и обучения.

Исследования последних десятилетий по профессиональному поведению учителя в школе (109, с. 38–39) показали, что 70% учителей в нашей стране характеризует авторитарный стиль педагогического руководства, у них преобладала центрация на собственном «я» как в учебной, так и во внеклассной работе. Их педагогическое кредо выражалось в формуле: «Я лучше знаю, что детям нужно!». 20% учителей проявили центрацию профессионального поведения на организации деятельности как таковой (вовлечение учащихся в учебную деятельность по выполнению бесчисленных письменных работ, упражнений, рефератов, докладов, сочинений, контрольных и т.п.), только 10% учителей в центр своего внимания и педагогической деятельности поставили ребенка с его интересами, потребностями и возможностями.

Такой результат объясняется тем, что в последние десятилетия практически вся педагогическая деятельность учителей в школах была подчинена жестким указаниям и рекомендациям, главной особенностью которых являлась обязательная массовость участников и, сопутствующий ей, формализм.

Это определяет актуальность гуманистической центрации как основы личностного и профессионального становления молодых людей, которая имеет

ресурс для изменения образовательной практики в сторону личностной гармонизации.

Таким образом, исследователи отмечают, что гуманистические формы актуализации профессионализма деятельности могут быть реализованы при принципиальном отказе педагогов от авторитаризма и от тоталитарных методов воздействия на детей, при реализации модели субъект-субъектных отношений в системе «учитель-ученик», при условии целенаправленного развития диалоговых отношений между педагогами и детьми.

Диалогическое общение направлено на установление сотрудничества педагога с учащимися : сначала через «подстраивание» партнеру по общению, альтруистическое сосредоточение на нем, а затем и безоценочному принятию его, признанию принципиального равенства личностных, а не статусных, позиций педагога и учащихся, их равноценности в доверенном диалоге и совместном творчестве.

Монологический стиль общения, напротив, разрушает возможность совместного взаимодействия, порождает конфликтные ситуации и попытки их преодоления с помощью давления или манипулирования и приводит педагога к утверждению только своей точки зрения в авторитарном монологе.

Сотрудничество является той формой организации учебно-воспитательного процесса, которая направлена на создание позиции партнерства и товарищества педагога и учащихся. Именно диалогический стиль педагогического общения, основанный на принципе паритетного взаимодействия, наиболее отвечает этим задачам. Наличие данного стиля у педагога может служить критерием высокой степени профессионализма его деятельности.

Условиями успешной деятельности будущего педагога является понимание сложности и противоречий процесса развития ребенка, осознание факторов, способствующих его развитию (эмоциональная стабильность жизни ребенка, вариативность воспитательной среды, успешность любой формы деятельности детей, позитивная оценка ребенка в общественном мнении) и



факторов, тормозящих этот процесс (чувство страха, отчужденность от ровесников и взрослых, одиночество, ощущение неуспешности). В образовательно-воспитательном процессе важно опираться на опыт ребенка и ориентироваться на его индивидуальные способности, потребности, интересы и права.

Говоря о педагоге, применительно к гуманистической позиции его профессионально-личностного самоопределения, следует считать его личность главным содержанием и средством педагогической деятельности. Учитель работает самим собой, т.е. своими знаниями, умениями, уровнем развития общей и педагогической культуры в нем, своими психофизическими данными, своей индивидуальностью в целом (22, с. 37).

Учителя – гуманисты должны быть людьми, облегчающими обучение и воспитание, а не дидактическими наставниками и для этого будущим педагогам необходимо создавать педагогические условия, способствующие развитию таких качеств, как чуткость, заботливость, искренность, сострадание, дружелюбие и т.д.

Современные подходы к изучению профессионально-психологического профиля педагога и механизмов его формирования представлены в трудах Э.Ф. Зеера, О.Н. Шахматовой, М. Рокича, Л.М. Мититой, Р. Бернса, А.К. Марковой, А.А. Реана, Г.С. Трофимовой и др. Общие закономерности формирования личности будущего учителя отражены в исследованиях Б.Г. Ананьева, С.И. Архангельского, В.А. Крутецкого, Н.В. Кузьминой, Г.И. Михалевской, В.А. Слостенина, В.П. Саврасова, А.И. Шутенко, Г.А. Ковалева, Л.М. Митиной, А.Б. Орлова и др. Особенности подготовки будущих педагогов с точки зрения их субъектного развития исследованы в работах Г.И. Аксеновой, Р.М. Асадуллиной, В.А. Якунина, В.А. Кан-Калика, Г.С. Трофимовой, В.В. Серикова, Е.Н. Шиянова и др. (46, с. 3).

Анализ педагогических работ последних лет в избранной нами области показывает, что исследовались различные аспекты проблемы формирования гуманности как качества личности.

В работах З.И. Васильевой, В.Г. Иванова, Ф.К. Мухаметзяновой, например, вскрывается тесная зависимость между гуманистическими взглядами, представлениями, чувствами, убеждениями и гуманным поведением и качествами личности.

В педагогических исследованиях выявляются общие условия воспитания гуманности как сложной личностной характеристики, состоящей из совокупности компонентов и качеств.

Гуманистическая центрация является отражением таких личностных особенностей педагога, как:

- 1) его собственной личностной зрелостью, и прежде всего, гармоничной и адекватной Я – концепцией, верой в себя, естественностью, искренностью, готовностью быть самим собой;
- 2) человеческим отношением к другим людям – уважением к ним как к личности, признанием их прав и свобод, их своеобразия и неповторимости, их права идти своим путем и отвечать за свой выбор, верой в их силу и мудрость;
- 3) способностью к адекватному пониманию и сопереживанию другому человеку, к глубокому и одновременно очень тонкому и деликатному контакту в общении с ним (37, с. 6–8).

Примером типологии личности учителя по различным параметрам является следующая (91, с. 12–13): тип «логотропов» (направленность на преподаваемый предмет) и «педотропов» (направленность на детей). В научно-педагогической литературе выделены следующие направленности личности учителя:

- 1) стремится развивать личность ребенка, опираясь на эмоциональный и социальный факторы. Придерживается гибкой программы, не замыкается на содержании изучаемого предмета. Ему свойственна непринужденная манера преподавания, индивидуальный подход, искренний, дружественный тон.

Его антиподом является учитель, который отчужден, эгоцентричен, сдержан;

- 2) заинтересован только в умственном развитии учащихся. Строго придерживается содержания изучаемого предмета. Работает по последовательной, подробно разработанной программе. Предъявляет высокие требования. Строго проверяет усвоенный материал. Держится отчужденно, подход к ученикам сугубо профессиональный.

Его антипод: неорганизован, небрежен;

- 3) творческий, изобретательный. Старается увлечь хотя бы отдельных учеников, пробудить в них силу и способность полностью раскрыть свои творческие наклонности. Не заботится о развитии умственных способностей в ограниченном, традиционном смысле. Проверки неравноценны по строгости. К ученикам часто относится субъективно.

Его антипод: скучен, традиционен.

Отмечается, что все три типа редко встречаются в «чистом виде». Можно говорить только о доминирующих качествах.

Для педагогического процесса, приоритетной ориентацией которого является становление личности, оказывается важным обеспечение необходимых условий и развивающих влияний со стороны педагогической системы. Становление субъектности учащегося осуществляется успешнее при личностно-центрированном подходе (К. Роджерс, В. Сатир, С. Джулард, Г. Лэндрет и др). В нем, по мнению В.А. Якунина, С.Л. Братченко, наиболее глубоко раскрывается с гуманистических позиций личность, обеспечивается личностный рост и создаются условия личностного роста. Личность трактуется как «глубинная экзистенциальная основа, главный регулятор всей жизненной активности». Личностный рост – это «самораскрытие, развитие внутренней сущности, это...освоение способности быть человеком в мире людей». Условиями личностного роста «выступают готовность и способность Взрослого вступить с ним в личностно-развивающие отношения, в глубинное, истинное общение» (37, с. 6–7). Поэтому гуманное педагогическое взаимодействие – это

всегда взаимодействие диалогическое, творческое, личностное и индивидуализированное. Оно обеспечивает не просто передачу некоторого содержания (оформленного в виде знаний, умений, навыков, привычек, способов действия и т.п.) от учителя к учащимся, но их совместный личностный рост.

В научно-педагогической литературе (Т.Н. Мальковская и др.) выделяют такие качества, которые затрудняют взаимодействие с учащимися – это вспыльчивость, прямолинейность, торопливость, резкость, обостренное самолюбие, самоуверенность, упрямство, отсутствие чувства юмора, излишнюю мягкость, нерешительность, простодушие, обидчивость, сухость, медлительность, неорганизованность (99).

Я.Л. Коломинский выделяет перечень черт личности учителя, препятствующих нормальному общению со школьниками: непонимание учащихся, несправедливость, раздражительность, малая или излишняя требовательность, педантизм и навязывание своего мнения, бестактность, противоречие между словом и делом, нечестность, недостатки в преподавании (76).

При гуманистическом подходе к образованию делается акцент на здоровом социальном и личностном развитии и придается меньшее значение результату. Педагоги, следующие этому подходу, выступают за предоставление учащимся возможностей переживать опыт успеха, а не неудачи; они ориентированы на обучение и воспитание путем открытий, путем принятия людей такими, какие они есть, давая им право на самоопределение.

По мнению Э.Ф. Зеера и О.Н. Шахматовой, в состав ключевых компетенций педагога, нацеленного на личностно – ориентированное обучение, должен входить действенный педагогический гуманизм. Он, наряду с профессиональной компетентностью, социально-психологической толерантностью и педагогической рефлексией, служит присоединением к эмоциональному состоянию учащихся, сопереживанием и оказанием помощи в преодолении негативных эмоций и субъективных трудностей.

Как показывают исследования, например, по мнению Н.Г. Полехиной, наиболее высокая успеваемость и дисциплина учащихся наблюдается у учителей с демократическим стилем руководства. При демократическом стиле (он основан на учете индивидуальных особенностей и личного опыта школьников, их активности и потребностей) у учащихся вырабатываются весьма важные умения и навыки нравственного поведения, а при авторитарном – накапливаются привычки бездумного выполнения указаний и советов воспитателя, что мало способствует формированию самостоятельности (91, с. 15).

Показателем личностно-деятельностной сущности учителя является профессионально-педагогическая компетентность. По определению Н.В. Кузьминой, профессионально-педагогическая компетентность – это способность педагога превращать специальность, носителем которой он является, в средство формирования личности обучаемого с учетом ограничений и предписаний, накладываемых на учебно-воспитательный процесс требованиями педагогической нормы, в которой он осуществляется.

В профессионализм педагога входит профессионализм личности педагога и профессионализм деятельности педагога. По мнению А.А. Деркача, профессионализм определяется как устойчиво-успешный получаемым результатам уровень решения задач, составляющих содержание деятельности специалиста в той или иной области труда.

З.С. Смелкова, под педагогическим профессионализмом понимает результат творческой педагогической деятельности, а потому предполагает формирование такой личности, которая была бы способна продуктивно, грамотно решать социальные, профессиональные и личностные задачи. А.А. Деркач определяет профессионализм педагога как интегральную психологическую характеристику личности педагога, включающую наличие видов профессиональной деятельности и сочетание личностных профессионально важных качеств, обеспечивающих эффективное решение им профессиональных задач по обучению и воспитанию подрастающего поколения, а также задач профессионального самосовершенствования. Из этих

определений можно вывести одно общее определение: профессионализм педагога – личностная характеристика педагога, определяющаяся наличием у педагога профессиональных педагогических качеств и способностей, также владеющим современными средствами решения профессиональных задач, обеспечивающих высокий уровень реализации педагогической деятельности.

Это определение включает в себя понимание педагога как субъекта педагогической деятельности и одновременно педагога как профессионала педагогической деятельности.

Профессионализм личности включает в себя (178):

1. Профессионализм взаимодействия с воспитанниками:

- Профессиональные педагогические позиции: гуманист, «психотерапевт», актер, участник и субъект педагогического сотрудничества.
- Педагогический оптимизм (как подход к учащимся с оптимистической гипотезой, с верой в их возможности).
- Знание о задачах и средствах общения.
- Умение ставить широкий спектр коммуникативных задач и гибко их разрешать (умение учитывать позицию других участников общения).

Исходя из перечисленных характеристик взаимодействия с воспитанниками, можно обозначить второй компонент профессионализма личности педагога:

2. Профессионализм самосовершенствования интегрирует следующие умения и качества (там же):

- 1) умение изучать и развивать свои личностные качества, понимать и сохранять нравственные ценности в труде педагога;
- 2) умение строить и реализовывать планы своего личного и профессионального саморазвития.
- 3) уметь владеть педагогической рефлексией как обращенностью сознания педагога на самого себя, педагогическим самосознанием.

К профессионально важным качествам личности относятся:

- 1) педагогическая эмпатия, сопереживание;
- 2) педагогический такт (как разумная мера в выборе воздействий на учащихся с учетом условий и возможностей участников общения);
- 3) педагогическая чувствительность;
- 4) эмоциональная саморегуляция.

Таким образом, для достижения достаточного уровня сформированности гуманистической центрации педагогу необходимы такие качества, как готовность к пониманию психических состояний учеников и сопереживанию, т.е. эмпатии, потребность в социальном взаимодействии, педагогическая коммуникативная компетентность, педагогический такт, в проявлении которого выражается общая культура педагога и высокий профессионализм его педагогической деятельности и направленности.

### **2.3. Пути и способы развития гуманистической центрации в научно-теоретической литературе**

В научно-педагогических публикациях не выявлено источников, непосредственно описывающих или характеризующих пути и способы развития гуманистической центрации студентов. Вместе с тем, анализ педагогических публикаций позволяет экстраполировать традиционные пути и приемы учебно-воспитательной работы в вузе, делая акцент на гуманистически – насыщенном содержании, интегрируя процессуальные и содержательные аспекты обучения.

Отметим, что поскольку речь идет об университетском образовании и приобщении студентов университета к гуманистическим ценностям, то уместно было процитировать Н.И. Пирогова, который, анализируя современное ему состояние университетов и предлагая реформы университетского образования, писал: «Ни один университет на свете, несмотря на название, не представляет всеобъемлющего научно-учебного учреждения... Отделить учебное от научного в университете нельзя. Но научное без учебного все-таки светит и греет. А учебное без научного только блестит» (119, с. 156).

Развивая и подчеркивая эту мысль, отметим значимость как собственно научно-исследовательской работы студентов по предложенной тематике, связанной с проблемой гуманизации образования, так и роль разнообразных спецкурсов, позволяющих ознакомить студентов с гуманистическими ценностями, заложив основы для развития их гуманистической центрации.

Далее, достаточно эффективным способом развития гуманистической центрации студентов можно считать представление содержания образования. Современные дидакты В.В. Краевский и А.В. Хуторской полагают, что содержание образования выступает как социально и личностно-детерминированное фиксированное представление о социальном опыте, подлежащем усвоению молодым поколением (82, с. 166).

Исследователи подчеркивают, что содержание образования изоморфно социальному опыту и состоит из четырех основных структурных элементов:

- опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов знаний;
- опыта репродуктивной деятельности, фиксированной в форме способов ее осуществления (умений и навыков);
- опыта творческой деятельности, фиксированного в форме проблемных ситуаций, познавательных задач и т.п.;
- опыта осуществления эмоционально – ценностных отношений.

Эти элементы связаны между собой. Отбирая содержание в соответствии с принципом интердисциплинарной интеграции, мы можем влиять на всю структуру через элементы. Предлагая студентам проблемную ситуацию для обсуждения, мы, тем самым, позволяем им приобретать опыт творческой деятельности, который связан с опытом познавательной деятельности и личностным опытом как компонентом содержания образования.

Отбор содержания образования в соответствии с поставленной задачей развития гуманистической центрации является современным способом ее решения.



Еще один путь гуманизации образования сегодня – конструирование совокупности учебных ситуаций, составляющих то, что называется образовательной средой (82, с. 173). Образовательная среда – это целенаправленно создаваемое социокультурное окружение обучающегося, включающее различные виды средств и содержания образования, способные обеспечить его продуктивную деятельность. Она может являться педагогическим условием, способствующим развитию гуманистической центрации.

Педагогику среды изучали такие исследователи, как Н.Н. Иорданский, С.А. Каменев, М. Крупенина, А.П. Пинкевич, С.Т. Шацкий, В.Н. Шульчик, Е.И. Тихеева и т.д., а также педологи и психологи М.Я. Басов, Л.С. Выготский, А.Б. Залкинд и др.

По мнению одного из представителей средового подхода Ю.С. Мануйлова (100, с. 3), жизненные ситуации все более подводят к необходимости учитывать возрастающую роль и значение среды в развитии детей. Сама среда в его исследовании «Средовой подход в воспитании» развернута со одной стороны как условие, фактор, благоприятный или неблагоприятный для реализации заложенного в них потенциала, с другой стороны, среда рассматривается как средство воспитания.

Другой исследователь, М. Хейдметс под средой определяет «часть окружающего мира, с которой субъект взаимодействует или прямым, или косвенным образом, в открытой и латентной форме» (157). В его понимании единицами среды являются «места деятельности» и «сферы влияния» отдельных групп и индивидов (158).

В.Л. Глазычев описывает среду через «место», которое он связывает с чем-то особенным, неповторимым, индивидуальным, что складывается, созревает, утверждается и составляет «самый фундамент культуры» (48).

Среда способна развивать индивидуальность и формировать через определенный образ жизни социальный тип, что и определяет ее роль в

жизнедеятельности человека, позволяет рассматривать ее как потенциальное средство управления становлением человеческой личности.

Ю.С. Мануйлов убежден, что с помощью «подбора» нужных параметров среды и «приготовления» нужной среды можно управлять процессами, происходящими в системе образования и воспитания (100, с. 32).

Роль учителя в педагогике среды была в том, чтобы быть организатором среды для детей и среды самих детей.

Образовательное содержание в соответствии со средовым подходом не передается ученикам напрямую, а как бы «выращивается» у них в ходе учебной деятельности при изучении образовательных объектов, коллективной коммуникации и т.п.

Л.С. Выготский считал, что «если учитель бессилён в непосредственном воздействии на ученика, то он всемогущ при посредственном влиянии на него через социальную среду. Социальная среда есть истинный рычаг воспитательного процесса» (44, с. 23).

Методолог средового подхода в воспитании Ю.С. Мануйлов отмечает, что исследователями выделены помимо социальных институтов, природная среда (М. Шептуховский), архитектурная (Б. Юсов), среда общения (А.В. Мудрик), школьная среда (Х.И. Лийметс) и пр. (100, с. 62).

Последняя рассматривается как предметно-пространственная и социальная среда деятельности.

Исследователи средового подхода обсуждают типологию действий со средой (100, с. 85). Выделяют традиционные действия – учитель проводит собрание, встречается с родителями, проверяет дневники и т.п. Аффективные действия ведут за собой незаслуженные оценки, истории о своей жизни под настроение и прочие ценностно-рационально ориентированные действия предполагают проведение мероприятий, исходя из соображений морали, беседа о культуре поведения, оформление кабинета и т.п.

По сути, такого рода действия являются строго спланированными управленческими действиями. Действия со средой являются целерацио-

нальными и, благодаря тому, что они работают одновременно на цель, способы, средства, результат, они обладают значительным воспитательным потенциалом.

Таким образом, создание соответствующей образовательной среды способствует развитию гуманистической центрации на основе гуманистических средств и содержания образования.

Специфике и задачам развития гуманистической центрации соответствует использование методов, обозначаемых в психолого-педагогической литературе как активные методы обучения, интерактивные методы обучения, игровые методы обучения.

Исследователи, которые разрабатывают активные методы и формы обучения, исходят из того, что эти методы предоставляют учащимся и обучающимся большую свободу выбора существенно различающихся способов выполнения деятельности, т.е. позволяют осуществлять свободный поиск эффективного, отвечающего индивидуальности ребенка подхода к решению задачи.

В основе активных методов обучения и воспитания в большинстве случаев лежит игра. Преимуществами игры являются следующие:

- 1) участник игры имеет возможность раскрыть себя в конкретной значимой ситуации;
- 2) игра интересна сама по себе, т.к. является особо острым и притягательным для участников событием;
- 3) игра воспринимается участниками как способ самосовершенствования, испытания себя на психологическую устойчивость, компетентность, позволяя тем самым усилить мотивацию учения;
- 4) игра позволяет ощутить себя значимой частью игрового коллектива, сопоставить свою точку зрения с точкой зрения других, искать компромисс, развивать толерантность, т.к. игра представляет собой способ гармонизации субъектного и «чужого», гармонизацию личности, имеющей в игре право на ошибку. При этом самооценность

личности выдвигается в игре на первый план, становясь залогом ее развития.

Таким образом, в рамках гуманистической парадигмы образования и воспитания обучающиеся через игровые методы формируют тенденцию к эмпатии, рефлексии, коммуникативной компетентности, что лежит в основе гуманистической центрации. В программе экспериментального обучения предусмотрены игровые ситуации.

Условием развития гуманистической центрации студентов – будущих учителей является реализация субъект-субъектной модели взаимодействия между преподавателем и студентами и студентами друг с другом в образовательно-воспитательной деятельности в вузе. Субъект-субъектные отношения предполагают, что педагог настроен на восприятие, понимание переживаний, целей, интересов, взглядов, отношений ребенка. Педагог признает активное начало в ребенке, признает, что у ребенка может быть отличный от него опыт и не навязывает свой (5, 46, 57, 21). С другой стороны, педагог стремится к пониманию своих личностных проявлений для успеха педагогической деятельности. Педагог искренен в проявлении своих чувств, открыт в общении.

В противоположность субъект-субъектным отношениям, объект-объектные отношения характеризуются ролевым подходом восприятия поведения обучающегося с точки зрения соответствия его социальной роли и установленных норм поведения. Педагог настроен считать свои личностные проявления, особенности несущественными, а иногда и вредными для педагогического успеха. Педагог ориентирован на «правильное» педагогическое поведение в соответствии с общими эталонами и предписаниями в отношении педагога.

Организовать субъект-субъектное взаимодействие, развивающее личность, способен педагог, который постоянно находится в кризисе компетентности, проектирует собственную психолого-педагогическую и специальную подготовку, выстраивает траекторию профессионального роста. Педагог, осознаю-

щий собственную индивидуальность, формирующий индивидуальный стиль педагогической деятельности, является субъектом профессионального развития. Решающую роль в этом может сыграть собственный опыт, складывающийся в процессе личностно-ориентированной педагогической подготовки будущего учителя (135).

Таким образом, в рамках педагогического процесса педагог должен относиться к учащемуся как к субъекту не только учебной деятельности, но и своего личного опыта и выбора жизненного пути, т.к. само понимание права требует уважения уникальности, самоценности человеческой личности, т.е. признания в каждом уникальной ценности. Этому должна способствовать гуманизация обучения, которую К. Роджерс (95), охарактеризовал в следующих положениях:

- 1) Принудительному, безличностному, интеллектуализированному, оцениваемому извне, направленному на усвоение значений обучению противопоставляется обучение, ориентированное на ученика, инициированное им самим, направленное на усвоение смыслов, как элементов личностного опыта.
- 2) Гуманизированное обучение обеспечивается не совершенствованием навыков, умений и способностей учителя, внедрением новых экспериментальных программ и ТСО, а перестройкой его личностных установок, переносом акцента с преподавания как трансляции информации на стимулирование, облегчение, помощь в учении.
- 3) Не стремиться к достижению своих собственных целей, а уделять больше внимания тому, что происходит «во внутреннем феноменологическом мире собственного «Я» и «Я» своих партнеров». Осознанно отказаться от целенаправленных психологических, педагогических воздействий, манипулирующих детьми, затрудняющих их самодетерминацию и самоактуализацию, а создать условия для свободного развития детей в соответствии с их собственными целями и стремлениями.

- 4) Понимать гуманизацию прежде всего как гуманизацию и гармонизацию отношений человека со своим внутренним аутентичным «Я». Чтобы стать условием гуманизации мира и других людей, необходимо научиться безоценочно принимать, активно в эмпатически выслушивать и конгруэнтно выразить свое подлинное «Я».

Все это способствует выстраиванию субъект-субъектных отношений как между учителем и учеником, так и между учениками друг с другом.

Психотерапевт Г. Лозанов разработал методику обучения, в которой основной акцент делается на раскрытии психических резервов человека путем создания благоприятной психологической обстановки. Такая обстановка характеризуется отсутствием психологических барьеров и повышенной коммуникативной активностью личности. В этом состоянии у обучающихся наблюдается более высокий, чем обычно, уровень протекания психических процессов, повышенное восприятие, понимание и запоминание. Основными средствами создания благоприятного психологического климата на уроке являются: доверительно-уважительные отношения между педагогом и обучаемыми, его высокий авторитет, внушение, тактическое исправление ошибок учащихся, оценка учителем не только формы, но и содержания ответов учащихся, предоставление ученику инициативы и возможности самовыражения, учет коммуникативных потребностей обучаемых (106).

Субъект-субъектное взаимодействие не может быть монологичным, поэтому диалог выступает единицей отчетности равных позиций взаимодействия между учителем и учеником.

Большинство современных авторов, по мнению С.Л. Братченко (37), исследующих проблемы личностного роста и условий, ему способствующих, сходятся на том, что наиболее благоприятная «лично-развивающаяся среда» – это общение на уровне диалога. Способность к осуществлению общения на уровне межличностного диалога – важнейшее условие гуманистического, лично-ориентированного воспитания и обучения.

В свою очередь, в качестве психологических и социально-психологических характеристик личности, выступающих условием готовности к диалогу, как правило, можно назвать способность к равноправному, уважительному взаимодействию, к творчеству, к взаимопониманию и т.п. В последнее время особо подчеркивается роль эмоционального контакта, способность к сопереживанию (эмпатии). Причем, эмпатия является не только важным элементом личностно-развивающих способностей, но и играет очень существенную роль дополнения и уравнивания других элементов, в частности – понимания.

Основа личностного контакта, связующая нить диалога – это процесс СОПЕРЕЖИВАНИЯ, эмоционально-интуитивное принятие и постижение собеседниками внутреннего мира друг друга. Особая роль эмоциональных связей в становлении личности, построении межличностных отношений подчеркивается в работах самых разных направлений. Смысл сопереживания в диалоге не в «овладении», а в формировании особого рода межличностного контакта и создании необходимых условий для самореализации собеседников, условий, которые и делают человеческое общение – человеческим. В стратегическом же плане, эмоциональная связь является важнейшим фактором личностного роста (там же).

Работы К. Обуховского, В.С. Ротенберга и других свидетельствуют о том, что эмоциональный межличностный контакт есть фундаментальное условие развития человека (особенно ребенка) как личности, он позволяет ему ощущать себя не чужим, не потерянным в этом мире, более того – выступает ключевым фактором его психического здоровья.

Наибольший интерес представляет подход к эмпатии К. Роджерса. В его концепции эмоциональное сопереживание занимает место в ряду базовых условий личностного роста. К. Роджерс настаивает (37), что «эмпатия – это не состояние, а процесс, особые взаимоотношения, включающие в себя несколько аспектов: вхождение во внутренний мир переживаний другого человека и свободную ориентацию в нем; тонкую чувствительность к изменяющимся процессам, протекающим в этом мире; проживание «жизни другого человека» -

деликатно без оценок, не пытаясь открыть больше, чем он готов проявить, но при этом помогая ему делать переживание все более полным».

Эмпатия создает благоприятные условия для раскрытия и развития человека, которому она адресована, делает его открытым к изменению. При этом направление этого развития и его результат во многом зависят от иных параметров взаимодействия и прежде всего – от целей «эмпатирующего», его отношения к собеседнику. Модус личностного роста эмпатия актуализирует тогда, когда сочетается с отношением к другому, как к личности, с уважением, признанием его суверенитета и свободы, верой в его позитивный потенциал.

Все это дает основания утверждать, что именно сопереживание, эмпатия (как она понимается К. Роджерсом) позволяет собеседникам вступать в глубокое, эмоционально насыщенное соприкосновение и потому может служить наилучшей основой личностного контакта в диалоге, основой личностного роста (37, с. 24-27).

К факторам, способствующим повышению эффективности общения и гуманизации образования, относятся по мнению К.М. Левитана:

- 1) партнерство – это контакт двух или более общающихся людей:  
преподаватель – учащийся, учащийся – учащийся;
- 2) сотрудничество;
- 3) заинтересованность в партнере;
- 4) общность ценностных ориентаций;
- 5) ориентировка в личности партнера;
- 6) недистанционный характер общения.

С точки зрения В.Д. Ширшова (161, с. 81), педагогическая коммуникация может трактоваться как способ организации учебно-воспитательной деятельности на основе приема, усвоения, переработки и передачи информации. Педагогическая коммуникация – фундаментальное направление в педагогических исследованиях. Она важна в педагогическом диагностировании, прогнозировании, творческом предвосхищении и в эмпирической проверке социальных, психолого-педагогических и других моделей.



Под коммуникативными навыками В.Д. Ширшов понимает автоматизированные компоненты сознательных действий, способствующих быстрому и точному отражению коммуникативных ситуаций и определяющих успешность восприятия, понимания объективного мира и адекватного воздействия на него в процессе педагогической коммуникации (161, с. 86–87).

Коммуникативные умения – это комплекс коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности и позволяющий творчески использовать коммуникативные знания и навыки для полного, точного отражения и преобразования действительности.

По мнению Г.С. Трофимовой (180), проблема педагогической коммуникативной компетентности (ПКК) связана с идеей диалогических отношений учителя и учащихся, их сотрудничества, взаимопонимания.

Профессионально-педагогическое общение, однако, требует специальной подготовки, одним из аспектов которой называют развитие ПКК, которую Г.С. Трофимова понимает как способность учителя к ориентации в ситуациях профессионально-педагогического общения и эффективному взаимодействию с учащимися на основе гуманистической ценностной диспозиции его личности и педагогического опыта.

По мнению Г.С. Трофимовой (180), личность учителя можно считать коммуникативно компетентной, если он ориентируется в ситуациях педагогического общения, имеет определенный опыт реальной педагогической деятельности. Ситуации педагогического общения - это условия, в которых реализуется система приемов и навыков взаимодействия учителя и учащихся с помощью различных коммуникативных средств.

Понятие ПКК представлено автором в форме трехкомпонентной модели, в основании которой находится гуманистическая ценностная диспозиция личности (см. рис. 2).



Рис. 2. Трехкомпонентная модель ПКК (по Г.С. Трофимовой)

Далее Г.С. Трофимова дает описание обозначенных качеств, составляющих по ее мнению, основу ПКК (149, с.36).

Гуманистическая ценностная диспозиция (предрасположенность) формируется на основе ряда морально-психологических качеств личности, таких как искренность, такт, общительность и др.

Постоянно применяя в учебно-воспитательном процессе коммуникативные знания, умения и навыки, учитель накапливает коммуникативный опыт (там же). Поэтому необходимо у студентов – будущих педагогов создавать широкое представление о будущей коммуникативной деятельности.

Важным компонентом опыта является коммуникативные привычки учителя, которые представляют собой специфические действия, ставшие потребностью. Привычки побуждают учителя поступать определенным образом, что вызывается чувством ответственности и приносит удовлетворение от результатов коммуникативной деятельности. В процессе развития педагогической коммуникации у студентов – будущих педагогов проявляются, формируются, совершенствуются коммуникативные способности, складывается коммуникативный характер (142, с. 86–87).

Переход к личностно-ориентированному обучению подразумевает выстраивание субъект-субъектных отношений между педагогом и учащимися. Это выстраивание может оказаться малоэффективным, если педагог будет

сосредоточен на интересах окружения ребенка или только на педагогических технологиях, а не на самом ученике и его интересах.

Педагог, обладающий гуманистической центрацией, способен к эффективному взаимодействию с учащимися, т.к. именно взаимодействие между педагогом и воспитанниками является содержанием педагогического процесса.

Учитывая вышесказанное, в следующем разделе нам предстоит рассмотреть, каким образом внедрение в образовательный процесс программы экспериментального обучения и воспитания, опирающейся на нравственно-насыщенный материал, способствует формированию у студента ценностного отношения как к себе, так и к другим людям, и позволяет перевести обучающихся на более высокий уровень нравственной воспитанности и сформировать у них гуманистическое мировоззрение, что является очень важной составляющей будущей педагогической профессии.

### **Выводы по второй главе**

1. Под ценностями подразумевают элементы нравственного воспитания, важнейшие составляющие внутренней культуры человека, которые выражаясь в личностных установках, свойствах и качествах, определяют его отношение к обществу, природе, другим людям, самому себе. Одним из основных принципов ценностных ориентаций является принцип гуманизма.

2. Установлено, что современные студенты предпочитают ценности, ориентированные на самореализацию личности в общении и продуктивной творческой деятельности. Вместе с тем, освоение студентами гуманистической парадигмы образования в процессе освоения профессии педагога сопровождается противоречиями социокультурного характера.

Новые педагогические ценности, проявляющиеся в категориях «самостоятельность», «сотрудничество», «толерантность», еще не полностью соотнесены с педагогической реальностью.

3. В качестве путей и способов развития гуманистической центрации названы интеграция научной и учебной работы, междисциплинарные связи, отбор

гуманистически – насыщенного содержания обучения и создание адекватной предметно-пространственной и социальной среды в контексте вузовского занятия.

В личностно-развивающей школе воспитание предстает как деятельность, в которой особая роль принадлежит педагогической поддержке и помощи в сфере самоорганизации и самоутверждения личности.

4. Описаны такие педагогические условия развития гуманистической центрации как: реализация субъект-субъектной модели взаимодействия между преподавателем и студентами и студентами друг с другом в образовательно-воспитательной деятельности в вузе; создание образовательной среды, способствующей развитию гуманистической центрации на основе гуманистических средств и содержания образования;

5. Выявлено, что для достижения достаточного уровня сформированности гуманистической центрации будущему учителю необходимы такие качества как: рефлексия, эмпатия, коммуникативная компетентность, педагогический такт.

### **Глава 3. ОПИСАНИЕ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ЦЕНТРАЦИИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

#### **3.1. Организация и методическое обеспечение экспериментальной работы**

Опытнo-экспериментальная работа состояла из нескольких этапов.

Первичная диагностика проводилась на основе результатов наблюдения и опроса контрольной и экспериментальной групп. Был определен исходный тип педагогических центраций студентов – будущих педагогов (методика К.М. Левитана), их уровень эмпатийности (тест эмпатических тенденций А. Мехрабиана), получена оценка их самоанализа (опросник Р. Бернса) и рефлексии по итогам сочинения «Я как будущий педагог»

На втором, формирующем этапе, осуществлялась реализация программы экспериментального обучения и воспитания, которая включала задания и упражнения, способствующие развитию гуманистической центрации у студентов и формированию у них гуманистического мировоззрения. Велось наблюдение за действиями и реакциями студентов, проводились беседы, интервьюирование, анкетирование. Определялись необходимые педагогические условия для развития гуманистической центрации студентов.

На третьем этапе, контрольном, была проведена итоговая диагностика испытуемых экспериментальной и контрольной групп. Осуществлена математическая обработка полученных данных. Проведена систематизация, сопоставление и обобщение итогов экспериментальной работы в виде изложения результатов исследования, их качественного и количественного анализа.

Средствами педагогической диагностики стали: опросник К.М. Левитана «Определение типа центрации – направленности педагогической деятельности» (см. Приложение 2.), который был применен, во-первых, для выявления одного из шести типов центраций у студентов, во-вторых, для определения у них степени выраженности того или иного центрированного типа.

К.М. Левитаном выделены следующие шесть типов центраций: конформная (К); эгоцентрическая («Я»-центрация); гуманистическая (Г); авторитарная (А); ориентированная на родителей (Р); методическая (М).

По степени выраженности центрации определяются как эпизодическая, значимая и доминирующая.

Вопросы опросника (их 10 вопросов) предлагают респонденту а) выявить свои профессионально-педагогические и личностные характеристики, б) представить себя практикующим педагогом или вспомнить различные воспитательно-образовательные моменты из своей практической педагогической деятельности или учебной деятельности. Вопросы составлены автором таким образом, что предложенные позиции ответов уже ориентируют на тот или иной тип педагогической центрации.

Каждый тип центрации имеет свою интерпретацию результатов. Она следующая:

К – центрация на интересах (мнениях) своих коллег, или конформная центрация. Доминирование данной центрации наблюдается у педагогов, склонных к организаторской и воспитательной работе с разными возрастными группами. Подвержены коллективным идеям, не конфликтны.

«Я» – центрация на интересах (потребностях) своего «Я» или эгоцентрическая центрация. Характеризует педагогов с яркой индивидуальностью, отстаивающих право на нешаблонную работу. Возможны конфликты с коллегами и администрацией при ограничении свободы действий учителя. При благоприятных условиях преподавания эти педагоги чаще реализуют свои возможности, создавая педагогические изобретения.

Г – центрация на интересах детей, или гуманистическая центрация. Профессионально значимая центрация. Вся деятельность педагога направлена на гуманизацию процесса обучения. Его индивидуальный стиль поведения характеризуется вниманием и чуткостью к детям, поэтому наиболее успешно осуществляется работа с педагогически трудными учащимися.

А – центрация на интересах (требованиях) администрации. Характерна для педагогов с нереализованными индивидуальными особенностями в силу их исполнительности и репродуктивности деятельности. Свойственна большая зависимость от оценок их деятельности инспектирующими органами народного образования и мнения администрации школы. Меняют стиль и методы преподавания, если это рекомендовано «сверху». При переносе методик не адаптируют их к условиям собственной деятельности.

Р – центрация на интересах родителей. Встречается у педагогов, попавших в зависимость от родителей своих учеников. Успешность их педагогической деятельности предопределена составом родителей и их социальной значимостью. Возможно необъективное оценивание учащихся, связанное со взаимоотношениями между педагогом и семьей ученика.

М – центрация на интересах (требованиях) средств и методов, или познавательная центрация. Характерна для педагогов теоретического типа. Основное направление их деятельности – совершенствование педагогической технологии обучения и воспитания. Однако, увлеченность педагогов совершенствованием методики преподавания иногда приводит к тому, что учитель начинает рассматривать ученика как фон, на котором он творит «безупречный» урок. Что же касается содержания и структуры урока, то они логически завершены, максимально заполнены, профессионально грамотны. Учителя с доминированием данного типа центрации могут стать прекрасными руководителями методических объединений (37, с. 100).

«Тест эмпатических тенденций Мехрабиана» использовался для измерения проявления эмпатии (см. Приложение 1). Он предназначен для измерения степени выраженности тенденции к проявлению эмпатии.

А. Мехрабиан распределяет полученные результаты испытуемых по степени выраженности эмпатии по следующим уровням: низкая, средняя и высокая тенденция к эмпатии. Каждый из 33 вопросов позволяет выявить степень сопереживания, эмоционально-интуитивное принятие и постижение

респондентом мира другого человека, либо явлений природного и социального характера.

В ходе нашего исследования «Методика эмпатических тенденций» позволила выявить и зафиксировать степень склонности студента – будущего педагога к пониманию как своих переживаний, так и особенностей перцептуальных проявлений ребенка, его радостей и трудностей, возможностей и ограничений.

С помощью выражения согласия или несогласия по ряду вопросов можно было увидеть степень развития эмоционального мира студентов, выделить либо сопричастность его чувств чувствам другого, открытость миру, либо закрытость и слабую или среднюю выраженность сопереживания проблемам и радостям других людей.

Опросник Р. Бернса для самооценки учителя позволил студентам – будущим педагогам осуществить процесс самоанализа своих умений и навыков с ориентацией на свою будущую профессию.

Студенты отвечали на следующие вопросы:

- 1) Считаю ли я себя завершенной, полностью сформировавшейся личностью или у меня есть резервы внутреннего роста и развития?
- 2) Достаточно ли я уверен в себе?
- 3) Способен ли я терпимо воспринимать различные точки зрения? Достаточно ли у меня интеллектуальной гибкости, чтобы избежать догматизма?
- 4) Считаю ли я себя способным принимать в свой адрес критику, необходимую для моего личностного и профессионального роста?
- 5) Могу ли я взглянуть на себя глазами своих учеников?
- 6) Что служит для меня преимущественным ориентиром – люди или объекты? Что для меня важнее – содержание учебного предмета или потребности и особенности восприятия учащихся?
- 7) Стараюсь ли я установить причину затруднений, которые возникают перед ребенком в учебе, или я всегда готов отнести их на счет его неспособности?



8) Пробуждает ли мой стиль преподавания любовь к учебе и интерес к предмету?

Выбор методики обусловлен тем, что самоанализ в любой, особенно педагогической, профессиональной деятельности чрезвычайно важен для ее эффективности и результативности. Сформированное четкое представление будущего педагога как специалиста о собственном профессиональном потенциале, о ближайших целях профессионального развития является условием эффективности и успешности его профессиональной деятельности.

Использование опросника Р. Бернса позволяет судить о степени сформированности Я-концепции будущего педагога. Существует ли у студента образ своей будущей деятельности? На чем он будет основываться и чем руководствоваться? Заложена ли в его концепции ориентация на интересы и возможности ребенка?

Одной из методик исследования профессиональной компетентности будущего педагога стал контент-анализ сочинений на тему: «Я как будущий педагог». В ходе анализа данных была выявлена позиция студентов контрольной и экспериментальной групп по желанию их (или нежеланию) работать в школе и с детьми вообще. А если работать педагогом, то какой педагогический стиль и методику преподавания выбрать?

Педагогический эксперимент был осуществлен на базе Удмуртского государственного университета. Общую выборку испытуемых составили 300 человек, а на последнем этапе исследования 60 человек. В выборочную совокупность вошли студенты - будущие педагоги дневного отделения (студенты Института изобразительных искусств и дизайна и студенты Института педагогики, психологии и социальных технологий). В ходе проведения исследования в состав выборочной совокупности вошли студенты второго, третьего и четвертого курсов университета.

### **3.2. Цели, задачи, содержание программы экспериментального обучения и воспитания студенческой молодежи.**

**Целью программы** развития гуманистической центрации студента – будущего педагога было развитие гуманистических качеств личности студентов, формирование их гуманистического мировоззрения.

**Содержание программы** направлено на диалоговую, субъект-субъектную систему взаимоотношений, которая закрепляет в сознании студентов гуманистическую центрацию и, как следствие, равноправие позиций субъектов, а также влияет на их мировосприятие, восприятие другого человека как значимого.

Средствами дидактического обеспечения экспериментального обучения стали: содержание (художественные тексты, рассказы, притчи), методы (тренинги, ролевые игры, проектировочные ситуации), видеоматериалы, дидактические карточки и пр.

**В задачи Программы входило** средствами заданий и упражнений:

- 1) формировать ценностное отношение студентов, как к себе, так и к другим людям;
- 2) понимать точку зрения другого человека;
- 3) сопереживать чувствам другого человека;
- 4) развивать терпимость, милосердие, сострадание, великодушие, доброжелательность, заботу о ближнем и др.
- 5) создавать условия для обогащения эмоционального мира студентов нравственными переживаниями и способствовать формированию у них нравственных чувств (осмысливание и переживание в коллективе: со-радования и со-страдания, со-переживания – как положительных, так и отрицательных эмоций на основе просмотра видеофрагментов, чтения предложенной литературы по теме, проигрыванию ролевых ситуаций);
- 6) вырабатывать личностное отношение к увиденным и услышанным событиям, фактам, явлениям гуманистического плана.

Программа состоит из 28 заданий. Задания распределены, опираясь на систему моральных качеств личности, составляющих основу гуманизма (по В.А. Блюмкину, Г.С. Трофимовой). (149, с. 29–30; 16): искренность, такт, рефлексия, эмпатия, коммуникативная компетентность.

**Искренность** – это свойство личности выразить в словах, эмоциях, поступках свои подлинные мысли, чувства, намерения.

**Такт** – это интуиция гуманного человека, как бы подсказывающая ему наиболее деликатную линию по отношению к окружающим. Такт предполагает способность личности к эмпатии.

**Эмпатия** (греч. *empathia* – сопереживание) – это постижение эмоциональных состояний другого человека, это скорее процесс, чем состояние. Источником эмпатии является противоречие в эмоциональном мире индивида между собственными переживаниями и воспринятыми переживаниями другого лица. Это противоречие рождает потребность в восстановлении комфорта чувств. Существует некоторая разница между обычной эмпатией и эмпатией педагогической, которая заключается в том, что педагог, вступая в общение с учеником, проявляя сопереживание, сочувствие, содействие, не просто стремится установить с ним комфортные отношения, а пытается посредством выражения эмпатии добиться воспитательного эффекта (120, с. 29–30).

**Рефлексия** – это, по мнению В.А. Якунина «способность человека воспринимать, осознавать, познавать и оценивать себя и свое состояние» (164, с. 114).

По мнению К.М. Левитана, педагогический такт – это ценнейшее качество личности учителя. Это чувство меры, с которым применяется любое педагогическое воздействие: поощрение, наказание, наставление.

Задания программы экспериментального обучения и воспитания направлены на развитие моральных качеств, составляющих основу гуманистической центрации будущего педагога.

На занятиях средствами коммуникации создавались условия для: саморазвития студентов, развитие их чувств, понимания и присвоения

общечеловеческих ценностей. Обучающиеся индивидуально и в группах выражали свои чувства более открыто, выявляли и определяли позиции, исследовали межличностные отношения и формулировали свою систему ценностей. Ситуации, задания и упражнения помогали размышлять и говорить о том, что они чувствуют, думают, будут делать. Внимание уделялось личному опыту каждого студента, поощрялось максимально возможное развитие человеческого потенциала каждого. Восприятие нравственного потенциала через содержание притч, художественных текстов и видеоматериалов, усвоения нравственных идей являлось шагом к повышению общей культуры человека в целом и развитию гуманистической центрации, в частности.

Обучение шло на основе сотрудничества учителя и обучающихся (подход, в котором обучающиеся работают вместе в небольших группах, где каждый член группы может участвовать в выполнении четко обозначенной, коллективной задачи). В результате сотрудничества обучающихся повышается самооценка у студентов и улучшаются отношения между разными типами учеников. Сотрудничество в обучении требует взаимодействия лицом к лицу членов группы; отношения между членами группы можно описать как отношения позитивной взаимозависимости; обучение на основе сотрудничества устанавливает индивидуальную ответственность за взаимообмен и кооперацию; используются разнообразные приемы для обеспечения того, чтобы цели и вознаграждения зависели от результатов работы и вклада всех членов группы. На основе идей педагогики сотрудничества в ходе эксперимента предполагалась активизация межличностного общения и работы в малых группах через обмен ролями, оказание помощи друг другу и т.д.

Результаты человекоцентрированного подхода, который применялся к студентам, по мнению К. Роджерса, с трудом поддаются стандартным оценкам, т.к. его критериями являются те изменения, которые происходят в личности, в ее развитии и росте. К ним относятся изменения следующего рода:

- человек начинает воспринимать себя по-иному;
- он более полно принимает себя и свои чувства;

- становится более уверен в себе и автономен; ставит перед собой реальные цели, ведет себя более зрело;
- он становится более похожим на человека, которым хотел бы быть;
- начинает принимать и понимать других людей и т.д.

Студенты, в ходе реализации экспериментальной программы, стали обладать более высокой личностной адаптацией, выражали большее стремление к освоению знаний сверх учебной программы, в большей степени, чем в контрольной группе проявляли творческие идеи, были более ответственны.

Далее представим фрагменты программы экспериментального обучения.

**Фрагмент Программы №1:** «Как бы вы реализовали с детьми идеи пьесы-сказки М. Метерлинка «Синяя птица» в детском саду, в общеобразовательной школе и в школе искусств, будучи учителем – предметником и художником – оформителем?»

**Фрагмент пьесы-сказки «Синяя птица» (176).**

*Душа Света.* Я думаю, что теперь Синяя Птица у нас в руках. С самого начала мне это как-то не приходило в голову... Только сегодня, когда я на рассвете набиралась сил, меня, точно луч солнца, озарила одна мысль... Мы сейчас стоим у входа в волшебные Сады, где под надзором Рока обитают все земные Радости и Блаженства...

*Тильтиль.* А их много? Их можно будет взять с собой? Они маленькие?..

*Душа Света.* Есть маленькие и большие, тучные и стройные, прелестные и непривлекательные... Впрочем, наиболее отталкивающие недавно были изгнаны из Садов и пошли искать пристанища у Несчастий. Надо вам сказать, что Несчастья живут совсем рядом, в Пещере, и Пещера эта сообщается с Садами Блаженств, ее отделяет от них что-то вроде легкой дымки или тончайшего занавеса, который все время колыхается от ветра, дующего с Вершин Правосудия и из Недр Вечности... Теперь нам надо обо всем сговориться и принять меры предосторожности. Почти все Блаженства в

высшей степени добродушны, однако среди них встречаются еще более опасные и коварные, чем величайшие Несчастья.

Варианты ответов студентов разнообразны.

1) *Динара С.* «Можно оформить кабинет, где находятся дети, птицами и блаженствами, чтобы они почувствовали присутствие и часть своего счастья. В школе искусств можно прочесть отрывки из тех мест, где птицы либо меняют цвет, либо умирают. После этого сходить с детьми на выставку птиц. А уже после задать нарисовать свою Синюю птицу в том месте, где она могла бы находиться. Главное, чтобы все нашли, что для каждого это Синяя птица своя и что она всегда где-то рядом, нужно ее только разглядеть».

2) *Дамир Е.* «В качестве художника-оформителя, я бы создал в детском саду сказочное пространство, в котором изобразил бы на стенах героев пьесы, как напоминание о счастье... В школе искусств я бы создал некий музей восковых фигур по мотивам сцены с коридорами, и показал бы их преодоление».

3) *Надя Б.* «Из всего многообразия действующих лиц пьесы...я бы выбрала Душу света. Это образ, который воплощает добро и надежду, правду и красоту. Его можно было бы применить в средней школе в качестве существа, ограждающего ребенка от соблазнов, подстерегающих его на каждом шагу. В одном из ярких эпизодов мальчику Тильтилю в волшебных садах Блаженства предлагали попробовать лакомства, с которыми он бы забыл про главное: зачем он туда шел? Но Душа света ему советовала: «Надо жертвовать всем во имя долга. Откажись вежливо, но наотрез». Как ни печально, но любой ребенок подвержен пагубному влиянию со стороны двора, сверстников, СМИ...Внеклассные мероприятия с участием людей в образах Души света могли бы помочь классным руководителям и родителям в том, чтобы направить детей на правильный путь, не позволить тучным Блаженствам овладеть детьми. По пьесе многие Блаженства не выносят Душу света. И те, которые ее боятся, уходят к несчастьям. Душа света показывает мальчику Тильтилю истинную сущность вещей, уберегает его от ошибочных действий. У Души света есть

важное преимущество. По ее словам, она находится или «живет в каждой звездочке, в каждой зажженной лампе, в заре, в каждом чистом и ясном помысле». Осознавая это, любой ребенок будет стремиться следовать ее словам. Она и поведет за собой ребят, еще плохо различающих добро и зло, в нужном направлении».

На примере этого задания, данного студентам Факультета искусств и дизайна, можно лучше увидеть внутренний мир каждого из них, перейти с позиции воспитателя на ступеньку воспитуемого, высветить ценность любого человека.

Мы видим как элемент образовательной среды в виде художественного текста оказался для обучающихся мостиком для переноса содержания на педагогическую ситуацию, позволил четко сформулировать нравственные ориентиры и проявить творческую фантазию в проектировании образовательно-воспитательной деятельности.

### **Фрагмент Программы №2:**

Ознакомившись с текстом, напишите эссе: «Педагоги моего детства: личность и профессионализм».

#### **И. Киршин «Главное» (70)**

«Мама очень любила меня. Баловала. Не могла наглядеться. Я был для нее самым умным, самым красивым, самым добрым. Конечно, я таким был только для неё. Но всё же мама была права — она видела глубже. Видела под всей неумелостью и шелухой моё настоящее лицо. Наверное, это может сказать про свою маму каждый. Но это правда.

Мама научила меня всему, что я умею. Даже видеть мир — научила она.

Мы стояли вечером над морем и она пела мне: «Смотри, какое небо звёздное...» — и я начинал видеть звёздное небо. Мама читала мне Пушкина: «Она была нетороплива...» — и я чувствовал, что люблю. Я был растворен в маме. Она была моим богом.

А потом я вырос. Быть может, ещё не совсем, но уже стал оглядываться.

Я искал Учителя. Тогда я не понимал, что ищу Учителя, просто больше всего на свете хотел, чтобы нашелся старший, которому я нужен. Именно старший. Который сам уже что-то настоящее понял. Старший, который поймет и полюбит меня. Который поможет найти себя. Я точно знал — он где-то рядом. Я напряжённо всматривался в каждого встречного.

Не он ли? Но, наверное, я не был готов. Учителя тогда я не встретил. А от матери внутренне отошел. И это была драма. Видимо, нужно было много искать, нужно было что-то выстрадать самому.

Учителя я встретил потом, когда созрел. И Учитель меня понял со всеми болями, взлётами и падениями. Он поверил в меня так, как умела верить только мама — через всё, несмотря на мои ошибки и глупости. Он верил, что я прекрасный человек. Хотя это было совсем не очевидно. Но он так видел. Именно видел что-то такое, что не видно было мне самому. Мой Учитель повторял: «Я верю тебе твердо» И эта уверенность творила меня, защищала, не давала сдаться.

А самые главные его слова были такие: «До тех пор, пока ты искренен перед своей совестью — светлые силы на твоей стороне»».

Ответы студентов подтвердили данное предположение, что в настоящем мастере гармонично сочетаются профессионализм личности и профессионализм деятельности. Рефлексия студентов над поставленной проблемой показала, что уважаем и любим педагог с гуманистической центрацией, описание которой отразили студенты в ответах.

1) *Ирина Ф.* «Одним из лучших педагогов моего детства был учитель музыки в начальных классах. Он никогда не повышал голос, умел заинтересовать нас. Перед тем, как начать учить новую песню, он всегда рассказывал какую-нибудь историю связанную либо с песней, либо с композитором, который ее сочинил. Он был еще и учителем немецкого языка, и на музыке мы часто заучивали песни на немецком языке. Не знаю как другим, а мне это нравилось, и, может быть именно поэтому, я стала с большим интересом относиться к урокам немецкого языка».



2) *Таня Д.* «Незабываемыми уроками были и остались в моей памяти уроки физики с 6 по 10 класс, которые вел у нас солидный мужчина – Николай Геннадьевич. Он всех учеников называл по имени-отчеству. На его уроках физики мы делали творческие задания. Например, делали кукольный театр на закон Архимеда (в ванне), а на закон Ньютона сами делали приборы. Лекции у Николая Геннадьевича были в одной тетрадке, он их раскрашивал в разные цвета. Формулы одним цветом выделял, примеры другим, основной текст третьим. Мы тоже у себя раскрашивали, соревнуясь, у кого лучше получится, потом на переменках сравнивали. Еще он вел астрономию. Однажды мы пришли на урок, а он сказал, что урок переносится на вечер. Вечером мы все пришли в указанное время на мост, (причем об этом он предупредил всех наших родителей), и весь вечер изучали звезды и созвездия, с которыми до этого знакомились. Каждому было дано задание найти и определить созвездие и показать всем. У него не было любимчиков, он мог поставить двойку, а на следующем занятии, когда ты ее исправишь, ставил пять и нередко писал: «Молодец!» Благодаря его уроком, я полюбила физику, которая была мне не совсем близка».

3) *Лена У.* «Запомнилась учительница русского языка и литературы, как доброй души человек, который дарил радость и тепло окружающим. Неважно где: на уроке, на перемене или же просто при встрече – она пыталась показать разницу между добром и злом; показать, что может случиться и к чему это приведет, если ты встанешь на одну из сторон. Человечность, доброту, честность, открытость, – вот те качества, которые она пыталась привить и развить в каждом своем ученике. Ее профессиональные качества соответствовали выбранному стилю преподавания – гуманистическому».

Образы, описанные студентами, представляют нам гуманного учителя, который имеет свою внутреннюю позицию, ориентированную на восприятие другого как ценности и является носителем гуманного педагогического мышления.

Цель задания: выявить, что понимается под профессионализмом личности педагога. Оказалось, что педагог с гуманистическим мировоззрением – это педагог, который создает нечто новое, пусть даже в малых масштабах несет самостоятельную ответственность за принятое решение, определяет цели, исходя из собственных ценностных оснований. Это подтверждает и практика. Например, Е.Н. Ильин, учитель-словесник, как-то дал ребятам сочинение: «Учитель, которого ждут...» Оказалось, что ждут не только умного, эрудированного, умеющего учителя, а в первую очередь ждут интересного, оригинального, с выдумкой. Чтоб одновременно и хотелось что-то очень важное записать за ним и в то же время смотреть на него, на его игру слов, жестов, интонации, мимики, поз, пауз и т.д. Тогда будет создан урок-искусство, а учитель будет не только проводником знаний, но и создателем культуры, культуры душевной.

**Фрагмент Программы №3:** Студенты знакомятся с рассказом В.А. Сухомлинского «Красота. Вдохновение. Радость и Тайна» и сказкой о сердце

#### **«Сказка о сердце»**

- «Когда-то, в давние времена, жили люди, которые очень увлекались разными соревнованиями. Они состязались в беге, в прыжках, в испытании силы мускулов, даже в испытании мощи черепа. Все этого каждого радовало или огорчало, вызывало счастливый смех или горькие слезы

Однажды, во время очередных соревнований, человек, которого никто не видел до этого, обратился к ним со следующими словами: «Вы состязаетесь в проявлении силы разных частей человеческого тела. Но вы забыли о самом главном, о Сердце. Упражняйтесь в проявлении мощи Сердца».

Люди не могли понять, как это делать. Тогда неизвестный им человек дал такой совет «упражняйтесь в проявлении великодушия».

Но люди продолжали растерянно смотреть друг на друга. Они так и не поняли, о чем говорил незнакомец, что он им предлагал».

• **Фрагмент сказки В.А. Сухомлинского «Красота. Вдохновение. Радость и Тайна».**

«Пришёл маленький мальчик в лес. Встретил старика, идущего из лесу. Старик шёл усталый, но радостно улыбался.

- Почему вы улыбаетесь, Дедушка?- спросил Мальчик. – Наверное, в лесу есть что-то хорошее?

- Да, Мальчик, в лесу есть Красота, Вдохновение, Радость и Тайна. Я видел их, и мне захотелось жить ещё много, много лет.

Мальчик побежал в лес.

Посмотрел вокруг себя. Всё красиво: и дуб могучий, и ель нарядная, и ива плакучая, и берёза белокорая. Но самым красивым показался Мальчику маленький цветок фиалки. Он поднял из травы свою синюю головку с фиолетовым глазом и с изумлением смотрел на мальчика.

- Это – Красота, - тихо прошептал Мальчик...»

В малых группах студенты выполняли задание исследовательского характера, размышляя над вопросами: «О какой тайне говорил мудрец?»; «В чем предлагал соревноваться людям незнакомец, увидев, что они совсем забыли о сердце?»; «Что такое сердечность во взаимоотношениях?»; «Как сочетаются разумность и чувства в процессе обучения?».

Подобного рода работа студентов на учебном занятии по педагогическим курсам незаменима для самостоятельного поиска, выбора гуманистических ориентаций на педагогическую деятельность, поскольку она строится на богатой содержательной и эмоциональной основе при анализе гуманистических педагогических ценностей. В результате это помогает студенту:

- а) понимать сущность гуманистических педагогических ценностей;
- б) развивать на их основе свое педагогическое мышление как гуманистическое;
- в) развивать в себе профессиональную педагогическую мотивацию;

- г) обращаться к поиску средств гуманистического взаимодействия в педагогическом процессе;
- д) развивать гуманистическую педагогическую культуру.

Гуманную педагогику невозможно понять только на основе изучения теории о ней. Чтобы помочь студенту погрузиться в мир Живой Педагогики, необходимо создать условия, чтобы они сами могли попробовать себя в роли учителя. Студентам предлагается разрешить несколько ролевых ситуаций. Например, даны ситуации, которые необходимо разыграть по ролям.

- 1) Вы сдаете экзамен. Перед вами сидит комиссия, которая к вам явно не расположена. Вам надо хорошо сдать экзамен.
- 2) Составление путеводителя жизни. Студентам предлагается поработать письменно и подумать над тем, что необходимо в себе скорректировать, чтобы достичь жизненных успехов.

Каждая остановка – это кусочек их продвижения на пути в освоении профессиональной педагогической деятельности. На каждой остановке студенты отмечают, что им нужно скорректировать, чтобы их профессиональная цель состоялась. В этом случае студент, как будущий учитель, усваивает живое знание, чего требует реальная педагогическая практика и которое студент самостоятельно и с интересом выстраивает, выступая в роли советчика, консультанта.

Ответы показали, что с ролевой ситуацией справиться очень трудно. Студенты так входили в роль авторитарного учителя с его мимикой, жестами, тоном, стилем общения, что другим их товарищам очень трудно было склонить их к компромиссу. Это говорит о том, что авторитарная модель педагога очень жива для студента, он легко входит в эту роль, увлекается ею и не хочет отказаться от нее.

Говоря о путеводителе жизни, студенты замечали, что остановками для них могут являться как личностные качества: лень, медлительность, излишняя уступчивость, так и внешние обстоятельства: хорошая работа, наличие друзей, карьерный рост, семья. В этих ответах мы четко можем проследить ценностные ориентации студентов, их приоритеты.

**Фрагмент Программы №4:** Круглый стол по Притчам Леонардо да Винчи (94). Обсуждение строится на выделении смыслов каждой притчи и на нахождении жизненных ситуаций (и педагогических в том числе), в которых можно применить данную притчу.

Все притчи можно поделить на группы. Одна группа описывает такие качества как: самопожертвование, умение поделиться с другим, любовь к ближнему. Например,

1) Притча **«Феникс»**.

«Высоко пролетая над безбрежной пустыней, феникс заметил далекий огонь костра на биваке. Он понял, что час великого жизненного испытания настал и ему надлежит стойко подчиниться велению судьбы.

Феникс был значительно крупнее всех живущих на свете орлов, а по красоте и яркости оперения не шел с ними ни в какое сравнение.

Он величаво парил в ночном небе на распластанных крыльях, а затем широкими плавными кругами начал снижаться к земле.

Оказавшись над костром, он почувствовал, как языки пламени жадно лизнули его перья и обожгли лапы. Превозмогая боль и оставаясь верным долгу, феникс бесстрашно рухнул в огонь.

Костер зашипел, зачал и начал угасать. Но вскоре из кучи золы стал пробиваться язычок голубого пламени, трепещущий на ветру и упрямо поднимающийся кверху, словно у него были крылья.

Это феникс возрождался из пепла, чтобы вновь прожить пятьсот лет в небе».

2) **Сердечная теплота**

Два молодых страуса были вне себя от горя. Всякий раз, как самка принималась высидывать яйца, те лопались под тяжестью ее тела.

Отчаявшись добиться своего, они решили отправиться за советом к умной бывалой страусихе, жившей на другом конце пустыни.

Много дней и ночей пришлось бежать им, пока они не добрались до цели.

- Помоги нам! – взмолились оба. – Вразуми и научи нас, несчастных, как высиживать яйца! Сколько мы ни старались, нам так и не удалось получить потомство.

Внимательно выслушав их горестную историю, умная страусиха сказала в ответ:

- Дело это многотрудное. Помимо желания и старания здесь надобно еще кое-что.

- Что же? – разом воскликнули оба страуса. – Мы на все согласны!

А коли так, слушайте и запоминайте! Самое главное – это сердечная теплота. Вы должны с любовью относиться к снесенному яйцу, постоянно заботясь о нем, как о самой дорогой для вас ценности. Только теплота ваших сердец способна вдохнуть в него жизнь.

Окрыленные надеждой страусы отправились в обратный путь.

Когда яйцо было снесено, самка и самец принялись бережно ухаживать за ним, не спуская с него глаз, полных любви и нежности.

Так прошло немало дней. От постоянного бдения оба страуса еле держались на ногах. Но их вера, терпение и старания были вознаграждены. Однажды в яйце что-то дрогнуло, оно треснуло и расколосось, а из скорлупы выглянули пушистая головка крохотного страусенка.

### **3) Лев и ягненок**

Однажды голодному льву подбросили в клетку живого ягненка. Малыш был настолько наивен и добродушен, что ничуть не оробел при виде царя зверей. Приняв его, видимо, за свою маму, несмышлениш подошел к грозному мохнатому зверю, ласково заблеял и уставился на него широко раскрытыми ясными глазами, полными безграничной любви, кротости и восхищения.

Лев был обезоружен такой доверчивостью и не посмел растерзать ягненка. Недовольно ворча, он так и заснул в тот раз голодным.

### **4) Журавли**

Жил-был на свете добрый король, но врагов у него было видимо-невидимо. Послушные и верные ему журавли очень беспокоились за его

судьбу. Опасность подстерегала короля на каждом шагу ежедневно, особенно ночью, когда злые недруги могли беспрепятственно окружить дворец.

- Что же нам предпринять? Задумались журавли, собравшись на совет. – Ведь от солдат никакого прока. Вместо того, чтобы справно нести службу и охранять короля, они спят по ночам беспробудным сном. А собаки за день так набегаются и намаются на охоте, что и на них нельзя положиться. Остается только нам сторожить дворец, дабы наш добрый король мог спокойно почивать.

И вот журавли разделились на три стаи, поручив каждой сторожевой пост и установив строгий порядок смены караула.

Самая многочисленная журавлиная стая расположилась на лугу, что простирается вокруг дворца; другая заняла все входы и выходы, а остальные часовые разместились в самой королевской опочивальне, чтобы ни на минуту не спускать глаз со спящего повелителя.

А что если кто-нибудь одолеет сон на посту? – спросил один молодой журавль.

И против этой беды есть одно верное средство,- успокоил его вожак, умудренный жизненным опытом.- Пусть каждый из вас, стоя на посту, держит в лапе камень на весу. Если, не ровен час, кто-то и заснет, то камень тут же выпадет из лапы и своим шумом оповестит всех остальных.

С той поры журавли поочередно бодрствуют по ночам, стоя на одной ноге и меняясь через каждые два часа. И никто еще не выронил камень из лапы, сохраняя верность принятому уговору.

За благородство души и верность долгу недаром же зовут этих журавлей венценосными или королевскими.

### **5) Сокол и щеглята**

Вернувшись с охоты, сокол, к величайшему удивлению, обнаружил в собственном гнезде двух щеглят, сидевших бок о бок с его неоперившимися птенцами.

Он был не в духе, потому что охота в тот ненастный день не удалась: попадалась одна мертвечина. А соколы, как известно, скорее умрут с голоду, но никогда не станут питаться падалью.

При виде незваных гостей он еще более озлился и хотел было выместить на них свою досаду и растерзать их в клочья, но вовремя одумался. Даже в гневе негоже соколу обижать беззащитных пичужек.

- Откуда вы взялись здесь? — грозно спросил хозяин гнезда.

Мы заблудились в лесу во время дождя, - пропищал еле-еле один из щеглят.

Хищник метнул на него гневный взор. Его распирала злость, и мучил голод.

Дрожа от страха, два щегленка прижались друг к другу и не смели ни вздохнуть, ни пикнуть.

Оба были жирненькие и упитанные, но такие беспомощные и жалкие, что гордый сокол был не в силах наброситься на них. Он только закрыл глаза и отвернулся, чтобы не поддаваться соблазну.

- Вон отсюда! – зычно приказал хищник. – Чтобы духу вашего здесь не было!

И когда те стремглав полетели прочь, сокол обернулся к своим голодным птенцам и сказал:

- Наш удел – крупная добыча. Лучше умереть с голоду, чем позволить себе поживиться невинной птахой.

*Другая группа притч описывает проявление таких качеств, как: терпение, жадность, зависть.*

### **1. Персиковое дерево**

В одном саду рядом с орешником росло персиковое дерево. Оно то и дело с завистью поглядывало на ветви соседа, щедро усыпанные орехами.

- Отчего у него столько плодов, а у меня так мало? – не переставало ворчать неразумное дерево. – Разве это справедливо? Пусть и у меня будет столько же персиков! Чем я хуже его?

Не зарься на чужое! – сказала как-то ему росшая поблизости старая слива.



Неужели ты не видишь, какой крепкий ствол и гибкие ветки у орешника? Чем ворчать понапрасну да завидовать, постарайся-ка лучше вырастить добротные сочные персики.

Но ослепленное черной завистью персиковое дерево не пожелало прислушаться к добрым советам сливы, и никакие доводы на него не действовали. Оно тут же повелело своим корням поглубже вгрызться в землю и поболее извлечь живительных соков и влаги. Ветвям оно приказало не скупиться на завязь, а цветам превратиться в плоды.

Когда прошла пора цветения, дерево оказалось до самой макушки увешанным зреющими плодами.

Наливаясь соком, персики тяжелели день ото дня, и ветвям было не вмоготу удерживать их на весу.

И вот однажды дерево застонало от натуги, ствол с треском надломился, а спелые персики попадали на землю, где вскоре и сгнили у подножия невозмутимого орешника.

## **2. Жажущий осел**

В положенное время осел пришел на водопой. Но утки на пруду так раскрякались и разыгрались, хлопая крыльями, что замутили всю воду.

Хотя осла мучила нестерпимая жажда, он не стал пить и, отойдя в сторонку, принялся терпеливо ждать. Наконец утки уgomонились и, выйдя на берег, ушли прочь. Осел вновь подошел к воде, но она была еще мутная. И он опять отошел с понурой головой.

- Мама, почему же он не пьет? – спросил любопытный лягушонок, заинтересовавшись поведением осла. – Вот уже дважды он подходит к пруду и отходит ни с чем.

- А все потому, - ответила мама-лягушка, - что осел скорее умрет от жажды, нежели притронется к грязной воде. Он будет терпеливо ждать, пока вода не очистится и не станет прозрачной.

- Ах, какой же он упрямый!

- Нет, сынок, он не столько упрямый, сколько терпеливый, – пояснила лягушка. – Осел готов сносить все тяготы и огорчения. А упрямым его величает всяк, кому самому недостает выдержки и терпения.

### **3. Пламя**

О стеклодувной мастерской кипела работа, и в огромной печи огонь не утихал ни днем, ни ночью. Немало прекрасных изделий создали мастера, которые своим дыханием придавали причудливую форму массе расплавленного стекла.

Однажды бушующий в печи огонь заметил оставленную кем-то из подмастерьев горящую свечу, вправленную в массивный бронзовый подсвечник. Им тотчас овладело неодолимое желание поглотить слабый огонек свечи.

И вот из-под головешки с шипеньем вырвалось синее пламя. Отпрянув в сторону от тяги в дымоходе и изловчившись, оно прорвалось сквозь узкую щель печного заслона, перекинулось на стоявшую неподалеку свечу и принялось с жадностью ее пожирать.

Ненасытное пламя в один миг поглотило хрупкую свечу.

Однако, не желая погибать вместе с ней, оно попыталось вернуться в родную стихию. Но сколько пламя ни взывало о помощи к своим братьям в горящей печи, как ни извивалось и ни корчилось в предсмертных муках, ему так и не удалось вырваться из цепких объятий растопленного воска.

Крича, плача и злобно шипя, пламя, в конце концов, захлебнулось, превратившись в едкий дым. А в печи еще долго весело потрескивали поленья, стреляя разноцветными искрами, и дружно плясали красные языки огня.

Ответы в ходе обсуждения представленных притч были получены следующие.

*Роман Л.* (притча «Феникс»): «Урок в том, что не стоит бояться жизненных трудностей, стойко их переносить, не искать путей обхода. Смысл притчи в том, что Фениксу суждено вновь возродиться из огня. И как бы ему не было больно, он обязан вернуться в огонь, чтобы вновь возродиться и прожить отпущенный ему срок. Пример из жизни заключается в том, что когда человеку очень трудно, ему не стоит отчаиваться, а нужно преодолевать то, что ему

уготовано судьбой. Например – это смерть близкого человека. После смерти этого человека твоя жизнь продолжается».

*Женя М.* (притча «Феникс»): «У каждого существа и у каждого человека в нашем мире отведена какая-то роль, какой-то долг, который он должен выполнить. И для того, чтобы добиться своей цели, выполнить свой долг, нужно иногда сделать шаг назад, как сделал этот феникс, сгорев дотла в костре, чтобы сделать два шага вперед, возродиться и вновь прожить пятьсот лет».

*Лариса М.* («Сердечная теплота»): «Смысл этой притчи состоит в том, что когда начинаешь какое-либо дело, надо не только стараться, но и относиться к этому делу с нежностью и любовью, тогда все получится, хотя может быть и трудно, но надо стараться. Эта притча характерна для такой ситуации, что если принимаешься за какое-то дело без особого желания, без любви и тогда ничего не получится, но стоит полюбить это дело и все старания будут оправданы, все будет получаться».

*Евгений Г.* («Сердечная теплота»): «Необходима любовь к вещам, любовь к живому и неживому и все будет вознаграждено. Смысл притчи в том, чтобы уважать людей, любить детей, людей и они полюбят тебя».

*Константин Д.* («Сердечная теплота»): «Мало хотеть потомства, нужно большое желание и стремление к тому, чтобы как можно больше дать ему теплоты, любви и нежности, чтобы плод родился здоровым»

*Наташа П.* («Сердечная теплота»): «Данная притча учит тому, что одного желания и старания не достаточно, чтобы что-то добиться. Она говорит о том, что о ребенке, даже еще не родившемся нужно заботиться, любить его и согревать его теплом своего сердца. Не зря говорят, что мать носит ребенка под сердцем»

*Настя С.* («Лев и ягненок»): «Я думаю, что смысл этой притчи таков, что лев – это умное животное, которое не могло себе позволить растерзать безобидного, глупого, маленького ягненка, который ласково заблеял и уставился на льва широко раскрытыми наивными глазами, полными безграничной любви, кротости и восхищения. Т.е. умные, мудрые люди не

позволят себе «низких поступков», т.е. не обидят незащищенного человека. Если человек умный, то он в любой ситуации, даже в самой экстренной, на пике срыва, не сможет позволить себе наорать, оскорбить, обидеть человека, ребенка, который намного незащищеннее, безобиднее его самого».

*Марина Б.* («Журавли»): «Я думаю, смысл этой притчи в том, что не у каждого есть такие верные, достойные уважения сторонники, которые даже всю ночь готовы дежурить ради блага и здоровья одного человека. Они не задумываются о себе, что будет с ними, главное, чтобы он – король был живым и здоровым. Не много на свете таких людей. Это могут быть твои верные-верные, самые лучшие друзья, которые готовы прийти к тебе на помощь, которые в трудную минуту не оставят тебя. Но и ты не должен забывать о них, быть верным им до конца».

*Александр У.* («Сокол и щеглята»): «Нельзя обижать тех, кого легко обидеть. Наверное, сокол подумал, что вот разорвет он незащищенных птенцов, а потом еще более сильные животные разорвут его неокрепших соколят. Смысл в том, что силой надо распоряжаться с умом. Нельзя вымещать свою злобу на более слабых. Например, дети безобразничают, а ты не должен бить их или ругать. Надо просто объяснить ситуацию, а не ругать, а убедить больше так не делать».

*Артем Б.* («Сокол и щеглята»): «Смысл в том, что сокол показал своим соколятам, что не надо искать легкой добычи, лучше умереть, чем съесть легкую добычу. В жизни надо всего добиваться трудом, а не ждать случайностей».

*Павел Ч.* («Персиковое дерево»): «Нельзя завидовать другому, зависть может погубить человека. Один человек может поднимать штангу весом 150 кг, а другой человек ему завидует, потому что у него меньше сил. Нельзя завидовать, потому что не всем дано все».

*Таня П.* («Персиковое дерево»): «Человека всегда не устраивает то, что он уже имеет и ему хочется больше. Он стремится любым способом получить это, но от того что это ему не дано и управлять полученным он не может, под тяжестью навалившихся обязательств он ломается».

*Настя К.* («Жаждающий осел»): «В притче говорится о терпеливости и мужестве. Я считаю, что терпение и умение ждать – хорошее качество. Во многих передачах ТВ звучат такие слова: «Кто ждет, тот всегда дождется». Например, на уроке трудная тема и ты терпеливо стремишься дожждаться конца урока».

*Миша Б.* («Пламя»): «Не нужно делать зла людям. Под «пламенем» и «свечей» я представляю двух людей. Потому что в некоторых ситуациях сильный человек («пламя») может быть зависим от слабенького человека, как «свеча». Или же второй смысл этой притчи – это жадность. В итоге «пламя» потухло от своей жадности»

До знакомства с притчами у студентов наблюдалось в большей степени равнодушное отношение к проблемным педагогическим ситуациям ценностного типа. Фиксировалось даже в отдельных случаях негативное отношение на материал, повествующий о чувстве сострадания к ближнему, любви, заботе, душевной щедрости. Студенты высказывали иронию и несогласие по поводу альтруистических позиций, считали, что главное – это забота о себе. Но постепенно, знакомясь с материалом о духовных ценностях человека, активно их проживая, в них шло внутреннее изменение, о чем свидетельствуют вышеприведенные высказывания.

Притчи – это тот материал, который проверен веками. Он содержит набор ярких образов, который целенаправленно воздействует на органы чувств, выполняя воспитательное и образовательное значение.

Можно представить следующий пример образности притчи.

#### **«Как сделать линию короче»**

Однажды великий индийский император Акбар пришёл в суд, нарисовал на стене линию и затем спросил у членов суда: «Как сделать эту линию короче, не притрагиваясь к ней?»

Все молчали. Но один человек засмеялся. Это был известный шутник Бирбал. Он поднялся, подошёл к стене и нарисовал над той линией, что начертил Акбар, свою линию, большую, чем первая, и сказал: «Вот я и сделал

твою линию короче, не касаясь её, ведь величина и длина – вещи относительные».

Студенты, размышляя над этой притчей, (она предлагалась им в виде загадки), не сразу приходят к нужному ответу. Их предположения строятся на следующих высказываниях: «отойти на расстояние, чтобы ее не видеть»; «засыпать линию песком, залить водой»; «подняться на вертолете над ней и тогда она превратится в точку» и т.д. Эти ответы показывают, что ситуацию нравственного содержания студенты тоже могут как и в их ответах: игнорировать, критиковать, отрицать. И только постепенно, через образовательную среду, состоящую из проблемных ситуаций нравственного и педагогического плана, обучающиеся находят адекватный ответ, суть которого в раскрытии собственного потенциала, в развитии и самосовершенствовании собственного профессионализма личности и деятельности.

В.А. Сухомлинский утверждал, что учить чувствовать – это самое трудное, что есть в воспитании. Чувства являются живительным материалом для высоко-нравственных поступков, потому что там, где нет чуткости, тонкости восприятия окружающего мира, там вырастают бессердечные люди. Поэтому, чтобы не дать прорасти грубости, притупленности чувств, нужно очень бережно отбирать тот материал, с которым мы хотим познакомить обучающихся.

Одной из главных функций притч является познавательная функция, которая дает человеку знание о мире. Язык передачи знания у притчи очень образный, что становится хорошей основой для начального понимания мира, его ключевых основ, развития отношений человека с окружающим миром. Обращение к притче для обучающихся, смысл которой неоднозначен и имеет множество граней толкования, очень ценен для осмысления многих вопросов, касающихся ценности человека, природы и социума. Благодаря знакомству с притчами, обучающийся учится видеть необычное в обычном, знакомится с многообразием окружающего мира и особенностями других людей, принадлежащих разным культурам. Через притчи мир видится и воспринимается целостно. Многократно проживая события притчи, обучающийся приобретает зна-

чимый для себя жизненный опыт. Через знакомство с притчами идет постижение базисных основ человеческой психики, что очень важно для будущего педагога в понимании своих будущих воспитанников.

Для педагога важным остается поиск ответа на вопрос о том, что может притча, сказка или миф поведать о психике ребенка? Педагог допускает, что сами образы и мотивы притч, сказок и мифов скрывают в себе те или иные значения, невидимые на первый взгляд.

В последнее время в современной действительности выделился такой метод в педагогике и психологии как сказкотерапия. Сущность этого метода заключается в процессе образования связи между сказочными событиями и поведением учащегося в реальной жизни. Применяя сказкотерапевтический метод, можно работать с агрессивными, неуверенными в себе или застенчивыми учениками. Сказкотерапия исходит из представления о том, что каждый человек – уникальная личность. Педагог в этом случае создает атмосферу эмоционального принятия ученика, где поддерживается все позитивное, что у него есть, но проявляются социальные требования к проявлению этих чувств (не драться, не обзывать). Посредством сказочных образов, студенту предлагается выход из сложных проблемных ситуаций, пути решения возникших конфликтов, позитивная вера в себя. Когда обучающийся слушает притчу или сказку, он соединяет с образами притчи свой жизненный опыт, относящийся сразу к нескольким уровням. И именно это переживание сюжета обучающимся и воспитуемым, привязка его личного опыта к стандартным образам притчи или сказки, обеспечивают глубочайший эффект воздействия сказочных сюжетов на личность студента и это будет служить профилактике психического здоровья обучающихся.

Воспитательный и образовательный потенциал притчи велик. Он развивает творческую фантазию, показывает победу добра над злом, предоставляет обучаемому первоначальную «тренировку» чувств и эмоций – от страха до удивления и восторга, помогает установить для себя мир человеческих чувств, отношений, нравственных категорий, а в дальнейшем – мир жизненных смыслов. Этот мир жизненных смыслов призван не столько прививать ценности, сколько

побуждать студентов активно размышлять над своими взглядами в отношении отдельных вопросов морали и этики, осознавать те или иные ценности, такие, например, как ответственность, уважение, честность, заботливость, надежность, справедливость, любовь, великодушие и др., и моделировать решения своих действий и поступков на основании этих ценностей.

В ходе программы экспериментального обучения и воспитания было замечено, что обсуждение нравственных дилемм, появляющихся в притчах и других заданиях программы, оценка их этических последствий в ряде наблюдений за ЭГ повышала их моральную сензитивность и нравственность поведения. Игровые и ролевые ситуации, включающие нравственные дилеммы, процедуры моделирования сумели вызвать изменения поведения в группе студентов. Об этом свидетельствовал уровень повышения эмпатических тенденций и уверенность в себе и в своих действиях по отношению к ребенку в методике самоанализа в ЭГ.

На контрольном этапе опытно-экспериментальной работы полученные в ходе исследования результаты были подвергнуты математической обработке в статистической программе SPSS. Использовались в обработке данных критерий Вилкоксона (Wilcoxon) и U-тест по методу Манн – Уитни. Критерий Вилкоксона является традиционным непараметрическим тестом для сравнения двух зависимых выборок. Он позволяет установить не только направленность изменений параметров, но и их выраженность. С его помощью мы определяем, является ли сдвиг показателей в каком-то одном направлении более интенсивным, чем в другом.

Эмпирическое значение U – критерия Манна – Уитни при сравнении двух независимых выборок показывает оценку различий между двумя выборками по уровню какого-либо признака, количественно измеренного.

Применение статистики позволяет нам доказывать правильность и обоснованность используемых методических приемов и методик; обобщить данные эксперимента; найти зависимости между экспериментальными данными; выявить наличие существенных различий между группами



испытуемых и на основе всего этого мы можем строить статистические предсказания.

### 3.3. Обсуждение результатов экспериментального исследования

После реализации программы экспериментального обучения и воспитания на контрольном этапе было проведено повторное измерение по методике определения эмпатийных тенденций А. Мехрабиана для выявления различий показателя эмпатийности у студентов в ЭК и КГ с использованием непараметрического критерия Манна – Уитни.

Подвергнув статистической обработке результаты диагностик, мы установили, что в экспериментальной выборке, по сравнению с контрольной, изменились показатели высокого уровня тенденции к эмпатии в сторону увеличения. Уровень возрос в ЭГ с 64,85 баллов до 75,86 баллов. Уровень значимости составил:  $p = 0,033$ .

В группах со средним и низким уровнями проявления эмпатических тенденций у испытуемых значимых различий между ЭГ и КГ не выявлено. Результаты представлены в табл. 3.

Таблица 3

Уровень достоверности различий показателей эмпатийности у студентов ЭГ и КГ после реализации программы экспериментального обучения

<i>Показатель</i>  <i>Параметры</i>	<i>Среднее значение</i>		<i>U критерий</i>	<i>Уровень значимости</i> $P \leq 0,05$
	<i>ЭГ</i>	<i>КГ</i>		
1. Высокий уровень тенденции к эмпатии	75,86	64,85	47,0	0,033
2. Средний уровень тенденции к эмпатии	45	43	20,0	0,350
3. Низкий уровень тенденции к эмпатии	22,13	20,3	36,5	0,755

эмпатии				
---------	--	--	--	--

Результаты статистических расчетов отображены в графическом виде на рис. 3

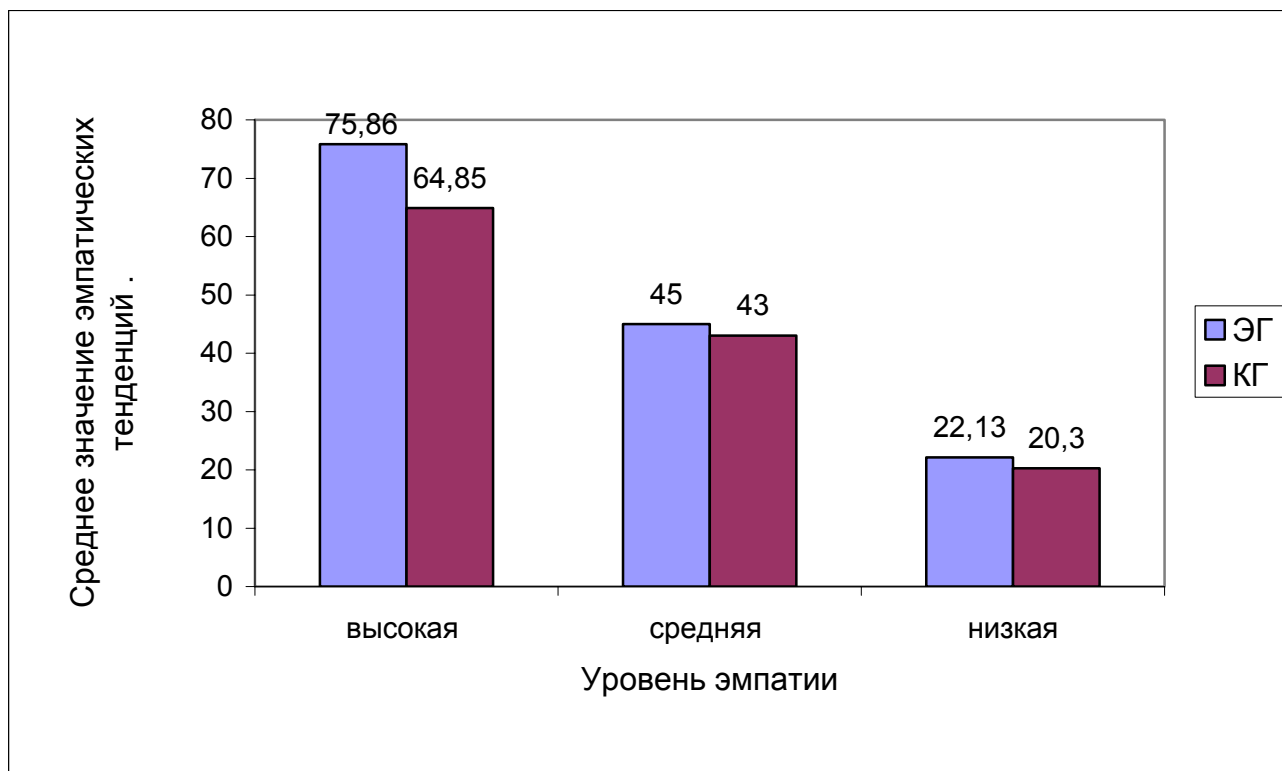


Рис. 3. Сравнительный анализ показателей ЭГ и КГ по параметрам «Эмпатические тенденции» после экспериментального обучения

Наряду с измерением уровня проявления эмпатии, проводилось определение типов центраций студентов – будущих учителей (методика К.М. Левитана). Полученные результаты были подвергнуты математической обработке в статистической программе SPSS, версии 11.5.

Для выявления различий показателей типов центраций у студентов в ЭГ и КГ до реализации программы экспериментального обучения и воспитания был проведен сравнительный анализ с использованием непараметрического критерия Манн – Уитни. В ходе проверки результатов на уровень статистической значимости значимых различий в группах не выявлено. Группы до эксперимента были однородны по показателям (см. табл. 4).

Уровень достоверности показателей типов центраций у студентов ЭГ и КГ до реализации программы экспериментального обучения

Показатель  Параметры	Среднее значение		U критерий	Уровень значимости $P \leq 0,05$
	ЭГ	КГ		
<b>1. Гуманистическая центрация</b>	<b>2,36</b>	<b>2,73</b>	<b>378,0</b>	<b>0,273</b>
2. Центрация, ориентированная на родителей	1,10	0,83	407,5	0,505
3. Эгоцентрическая центрация	2,00	1,63	387,0	0,340
4. Конформная центрация	1,60	1,73	427,5	0,732
5. Авторитарная центрация	1,07	1,2	422,5	0,666
6. Методическая центрация	1,87	1,93	431,0	0,772

Статистические данные представлены на рис. 4.

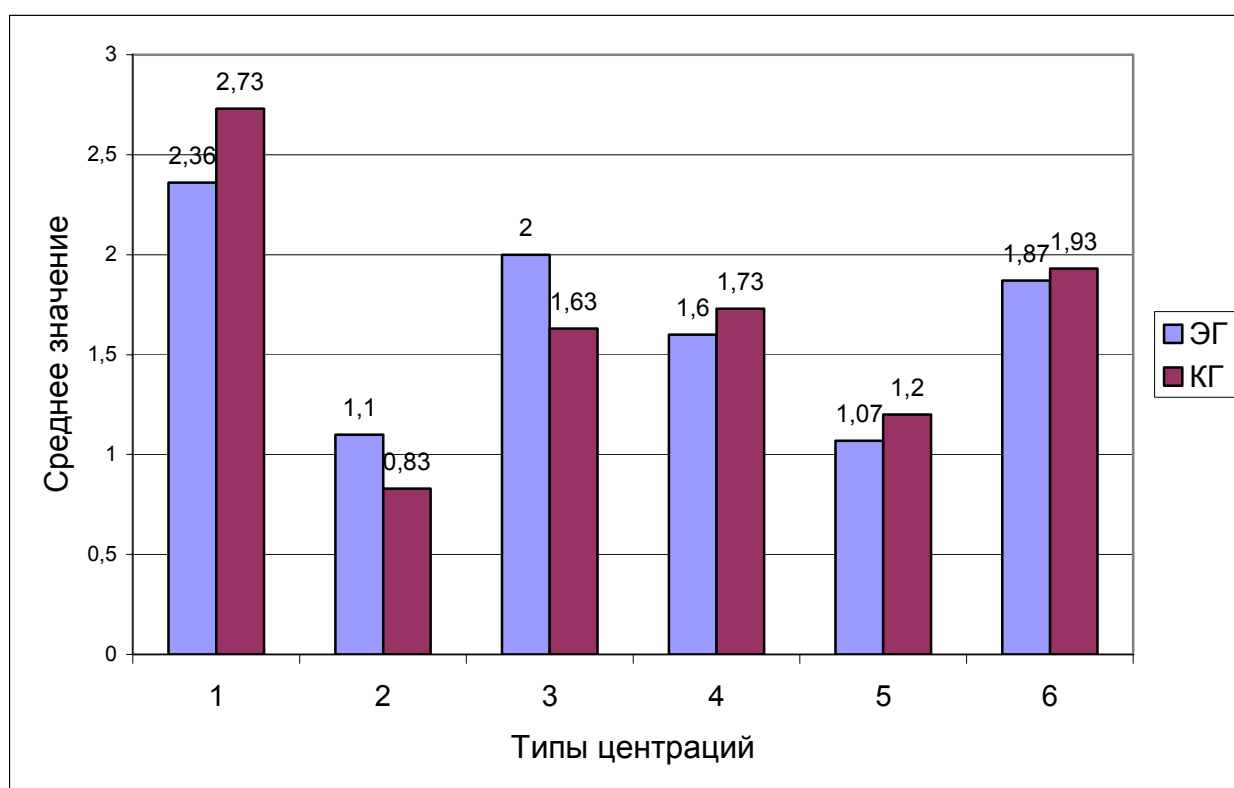


Рис. 4. Уровень достоверности показателей типов центраций у студентов ЭГ и КГ до реализации программы экспериментального обучения

- 1 – Гуманистическая центрация;      2 – Центрация, ориентированная на родителей;  
 3 – Эгоцентрическая центрация;      4 – Конформная центрация;  
 5 – Авторитарная центрация;      6 – Методическая центрация.

Результаты итоговой диагностики на формирующем этапе показали с помощью критерия Вилкоксона, что произошли положительные изменения по показателю *гуманистическая центрация* в ЭГ.

Обращаясь к табл. 5 мы видим, что положительное изменение в ЭГ по типу гуманистической центрации составил  $p = 0,029$ . Это статистически значимое изменение. Числовое выражение показателя гуманистическая центрация в КГ не выявило положительного изменения.

Таблица 5

Динамика показателей типов центраций экспериментальной группы до и после эксперимента по  $W$  – критерию Вилкоксона.

<i>Показатель</i>  <i>Параметры</i>	<i>Среднее значение</i>		<i>Уровень значимости</i> $p \leq 0,05$
	<i>До эксперимента</i>	<i>После эксперимента</i>	
<b>1. Гуманистическая центрация</b>	<b>2,36</b>	<b>3,27</b>	<b>0,029</b>
2. Центрация, ориентированная на родителей	1,10	1,03	1,000
3. Эгоцентрическая центрация	2,00	1,63	0,513
4. Конформная центрация	1,60	1,50	0,816
5. Авторитарная центрация	1,07	1,00	0,665
6. Методическая центрация	1,86	1,53	0,404

Сравнивая между собой среднее значение остальных пяти центраций, мы видим, что по ним статистически-значимого изменения не выявлено. Даже в бальном эквиваленте наблюдается некоторое снижение уровней остальных пяти центраций. Более явно эта тенденция обозначена графически (см. рис. 5).

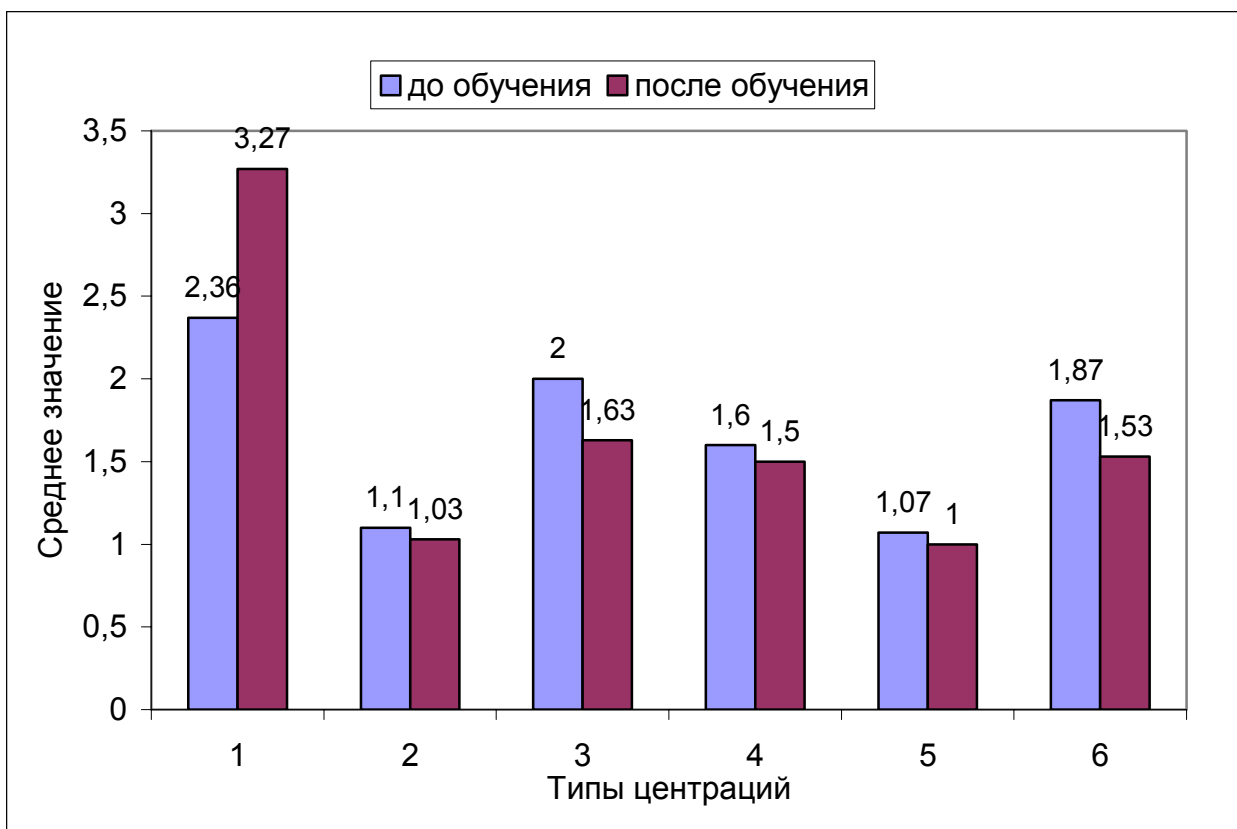


Рис. 5. Динамика показателей типов центраций для экспериментальной группы до и после обучения по W-критерию Вилкоксона

- |                                |  |
|--------------------------------|--|
| 1 – Гуманистическая центрация; | 2 – Центрация, ориентированная на родителей; |
| 3 – Эгоцентрическая центрация; | 4 – Конформная центрация;                    |
| 5 – Авторитарная центрация;    | 6 – Методическая центрация.                  |

Можно предположить, что снижение показателей других типов центраций (центрация, ориентированная на родителей, эгоцентрическая центрация, конформная центрация, авторитарная центрация, методическая центрация) произошло за счет повышения гуманистической центрации.

Динамика показателей типов центраций в контрольной группе до и после эксперимента также подвергалась статистической обработке по W – критерию Вилкоксона. Результаты, представленные в табл. 6 показывают, что достоверный сдвиг на уровне статистической значимости  $p \leq 0,05$  не зафиксирован.

Динамика показателей типов центраций в контрольной выборке до и после экспериментального обучения по  $W$  – критерию Вилкоксона.

Показатель  Параметры	Среднее значение		Уровень значимости $p \leq 0,05$
	До эксперимента	После эксперимента	
1. Гуманистическая центрация	2,73	2,67	0,363
2. Центрация, ориентированная на родителей	0,83	0,87	0,906
3. Эгоцентрическая центрация	1,63	1,97	0,439
4. Конформная центрация	1,73	1,40	0,292
5. Авторитарная центрация	1,2	1,30	0,914
6. Методическая центрация	1,93	1,80	0,712

Графическое изображение данных представлено на рис. 6

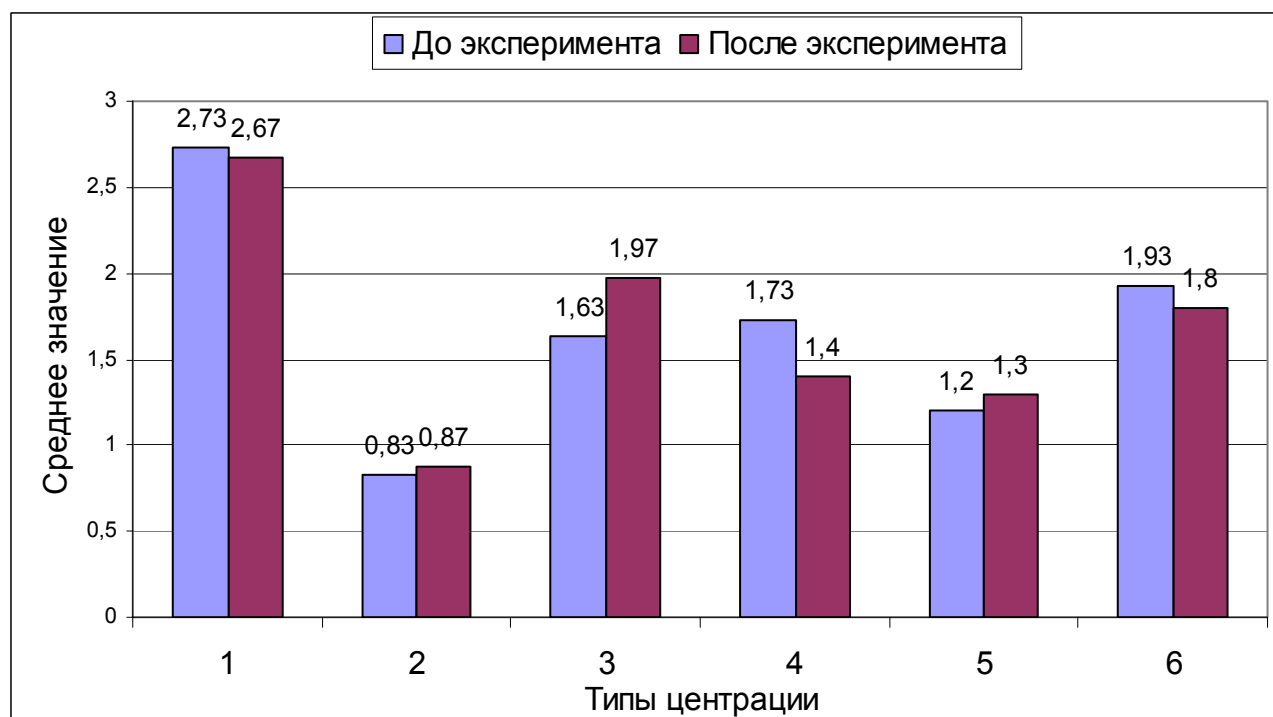


Рис. 6. Динамика показателей типов центраций в контрольной группе до и после эксперимента по  $W$  – критерию Вилкоксона

- 1 – Гуманистическая центрация;      2 – Центрация, ориентированная на родителей  
 3 – Эгоцентрическая центрация;      4 – Конформная центрация  
 5 – Авторитарная центрация;      6 – Методическая центрация

Процентное соотношение типов центраций педагогических позиций студентов представлено в табл. 7, 8.

Таблица 7

Сравнение ЭГ и КГ по показателям типов центраций (в %) до экспериментального обучения

<i>№</i>	<i>Показатель</i>	<i>КГ</i>	<i>ЭГ</i>
1	Центрация эпизодическая	46,7%	43,3%
2	Эгоцентрическая центрация	10%	13,3%
3	Методическая центрация	10%	6,7%
4	Авторитарная центрация	3,3%	3,3%
5	Гуманистическая центрация	23,3%	20%
6	Конформная центрация	6,7%	10%
7	Родительская центрация	0%	3,3%

Из табл. 7 видно, что до эксперимента состав обеих групп был, в целом, гомогенным.

Таблица 8

Динамика показателей типов центраций в ЭГ (в %)

<i>№</i>	<i>Показатель центрации в ЭГ</i>	<i>До обучения</i>	<i>После обучения</i>
1	Эпизодическая	43,3%	30%
2	Эгоцентрическая	13,3%	10%
3	Методическая	6,7%	6,7%
4	Авторитарная	3,3%	0%
5	Гуманистическая	20%	43,3%
6	Конформная	10%	6,7%
7	Родительская	3,3%	3,3%

Таким образом, мы можем констатировать, что внедрение экспериментальной программы обучения и воспитания в образовательную практику способствовало позитивной динамике показателей гуманистической центрации в экспериментальной группе. Испытуемые экспериментальной выборки по результатам итоговой диагностики стали выбирать осознанно те варианты ответов в опроснике К.М. Левитана, которые говорили, что выбранного их респондента интересует конкретный ребенок, его значимость в большей степени, чем методическая работа, свои желания, желания родителей или администрации. В выбранных ответах по данным итогового измерения мы можем наблюдать, что изменилась сама частота выбора в пользу гуманистической центрации. Если, по итогам первичной диагностики, у ЭГ и КГ большой процент составил эпизодическую центрацию (см. табл. 7) – это 46,7% в КГ и 43,3% в ЭГ, то по итогам окончания эксперимента в ЭГ произошли изменения. Эпизодическая центрация уменьшилась с 43,3% до 30%, а часть процентов переместилась в другие типы центраций, в частности, на гуманистическую центрацию (см. табл. 8). Экспериментальная группа при повторном измерении (43,3% в сравнении с 20% в первом замере) продемонстрировала высокий процент значимости гуманистической центрации и, например, результаты показывают, что есть отдельный случай доминирования (а не только значимости) гуманистической центрации в ЭГ (это 3,3% от общего числа). В целом из табл. 5, 8 видно, что доминирует гуманистическая центрация в ЭГ, а по остальным типам центраций произошло снижение, либо их проявление осталось на том же уровне.

Для понимания общей ситуации сформированности представления о своей будущей педагогической профессии у студентов – будущих педагогов и своего желания или нежелания осваивать ее, было предложено написать сочинение на тему: «Я как будущий педагог».

На основе контент-анализа сочинений студентов были получены следующие данные (см. табл. 9).



Таблица 9

Данные контент-анализа сочинений в ЭГ и КГ по выявлению отношения к своей профессиональной деятельности у студентов – будущих учителей

<i>Ключевые фразы</i>					
<i>Я не представляю себя в качестве педагога, не хочу работать в школе</i>		<i>Хочу работать с детьми, но...</i>		<i>Я бы хотел(а) учить детей и помогать им</i>	
<i>ЭГ (33,3%)</i>	<i>КГ (33,3%)</i>	<i>ЭГ (30%)</i>	<i>КГ (30%)</i>	<i>ЭГ (36,6%)</i>	<i>КГ (36,6%)</i>
В школе я себя не вижу, пед. знания мне помогут воспитать своих детей. Когда мы проходили «Школу Амонашвили» хотелось как-то поэкспериментировать, попробовать особенности преподавания на своих детях – 1; я не вижу себя учи-	Я детей скорее учить не буду – 4 чел; при сегодняшней ситуации в образовании постараюсь найти какую-нибудь другую работу, с более высокой оплатой – 2 чел; Работать в школе я не хочу (низкооплачиваемо, не могу найти общий язык с	Я бы работала в специализированных Худ школах, Лицеях, Колледжах или со студентами, которые осознанно сделали свой выбор- 2; детей люблю, но быть педагогом – это очень большая ответственность, когда будет практика, может быть мне это понравится – 1; я не	Говорят, что дети невыносимые и не послушные и я боюсь этого, хотя очень хочу работать с ними -1 чел; хочу работать с детьми только в специализированной школе или частной - 2; я очень волнуюсь, когда оказываюсь в ситуации передачи знаний кому-то – 1;	Я вижу себя довольно добрым и отзывчивым учителем. Если я им буду, то уроки будут интересными – 1; люблю детей, поэтому надеюсь, что мы найдем с ними общий язык -1; может быть пойду в школу и стану лучшим, а может быть и самым обычным педагогом – 1; я планирую открыть свою Академию Искусств для детей и подростков. Хочу воспитать оптимистов, веселых,	В детском доме или интернате – 2 чел., организатором внеучебной деятельности – 1 чел., в социально-реабилитационном центре для детей и подростков – 1 чел.; Я представляю себя как педагога-воспитателя.

<p>телем, это не мое – 6; не хотела быть педагогом и не собираюсь (я не хочу тратить свои нервы, здоровье, время и красоту на детей, своих любимых детей будет более чем достаточно) – 1; не вижу себя преподавателем в школе, я не люблю детей – 1; в школе работать не хочется, мне ближе индивидуальная работа, психол. помощь взрослым людям – 1;</p>	<p>маленькими детьми, не проявляю интереса к школе и учащимся – 3; если у меня не будет выбора, то пойду – 1;</p>	<p>хочу быть преподавателем, хотя можно быть преподавателем по батику, помогать учащимся – 1; у меня есть опыт преподавания, оно мне доставляло удовольствие, но в будущем мне хочется стать художником-оформителем – 1; я люблю детей, вижу себя в садике, но на зарплату воспитателя не объездишь даже Россию, а я так хочу в Индию – 1; Я вполне мог бы работать в школе, но работа моя не будет направлена на вос-</p>	<p>Желание преподавать усиливается, когда я знакомлюсь с опытом учителей-новаторов, но сразу после института идти в школу не особо хочется – 1; работа с детьми меня привлекает, но для меня очень важно и свое развитие – 1; к своей профессии отношусь с симпатией, но выбрал бы не образовательную, а худ. Школу (частную студию), там можно решать сложные задачи, больше возможно-</p>	<p>добрых, абсолютно не похожих на других людей, т.е. оригинальных – 1; моя будущая профессия – педагог ИЗО. Я вижу себя как помощник, умеющий дать нужный совет, направить на правильный путь, чувствующий и понимающий сердце каждой личности воспитанников. Я хочу видеть вокруг себя действительно счастливых детей – 1; я поняла, что в профессии педагога есть изюминка. Ты как будто бы берешь на себя ответственность за жизнь – 1; очень радостно мне становится, если я могу чем-то веселым занять детей, что они даже забывают про все на свете. Я их не только буду</p>	<p>Буду ориентироваться на честность, самоотверженность, искренность и заинтересованность – 1; мне интересна школьная жизнь детей и сами дети -2; из меня мог бы получиться настоящий педагог, друг и товарищ детям – 1 мне интересно работать с детьми, мы понимаем друг друга – 1; я могла бы работать педагогом, общение с детьми приносило бы ра-</p>
---	---	--	---	---	---

		<p>питание. Мой конек – это методическая работа. Я мог бы применить себя в разрешении конфликтов, помощи, советах, рекомендациях -1; я рада буду работать с детьми, но не в школе (в системе дополнительного образования) – 2;</p>	<p>стей обучить ИЗО – 2; возможно, я бы справилась в роли учителя истории искусств, но необходимо больше практического опыта и знаний – 1;</p>	<p>учить по программе, а придумывать что-нибудь новое, экспериментировать -1. Я думаю, что буду гуманным педагогом. Я буду учитывать интересы своих детей. Как социальный педагог вижу себя помогающим детям в трудных ситуациях – 1; самое главное, я буду относиться к людям как к ценности, т.е. главный принцип моей деятельности, я считаю гуманизм – 1; для меня очень важно знать и чувствовать, что моя деятельность полезна для моих воспитанников. И я вижу, что с моей помощью дети счастливы – 1; хочу работать педагогом начальных классов, создать методику своей работы – 1.</p>	<p>достью, я бы усовершенствовала методику – 2</p>
--	--	--	--	---	--

Единицей измерения при проведении контент-анализа сочинений студентов стали следующие фразы: 1) Я бы хотел(а) учить детей и помогать им; 2) хочу работать с детьми, но...; 3) я не представляю себя в качестве педагога, не хочу работать в школе.

Результаты ответов и в контрольной, и в экспериментальной выборках распределились в равных пропорциях. Объяснить это возможно тем, что написание этого сочинения проходило в самом начале реализации экспериментальной программы обучения и воспитания, поэтому на момент опроса мы не видим изменений в ЭГ по сравнению с КГ.

Соотношение в позиции «Хочу работать с детьми, но...» составило по 30% от числа опрошенных. Процентное содержание по позиции «Я бы хотел(а) учить детей и помогать им» составило по 36,6% в каждой группе соответственно. И процентное распределение по ответу «Я не представляю себя в качестве педагога, не хочу работать в школе» оказалось 33,3% в ЭГ и КГ.

Самым главным аргументом (см. табл. 9) в ЭГ оказался ответ по позиции, почему не хотят студенты в школу и к детям – это то, что большая часть из ответивших считают профессию учителя не своим призванием. Но этот вывод ими делается до педагогической практики и цикла психолого-педагогических дисциплин. Только попробовав и увидев все радости и трудности педагогического процесса, можно взвешенно сказать, что «педагогика – это не мое». А до этого ответы можно было считать лишь предполагаемыми.

Вторая позиция в ответах сочинения «Хочу работать с детьми, но...» показывает (см. табл. 9), что студенты ЭГ хотят лучших условий для работы. Они упоминают, что пошли бы работать педагогами, но только в специализированные Художественные школы, Лицеи, Колледжи, в систему дополнительного образования, потому что там «отдачи больше от воспитанников» и «видишь результаты своей работы». Павел З. отмечает, что пошел бы работать, но не на воспитательную работу, а на методическую, потому что опосредованная работа с детьми у него лучше получается.

Катя М. хочет поехать за границу и предполагает, что зарплаты педагога для этого ему не хватит; кому-то видится свое будущее призвание в роли художника.

Контрольная группа свою аргументацию выстроила следующим образом: «Мешает пойти в школу боязнь справиться с детьми (Валя Д.); и «неумение справиться с собой в процессе передачи знаний» (Аня К.); и «желание специальных условий, более комфортных, чем традиционная образовательная школа» (Андрей Д., Оля В., Сергей О., Наташа Т.); «недостаток практических знаний, умений, навыков» (Лера В.).

Аргументы по поводу твердой позиции работать с детьми прописаны в табл. 9. Экспериментальная группа в своих ответах представила большую вариативность, чем контрольная. На взгляд студентов, входящих в экспериментальную выборку, желание быть с детьми у них очевидное. Маша Д. видит себя добрым и отзывчивым учителем; Даша А. просто любит детей; Оля Б. планирует открыть свою Академию Искусств для детей и подростков; Таня Т. видит себя чувствующим и понимающим сердце каждой личности воспитанников; Галя И. , Гуля З. хочет придумывать что-то новое; Миша В. определяет себя, что будет гуманным педагогом; Маша М. будет относиться к людям как к ценности; Таня К. хотят делать с помощью своего предмета детей счастливыми.

Варианты ответов в контрольной выборке выявили видение студентами себя в определенном образовательно-воспитательном пространстве.

Марина Л., Регина О. хотят помогать детям, работая в детском доме или интернате; Катя Т. работать в социально-реабилитационном центре для детей и подростков; Дамир С. как воспитатель будет ориентироваться на честность, самоотверженность, искренность и заинтересованность; Вера Г. и Наташа С. интересуется жизнью детей и самими детьми; Артем В. утверждает, что из него получится настоящий педагог и друг детям; Марина К. и Ольга В. мечтают усовершенствовать методику работы.

Таким образом, ответы КГ по данной позиции можно считать более зрелыми и выверенными, однако же, ответы ЭГ по этой позиции тоже имеют большое значение, т.к. этой установкой они готовят себя к положительному восприятию знаний, умений, навыков по педагогике и психологии и формированию своего индивидуального педагогического стиля.

В целом по полученным ответам можно утверждать, что учить детей и помогать им (36,6% в обеих группах), выбрали в процентном соотношении больше респондентов, чем отнесли свой голос к нежеланию идти в педагогическую профессию (33,3% в обеих группах) и к сомнениям, что на пути педагогики им будет все удаваться (30% в обеих группах). Однако КГ ярко выразила свою социальную зрелость, которая видна по ее ответам в плане видения себя в конкретном воспитательно-образовательном пространстве и своих целях в педагогике. ЭК же выразила себя в более общих формулировках желания или нежелания работать по педагогической специальности. Видно, что она менее определилась в видении своего будущего. Но в ее ответах можно иногда встретить предположение о том, что будущая педагогическая практика покажет ясность ответов на поставленные вопросы и что знания по педагогике им все-таки пригодятся хотя бы в воспитании своих детей.

Следующим средством педагогической диагностики стал опросник по самоанализу Р. Бернса, который дополняет полученные данные показателями качественного анализа сочинения. Данная методика была предложена студентам в ходе реализации экспериментальной программы обучения и воспитания и включала определение своих психических особенностей, социальных проявлений, отношений к своим ученикам, к себе.

Ответы респондентов распределены в табл. 10. «Результаты самоанализа студентов ЭГ и КГ по методике самоанализа Р. Бернса»

### Результаты самоанализа студентов ЭГ и КГ по методике Р. Бернса

Вопрос	Я сформировавшаяся личность		У меня есть резервы для внутреннего развития		Нет, я не сформировавшаяся личность		Я сформировавшаяся личность, но у меня еще есть резервы для внутреннего роста и развития	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1. Считаю ли я себя завершенной, полностью сформировавшейся личностью или у меня есть резервы внутреннего роста и развития	6,7%	13,3%	60%	50%	26,7%	10%	6,7%	26,7%
2. Достаточно ли я уверен в себе?	Да, достаточно		Недостаточно уверен		Нет, не уверен			
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ		
	73,3%	43,3%	16,7%	33,3%	10%	23,3%		
3. Способен ли я терпимо воспринимать различные точки зрения? Достаточно ли у меня интеллектуальной гибкости, чтобы избежать догматизма?	Да, способен и достаточно		Не всегда способен и не всегда достаточно		Нет, не способен и не достаточно		Затрудняюсь ответить	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
	83,3%	66,7%	13,3%	13,3	0%	13,3%	3,3%	6,7%

4. Считаю ли я себя способным принимать в свой адрес критику, необходимую для моего личного и профессионального роста?	Да, считаю		Считаю, что не всегда способен					
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ				
	93,3%	80%	6,7%	20%				
5. Могу ли я взглянуть на себя глазами своих учеников?	Да, могу		Нет, не могу		Иногда могу		Затрудняюсь ответить	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
	80%	66,7%	13,3%	20%	3,3%	6,7%	3,3%	6,7%
6. Что служит для меня преимущественным ориентиром – люди или объекты? Что для меня важнее – содержание учебного предмета или потребности и особенности восприятия учащегося?	Люди, потребности и особенности восприятия учащегося		Объекты, содержание учебного предмета		И то, и другое			
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ		
	83,3%	76,7%	3,3%	3,3%	13,3%	20%		
7. Стараюсь ли я установить причину затруднений, которые возникают перед ребенком в учебе, или я всегда готов отнести их на счет его неспособности?	Стараюсь установить причину		Отнести к его неспособности		И то, и другое		Затрудняюсь ответить	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
	93,3%	93,3%	6,7%	0%	0%	3,3%	0%	3,3%
8. Пробуждает ли мой стиль преподавания любовь к учебе и интерес к предмету?	Да, пробуждает		Не всегда		Нет		Затрудняюсь ответить	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
	83,3%	53,3%	3,3%	0%	0%	6,7%	13,3%	30%



По первому вопросу: «Считаю ли я себя завершённой, полностью сформировавшейся личностью или у меня есть резервы внутреннего роста и развития?» варианты ответов распределились между респондентами в четыре позиции (см. табл. 10).

Процентная доля в КГ (13,3%) по позиции «Я сформировавшаяся личность» выше, чем в ЭГ (6,7%) говорит о том, что участники ЭГ младше студентов КГ и еще не ощущают себя зрелыми личностями. Это предположение подтверждается и статистически – 26,7% в ЭГ считают себя не сформировавшейся личностью и добавляют, что у них есть резервы для внутреннего развития (60%). И лишь 6,7 % из них заверили, что они хотя и сформировавшиеся личности, но с внутренним резервом развития.

В противовес им КГ только 10% отмечает свою личностную несформированность и 50% наличие резервов для внутреннего роста и развития. Их ответ, что они сформировавшиеся личности, но с потенциалом в четыре раза превышает процентную долю ЭГ. Это объясняет их ответ возрастной зрелостью.

Второй вопрос самоанализа, относительно уверенности в себе, распределился на три возможных варианта ответов (см. табл. 10)

Большую уверенность в себе продемонстрировала ЭГ (73,3%). В КГ эту позицию отметили только 43, 3%. Большой процент в КГ (33,3%), нежели в ЭГ (16,7%) дан по позиции «недостаточно уверен». Далее, свою стабильность по неуверенности («нет, не уверен») также больше выразила КГ (23,3%), чем ЭГ (10%).

Третий вопрос относительно терпимости к другой точке зрения (см. табл. 10) показал, что испытуемые ЭГ гораздо терпимее к другой позиции, нежели КГ. Это видно из таких ответов, как: 66,7% студентов КГ и 83,3% ЭГ достаточно способны воспринимать другую точку зрения. Позицию неспособности к восприятию в ЭГ не выбрал ни один респондент в противовес 13,3% в КГ.

Следует предположить, что ЭГ продемонстрировала себя более толерантной и менее догматичной потому, что в экспериментальной программе обучения и воспитания предусмотрены ряд заданий на развитие в себе терпимости к другой позиции и к целостному восприятию другого человека (см. Приложение 3).

Четвертый вопрос близок по тематике к третьему вопросу и позволяет проверить способность адекватно воспринимать критику. Установлено, что показатели в ЭГ (93,3%) выше, чем в КГ (80%).

Однако 6,7% студентов ЭГ считает, что «все же – не всегда способны воспринимать спокойно критику своего уровня профессионализма». Это в 3,5 раза меньше, чем в КГ (20%).

Вопросы с пятого по восьмой ориентированы на оценку своего педагогического потенциала. Респонденты КГ быстрее справились с ними в сравнении с ЭГ, исходя из своего опыта. Но, несмотря на это, на вопрос «Могу ли я взглянуть на себя глазами своих учеников»? более уверена, что может, ответили именно обучающиеся ЭГ (80%), а не КГ (66,7%).

В вопросе ориентации своей педагогической деятельности либо на детей, либо на методику, обе группы дружно ответили, что скорее на людей, чем на объекты и методику. (см. табл. 10). Однако КГ, прошедшая профессиональную подготовку, в виде педпрактики, выбрала золотую середину: ориентироваться будут и на детей, и на методику (20% в сравнении с 13,3% в КГ).

Полное единодушие было отмечено в обеих группах по позиции в установлении причины возникшего затруднения с ребенком (93,3% - КГ, ЭГ). Однако ЭГ все же в составе 6,7% думает, что затруднения, возникающие перед ребенком, можно отнести и за счет его неспособности. Половиной же данного процентного распределения (3,3%) КГ проголосовала, что она бы выделила в данной ситуации и то, и другое (и причину бы искала, и при этом допускала, что этот ребенок может быть не способным).

На вопрос: «Пробуждает ли мой стиль преподавания любовь к учебе и интерес к предмету?», КГ отвечала исходя из реальных представлений, а ЭГ только теоретически представляла возможности этого.

Но реальность показала, что испытуемые ЭГ твердо уверены, что ее стиль должен пробуждать любовь и интерес к предмету (83,3% в ЭГ в сравнении с 53,3% в КГ). Ни один респондент из ЭГ видимо не допускает мысль, что может быть обратное (0% в сравнении с 6,7%). Студенты контрольной выборки более осторожны в сформированных убеждениях по этому вопросу и проявили дистантность от конкретности определений, отнеся свой ответ в категорию «затрудняюсь ответить» (30% в сравнении с 13,3% в ЭГ).

С помощью данной методики установлено, что самопознание достигается будущим учителем в результате рефлексии, самонаблюдения и предварительной профессиональной самооценки. Это было возможно за счет рефлексии как размышления о себе, о своем назначении и самореализации, осмыслении своих профессиональных задач. Педагогический самоанализ позволяет будущему учителю вскрывать причинно – следственные связи своих успехов и неудач в предполагаемой педагогической деятельности и в представляемом педагогическом общении. Он включает в себя и анализ собственных потребностей, которые существенно влияют на поведение, на образ жизни. Самоанализ – это диалог, который ведет педагог с самим собой: что можно, а что нужно, что хорошо, а что плохо. Такая внутренняя работа развивает аналитическое мышление, обеспечивает своевременное внесение поправок в профессионально-ролевое поведение будущего учителя.

Важным показателем профессионального уровня педагога является профессиональная самооценка, т.е. оценка самого себя как личности, принявшей на себя определенные социально-профессиональные функции. Педагог оценивает самого себя в разных аспектах и с разных сторон своей деятельности. От профессиональной самооценки зависит, в каком

направлении формируются профессиональные интересы и потребности, которые играют большую роль в самовоспитании будущего педагога.

Адекватная самооценка своей личности и деятельности позволяет учителю точно определять, какие звенья «западают», какие аспекты являются для его самообразования и самовоспитания в данный период наиболее актуальными, над чем нужно работать постоянно.

Таким образом, результаты методики самоанализа Р. Бернса показали, что сформированность и готовность ориентироваться на позицию другого и взаимодействовать гуманно и эмпатийно с другими людьми, более проявлена в экспериментальной выборке.

Испытуемые контрольной группы менее уверены в своих профессионально-педагогических способностях, хотя и наблюдается у них ориентация на людей в своей деятельности. Однако они в большей степени, чем экспериментальная группа, не способны воспринимать критику и различные точки зрения. Им не легко удастся взглянуть на себя со стороны, и они менее уверены в себе, чем ЭГ.

Сопоставленные полученные данные показывают, что в ходе реализации экспериментальной программы обучения и воспитания, создавались необходимые педагогические условия для развития гуманистической центрации. Экспериментальная группа показала значительные изменения по многим параметрам после завершения эксперимента. У студентов экспериментальной группы в сравнении с контрольной группой повысился уровень эмпатии, изменился тип центрации (на начальном замере наблюдался большой процент эпизодической центрации как в контрольной, так и в ЭГ), но в результате подведения итогов работы с рядом заданий, направленных на ориентацию интересов другой личности и лучшего понимания своей субъектности, было зафиксировано в показателях статистической достоверности положительные изменения по гуманистической центрации в пользу увеличения ее проявления.

Результаты анализа ответов сочинений и вопросы самоанализа прояснили, что ЭГ, более чем КГ, имеет в своем мировоззрении ориентацию

на себя и на другого как на ценность и значимость. Студенты ЭГ более терпимы, обладают гибкостью мышления, уверены в себе, представляют себя гуманными педагогами, готовы считаться с мнением ребенка, искать пути к пониманию его и имеют желание изучать его и развиваться в своей выбранной будущей педагогической деятельности. Таким образом, данные проведенного исследования подтвердили гипотезу и позволяют констатировать, что цель исследования достигнута, а задачи решены.

### **Выводы по третьей главе**

1. В ходе констатирующего эксперимента выявлено, что уровень гуманистической центрации и уровень эмпатических тенденций у студентов – будущих учителей оказался средним. Это связано с тем, что в массовой практике в подготовке будущего учителя присутствует авторитаризм и делается акцент на знаниях, умениях, навыках. При этом не уделяется должного внимания развитию восприятия другого человека как ценности. В связи с этим, разработана программа экспериментального обучения и воспитания.

2. Внедрение программы экспериментального обучения и воспитания позволила сделать вывод об эффективности введения нравственно-содержательных заданий и упражнений в образовательный процесс. Полученные в ходе опытно-экспериментальной работы данные показали, что предложенная экспериментальная программа, опирающаяся на личностный подход к студенту, формирующая эмпатию, рефлекссию, педагогический такт, коммуникативную компетентность, активизирует желание и формирует умение относиться к другому человеку как ценности, способствует безусловному его принятию, ориентации во взаимоотношениях на педагогическую поддержку.

3. Установление субъект-субъектных отношений между участниками диалога с помощью определенных упражнений и заданий обеспечивают

развитие у студентов гуманистического мировоззрения и восприятие любого человека как явления, а не как случайности.

4. Выявлено, что благодаря программе экспериментального обучения и воспитания, основанной на гуманистических принципах, уровень гуманистической центрации и уровень склонности к проявлению эмпатийных тенденций в экспериментальной выборке позитивно изменился, что доказывает эффективность экспериментальной программы обучения и воспитания студентов – будущих учителей.

5. Вспомогательные методики самоанализа (Р. Бернса) и контент-анализ сочинений позволили составить представление об оценке своей будущей профессии студентами и показали положительные изменения в экспериментальной выборке по ряду личностных качеств и сформированности гуманистической позиции.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ научно-теоретической литературы показал, что вопросы гуманизма всегда были и остаются актуальной педагогической проблемой формирования главных нравственных качеств человека, таких как любовь, доброта, великодушие, благородство, справедливость. Преобразование общества связано с активизацией деятельности по развитию духовного облика человека, по формированию его социально-значимых нравственных качеств. Исследователи отмечают, что с нерешенностью этой задачи, невозможно рассчитывать на достижение позитивных результатов ни в изменениях в народном хозяйстве, ни в осуществлении демократизации общества, ни в улучшении материального благосостояния народа, ни в решении социальных, межнациональных, экологических, внешне-политических проблем.

Современная педагогическая система, с одной стороны, содержит в себе опыт предшествующих многолетних авторитарных отношений между учителями и учениками, с другой стороны, современная ситуация констатирует возрождение отвергнутых ранее ценностей. Актом ратификации Международной Конвенции о правах ребенка было засвидетельствовано приобщение Российской Федерации в 1990 г. к международно – признанной моральной основе действий взрослых по выполнению обязанностей перед детьми, наилучшему обеспечению интересов ребенка. Этой «мировой Конституцией прав ребенка» ребенок признан самостоятельным субъектом права, приоритетность его интересов закреплена перед потребностями семьи, общества, религии.

В настоящее время существует острая социальная потребность в высокоразвитой нравственной культуре людей, которая призвана стать важной частью духовного возрождения, необходимость в гуманном педагоге и гуманной педагогике.

Высшей и непреходящей ценностью гуманистическая педагогика провозглашает развитие личности ребенка, центрацию на его интересах. Для этих задач требуется педагог с гуманистическим мировоззрением, который бы понимал психологическую, философскую и социальную природу ребенка, а также среду, в которой взрослеют дети. Именно такой педагог должен обладать, гуманистической центрацией личности в качестве ценностной позиции.

Понятие «гуманистическая центрация» рассматривается в диссертации как ценностная позиция, проявляющаяся в процессе социального взаимодействия, результатом которого является позитивное отношение к другим людям и к себе, а также личностный рост как освоение способности безоценочного принятия другого человека.

Современная педагогическая теория и практика ощущает необходимость в педагоге, гуманистически ориентированном, эмпатийном, обладающем педагогическим тактом и коммуникативной компетентностью, способностью к рефлексии. Все это, в совокупности, составляет гуманистическую направленность педагога, характеристикой которой является гуманистическая центрация.

Чтобы преодолеть объективную направленность учебного процесса, стандартизацию образования, формализм, авторитарный стиль, разрыв обучения и воспитания нужны определенные стратегии образовательного взаимодействия, основанные на научных гуманистических теориях педагогики и психологии. Гуманизация требует изменения отношений в системе «учитель-ученик» – становления связей сотрудничества. В диссертации показаны и обоснованы некоторые пути подготовки студентов к реализации в широкой практике идей гуманизации образования.

Благодаря гуманистической центрации реализован тот многочисленный потенциал каждой личности, который может раскрыться только в наиболее благоприятных педагогических условиях, построенных на субъект-субъектных отношениях, эмпатии, диалоге, искренности, принятии ребенка,



вере в него. Педагогическая поддержка, опора на жизненный опыт способствуют восприятию обучающимися как себя, так и другого в качестве ценности и уникальности. В совокупности это способствует становлению гуманистического мировоззрения как будущего педагога, так и самих воспитанников этого будущего педагога.

Разработанная в диссертационном исследовании структурно-содержательная программа позволяет развить гуманистическую центрацию у студента – будущего учителя посредством специальным образом организованной учебно-воспитательной деятельности, эффективность которой подтверждена статистически значимыми результатами.

Исследование выявило положительное влияние реализации выявленных педагогических условий развития гуманистической центрации у студентов – будущих учителей, а использование специального диагностического инструментария позволило определить существенный уровень развития гуманистической центрации студентов.

Анализ основных образовательных парадигм образования с точки зрения наличия в них гуманистической центрации позволил выделить и проанализировать две современные основополагающие образовательные парадигмы: традиционно-авторитарную и гуманную педагогику. Выделены разновидности и описаны особенности таких видов педагогик как: педагогика поддержки и гуманная педагогика. Авторитарная педагогика (и ее разновидности) подчиняет жизнь ребенка беспрекословному выполнению всех норм и правил, центрируясь при этом на интересах администрации, следствиях и методах. Гуманная педагогика (и ее разновидности) ориентирует учителя на сотрудничество равноправные отношения с учеником. Для нее основной педагогической ценностью выступает человек с его уникальностью. Она строится на субъект-субъектных отношениях. В ней доминирует гуманистическая центрация, которая учитывает особенности и возможности ребенка и помогает ему самоопределиваться и самореализоваться.

На констатирующем этапе нашего исследования мы выявили, что уровень гуманистической центрации и уровень эмпатических тенденций у студентов-будущих учителей оказался средним. Выполнение заданий на рефлексии, эмпатию, коммуникативную компетентность, первоначально имело невысокий результат. Но постепенно через тренинги, ролевые игры, проектировочные ситуации, проблемные ситуации, студенты – будущие учителя с помощью образовательной среды, насыщенной гуманистическим содержанием и активными формами и методами работы начали усваивать и проецировать вокруг себя общечеловеческие ценности. На основе интеграции философского (притч, сказок, видеофрагментов), психологического (тренинга на толерантность и др.), педагогического (ролевых игр, проектировочных и проблемных ситуаций) знания, студенты больше учились понимать себя и своих одноклассников. На основе субъект-субъектной модели взаимодействия оказывался возможным учет индивидуальных особенностей личности.

На констатирующем этапе с помощью методики типа центраций, большой процент студентами был отнесен к выбору эпизодической центрации. На формирующем этапе реализовывалась программа экспериментального обучения и воспитания, которая обеспечила реализацию концептуальной идеи развития гуманистической центрации личности студентов – будущих педагогов. Студенты учились сопереживать чувствам другого, быть терпимыми к разным точкам зрения, ставили себе профессиональную оценку, моделировали нравственные ситуации, в которых человек постулировался как ценность. В результате показатель гуманистической центрации в итоговом измерении подтвердил позитивную динамику показателя гуманистической центрации в экспериментальной выборке (3,27 в ЭГ против 2,67 в КГ). Числовое выражение показателя «гуманистическая центрация» в контрольной выборке не выявило статистически значимого изменения. В экспериментальной выборке отмечено снижение показателей других типов центраций (родительской,

эгоцентрической, конформной, авторитарной, методической), которое произошло за счет повышения гуманистической центрации.

На контрольном этапе была проведена итоговая диагностика сформированности тенденции к эмпатии. Было установлено, что в ЭГ по сравнению с КГ наблюдалась позитивная тенденция к проявлению эмпатии (с 64, 85 баллов в КГ до 75, 86 в ЭГ. Уровень значимости составил:  $p = 0,033$ ).

Таким образом, мы можем констатировать, что внедрение экспериментальной программы обучения и воспитания в образовательную практику положительно повлияло на динамику показателей. Установлено повышение степени проявления гуманистической центрации. В экспериментальной выборке произошли значительные изменения по всем параметрам. По данным наблюдения, студенты экспериментальной группы стали более терпимы, уверены в себе, готовы считаться с мнением других, искать пути к пониманию и изучению детей и проявлять стремление к личностному и профессиональному росту.

Разработав и проанализировав возможности экспериментальной программы в развитии гуманистической центрации, мы полагаем, что разработанная структурно – содержательная экспериментальная программа обучения и воспитания может быть успешно применена не только в высшей школе, но и общеобразовательной школе и средне-специальном учебном заведении, а также для переподготовки и повышения квалификации учителей школ города, республики и преподавателей вузов.

**БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

1. Адырхаева Б.К. Подготовка будущего учителя к гуманизации отношений с учащимися в период педпрактики: Автореф. дис...канд.пед.наук. – М.: 1993. – 16 с.
2. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать. М.: Просвещение, 1985. –150 с.
3. Азаров Ю.П. Семейная педагогика. Педагогика любви и свободы. – М.: Аргументы и факты, 1993. – 136 с.
4. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Ленинград: Издательство «Университетское», 1990. – 120 с.
5. Амонашвили Ш.А Педагогическая симфония – М., 2003. – 320 с.
6. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте дети! – М.: Просвещение, 1983. – 126 с.
7. Амонашвили Ш.А. Почему не прожить нам жизнь героями духа? // Три ключа. Педагогический вестник. Выпуск восьмой. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2004. – С. 6–11.
8. Амонашвили Ш.А. Размышления о Гуманной Педагогике – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2002 – 464 с.
9. Амонашвили Ш.А. Школа жизни. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2000. – 144 с.
10. Ананьев Б.Г. Структура индивидуального развития как проблема современной педагогической антропологии // Сов. Педагогика, 1968. – № 1.
11. Аникина В.Ф. Подготовка студентов педагогических вузов к установлению гуманных отношений с учащимися: Дис...канд. пед. наук. – М., 1993. – 224 с.
12. Асташова Н.А. Концептуальные основы педагогической аксиологии // Педагогика. 2002. – № 8. – С. 8–13.

13. Ахияров К.Ш., Амиров А.Ф. Формирование ценностных ориентаций будущих учителей // Педагогика. 2002. – № 3. – С. 50–54.
14. Ахматов А.Ф. Нравственность и одухотворенное образование // Педагогика. 2003. – № 8. – С. 35–44.
15. Бакиров А.С. Контролирующая деятельность и самоконтроль учителя в условиях инновационной школы.// Автореферат дис. ...канд. пс. Наук. – Казань, 2001. –18 с.
16. Балашов М.М., Лукьянова М.И. Диагностический практикум определение типа центрации. – М., 1994. – 114 с.
17. Бардин К.В. Чтобы ребенок успешно учился: Книга для родителей. – М.: Педагогика, 1988. – 178 с.
18. Бездухов В.П. Гуманистическая направленность учителя как система ценностных ориентаций // Развитие творческих и коммуникативных способностей личности – Самара: Изд-во СамГПУ, 1996. – С. 3–11.
19. Бездухов В.П., Бездухов А.В. Антиномичность адаптивной и гуманистической функций педагогической деятельности // Педагогика. М., 2002. – № 9.
20. Безруких М.М., Ефимова С.П. Знаете ли вы своего ученика?: – М.: Просвещение, 1991. – 130 с.
21. Белухин Д.А. Личностно ориентированная педагогика. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 448 с.
22. Белухин Д.А. Учитель: от любви до ненависти...(Техника профессионального поведения) – М., 1994. – 183 с.
23. Бердяев Н.А. О назначении человека. – М.: ТЕРРА – Книжный клуб; Республика, 1998. – 384 с.
24. Бердяев Н.А. Смысл истории. – М., 1990. 212 с.
25. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание – М.: Прогресс, 1986. – 152 с.
26. Библер В.С. Культура. Диалог культур // Вопросы философии, 1989. – № 6. – С. 34–41.

27. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология: Курс лекций. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 208 с.
28. Блюмкин В.А. Моральные качества личности. – Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1974. – 186 с.
29. Богуславский М.В. Генезис гуманистической парадигмы образования в отечественной педагогике начала 20 века // Педагогика, 2000. – № 4. – С. 63–70.
30. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 152с.
31. Бодалев А. А. Об одаренности человека как субъекта общения // Мир психологии. 1998. – № 4. – С. 274.
32. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – 2-е изд. – М.: Воронеж, 1997. – 112 с.
33. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика, 1997. – № 4. – С. 11–17.
34. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика, 1995. – № 4. – С. 29–36.
35. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания – М., Ростов-н/Д, 1999 – 217 с.
36. Бордовская Н.В. Системная методология современных педагогических исследований «Педагогика», 2005. – № 5. – С. 21-27.
37. Братченко С.Л. Диагностика личностно-развивающего потенциала – Псков, 1997. – 68 с.
38. Бруднов А., Березина В. Социально педагогическая работа в школе // Воспитание школьников. – 1994. – № 1.
39. Бююль А., Цефель П. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых

- закономерностей / Пер. с нем. – СПб.: ООО «ДиаСофтЮП», 2002. – 608 с.
40. Васина Е.А. Взаимосвязь ценностных ориентаций и характерологических особенностей личности в юношеском возрасте // Профессионализм педагога: тез. Докл. и сообщ. Междунар. науч.-практ. конф. Ч. I. – Ижевск: УдГУ, 1992 – 348 с.
41. Власов В.В. Профессия и семья // Социологические исследования. 1995. – № 5. – с.84 – 89.
42. Вопросы теории и методики воспитания и обучения школьников. Сб. статей. – Ставрополь, 1972. – 113с.
43. Вульфов Б.З., Харькин В.Н. Педагогика рефлексии: Взгляд на профессиональную подготовку учителя. 2-е изд.. – М.: Магистр, 1999. – 214 с.
44. Выготский Л.С. Педагогическая психология // Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
45. Высоцкая С. О семейном чтении // Три ключа. Педагогический вестник. Выпуск восьмой. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2004. – С. 86–88.
46. Гаврилин А.В. Развитие отечественных гуманистических систем. 2-е издание исправлен. – Владимир: Изд-во «Владимирская школа», 1998. – 208 с.
47. Галанова М.А. Формирование профессионально-субъектной позиции студентов педвуза в процессе педагогической практики: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Уфа, 2006. 18 с.
48. Глазычев В.Л. Опыт средового подхода к пониманию механизмов культуры // Проблемы планирования, прогнозирования, управления и изучения культуры как целого (на предприятии, в городе, регионе). – Ч.1. – Пермь, 1981. – С. 101–104.
49. Годник С.М., Козберг Г.А. Становление профессиональной компетентности Учителя. Воронеж: Изд-во ВГУ, 2004. – 346 с.

50. Горелова Г.Г. Культура и личностный стиль педагогической деятельности // Педагогика, 2002. – № 6. – С. 61–66.
51. Горовая В.И. Конструктивная педагогическая аксиология // Педагогика, 2007. – № 4. – С. 15–21.
52. Григорьева-Голубева В.А. Становление гуманистических ценностей педагога (в аспекте языковой личности): Автореф. дисс ... докт. пед. наук. – СПб., 2002. – 23 с.
53. Гроф С. За пределами мозга // Пер. с англ. – М., 1993. Кун Т. Структура научных революций // Пер. с англ. – М., 1977.
54. Гуманистическая парадигма образования и воспитания: теоретические основы и исторический опыт реализации (конец XIX – 90-е гг. XX вв.) // Под ред. М.В. Богуславского, З.И. Равкина – М.: ИТОиП РАО, 1998. – 290 с.
55. Демакова И.Д. Воспитание в условиях гуманизации образования. – Ижевск, Изд-во: Республиканский Центр развития образования, 1999. – 44 с.
56. Демина Н. Д. Педагог и воспитанники. М.: Педагогика, 1976. – 174с.
57. Дереклеева Н.И. Модульный курс учебной и коммуникативной мотивации учащихся или Учимся жить в современном мире. – М.: ВАКО, 2004. – 122 с. – (Педагогика. Психология. Управление).
58. Деркач А. А. Акмеология: учебное пособие для вузов. – М.: Изд-во РАГС. 2002.
59. Дольто Ф. На стороне ребенка. – Екатеринбург: «У-Фактория», 2004. – 198с.
60. Егорычева И.Д. Личностная направленность подростка и метод ее диагностики // Мир психологии. 1999 – № 1. – С.264–277.
61. Егорычева И.Д. Психологические особенности личностной направленности подростков и возможности ее коррекции: Автореф. дисс...канд. психол. наук. – М., 1994 – 18 с.



62. Ермолаев О.Ю. Психологические основы формирования личности в педагогическом процессе / Под ред. А. Коссаковски и др. – М.: Педагогика, 1991. – 114с.
63. Занина Л.В. Становление гуманистической педагогической позиции буд. Учителя в условиях многоуровневой системы высшего педагогического образования: Дис....канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 1994. – 190 с.
64. Зеер Э.Ф., Шахматова О.Н. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста. – Екатеринбург, 1999. – 126 с.
65. Иванов И. П. Воспитывать коллективистов: Из опыта работы школ Ленинграда. – М.: Педагогика, 1982. – 82с.
66. Ильин Е.Н Искусство общения: Из опыта работы учителя литературы 516-й школы Ленинграда. – М.: Педагогика, 1982. – 96 с.
67. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России // И.Н. Андреева, Т.С. Буторина, З.И. Васильевой. – М.: Изд-й центр «Академия», 2001. – 416 с.
68. История педагогики на пороге XXI века: Историография, методология, теория: В 2 ч. Ч. 2. Теоретические проблемы истории педагогики. – М., 2001. – 115 с.
69. Кирсанов А.А. Проектирование новых квалификационных требований к подготовке специалистов адаптивного типа: Монография. – Казань: Изд-во КГТУ, 2003 – 288 с.
70. Киршин И.А. Детские картинки. Письма детям – Калининград: Трилистник, 2007. – 45 с.
71. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игр, дискуссий. – Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1998 – 176 с.
72. Кларин М.В. Педагогические технологии в учебном процессе // Серия педагогика и психология. 1989. – № 6. – 51 с.

73. Кожанова Н.Е. Учителя и родители-партнеры в воспитании ребенка // Начальная школа. – 1995 – № 6. – С. 11–14.
74. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. – СПб., 1999. – 145 с.
75. Колесникова И.А., Барышников Е.Н. О воспитании и воспитательных системах. – СПб., 2000, 109 с.
76. Коломинский Я.Л. Психология общения. – М., Знание, 1974 – 67 с.
77. Комлева О.Г. Проектирование содержания обучения психолого-педагогическим дисциплинам в системе среднего профессионального образования: Дис. ... канд. пед. наук. – Ижевск: УдГУ, 2002. – 20 с.
78. Кондратюк В.Н. Изучение методов семейного воспитания // Начальная школа. – 1993. – № 1. – С. 70–72.
79. Корепанова Н.В., Хакимзянова И.М., Щербакова О.И. Профессионально-личностное становление и развитие педагога // Педагогика. 2003. – № 3. – С. 66–71.
80. Корнетов Г.Б. История образования и педагогической мысли: Учебно-методический комплекс. Ч. 1: Первобытная эпоха – конец 16 века – М.: Издательство УРАО, 2002. – 196 с.
81. Корнетов Г.Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования: Учебное пособие – М.: Изд-во УРАО, 2001 – 124 с.
82. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения. Дидактика и методика: Учеб. пособ. М.: Изд. центр «Академия», 2007. 352 с.
83. Крылова Н.Б. Социокультурный контекст образования // Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. – М., 1995. – № 2.
84. Крылова Н.Б., Александрова Е.А. Очерки понимающей педагогики. – М.: Народное образование, 2001. – 448 с.
85. Крючков В.К. Взаимоотношения в системе «педагог – ребенок – родители» // Педагогика. 2002. – № 9. – С. 27–32.

86. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. – М.: Высш. Шк., 1989. – 167 с.
87. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
88. Куликов В.Б. Педагогическая антропология: истоки, направления, проблемы. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1988. – 192 с.
89. Кун Т. Структура научных революций / Пер. с англ. – М., 1977. – 115 с.
90. Латышина Д.И. История педагогики. История образования и педагогической мысли – М.: Гардарики, 2002 – 603 с.
91. Левитан К.М. Культура педагогического общения: – Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 1985. – 104 с.
92. Левитан К.М. Основы педагогической деонтологии – М., 1999. – 124 с.
93. Левитес Д.Г. Школа для профессионалов или Семь уроков для тех, кто учит. – М.; Воронеж, 2001. – 137 с.
94. Леонардо да Винчи Притчи великого мастера // Под ред. И.М. Себелевой. – Ярославль, 2004, – 21 с.
95. Лефрансуа Ги. Прикладная педагогическая психология. – СПб.: ПРАЙМ – ЕВРОЗНАК, 2003. – 416 с.
96. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
97. Львова Ю. П. Творческая лаборатория учителя: Книга для учителя. – 3-е изд., перераб. И доп. – М.: Просвещение, 1992. – 117 с.
98. Магомед-Эминов М.Ш. Трансформация личности – М., 1998, – 400 с.
99. Мальковская Т.Н. Учитель – ученик. – М.: Знание, 1977 – 84 с.
100. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании: Монография. – М. – Нижний Новгород: Изд-во В.-В. акад. гос-ся., 2002. – 157 с.
101. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.

102. Мартишина Н.В. Ценностный компонент творческого потенциала личности педагога // Педагогика. 2006. – № 3, – С. 48–57.
103. Маслоу А.Г. Психология бытия. Рефлбук., 1997. – 121 с.
104. Математическая статистика для психологов: Учебник / О.Ю. Ермолаев. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2002. – 336 с.
105. Матросов В.Л. Педагогическое образование в России: проблемы и тенденции развития // Педагогика. 2005. – № 6. – С. 3–9.
106. Методика преподавания иностранных языков за рубежом. // Лозанов Г. Суггестология. – М., 1976. – Вып. 2. – 153 с.
107. Методы математической обработки в психологии / Ред. В. Шаркунов М.: Народное образование, 2003. – 212 с.
108. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. 1999. – № 6.
109. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал / Л.М. Митина. – М.: Изд-во «Дело», 1994. – 216 с.
110. Москвина Н.Б. Минимизация личностно-профессиональных деформаций педагогов // Педагогика. 2005. – № 5. – С. 64–68.
111. Надточий Т.Л. Воспитание чувств на уроках этики. // Ж.Три ключа. Педагогический вестник – выпуск второй. – СПб, 1998. – с. 18-21
112. Никитина Н.Н. Духовно-антропологический подход к становлению культуры профессионально-личностного самоопределения учителя // Педагогика культуры. 2005. – № 1. – С. 4–8.
113. Никитина Н.Н. Духовность – основа профессионально-личностного самоопределения учителя // Три ключа. Педагогический вестник. Выпуск восьмой. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2004. – С. 144–147.

114. Ниорадзе В.Г. Встреча учительского света с сердцем ученика // Три ключа. Педагогический вестник. Выпуск восьмой. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2004. – С. 123–126.
115. Ниорадзе В.Г. По ступенькам скале. Уроки письменной речи. – М., Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2006. – 154 с.
116. Новичкова Н.М. Растить педагога – гуманиста – это особая миссия // Три ключа. Педагогический вестник. Выпуск восьмой. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2004. – С. 40–43.
117. Орлов А.Б. Склонность к профессии – М., Знание, Серия «Педагогика и психология». 1981. – № 11. – 96 с.
118. Педагогика сотрудничества //Иновационное движение в российском школьном образовании – М., 1997. – 345 с.
119. Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.
120. Поляков С. Д. Психопедагогика воспитания: Опыт популярной монографии с элементами учебного пособия и научной фантастики. – М.: Новая школа, 1996. – С. 41–56; 61–68.
121. Прикот О.Г. Педагогика отождествления и педагогическая системология. – СПб., 1998. 214 с.
122. Притчи человечества. / Сост. В.В. Лавский. – Мн.: Лотаць, 2001. – 608 с.
123. Проблемы образования и воспитания в контексте гуманистической парадигмы педагогики (конец XIX в. – 90-е гг. XX в.) Монография / Под ред. З.И. Равкина. – М., 2000. – 296 с.
124. Программа коммуникативной подготовки студентов-филологов в условиях НПП в университете (с приложениями) / Сост. Трофимова Г.С. – Ижевск, 1988 – 35 с.

125. Пролеева Л.М. Формирование гуманистической направленности личности подростка в условиях совместной общественно-полезной деятельности: Автореф. дисс....канд. пед. наук. – Ижевск, 2005. – 27 с.
126. Пролеева Л.М. Формирование гуманистической направленности личности подростка в условиях совместной общественно полезной деятельности – рукопись дисс...к.п.н. – Ижевск, 2005.
127. Профессионализм педагога: Тезисы, доклады и сообщения междунар. науч-практ. конф. Изд-во: УдГУ: – Ижевск, 1992. – 182 с.
128. Пядушкина Н.Н. Методология в гуманистически ориентированной пед. деятельности: особенности, общие принципы и методы // Теория и практика гуманизации педагогического процесса: Сб. науч. тр. Междунар. конф. По проблемам гуманной педагогики. – Иркутск: Изд-во ИГПУ, 2006. – Вып. 7. – 277 с.
129. Рогова Р.Ф. Развитие гуманистического мировоззрения и ценностных ориентаций личности. – М.: Институт развития личности, 1996. – 144 с.
130. Роджерс К. К науке о личности. История зарубежной психологии. Тексты. – М., 1986. – С. 293–323.
131. Розов Н.С. Философия гуманитарного образования (ценностные основания базового гуманитарного образования в высшей школе) – М., Новая школа, 1993 – 186 с.
132. Сарсенбаева Б.И. Психологическая подготовка будущих учителей к профессиональной деятельности // Педагогика. 2005. – № 2. – С.47–54.
133. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т. 2. М.: НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.
134. Ситаров В.А., Маралов В.Г. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе / Под ред. В.А. Сластенина – М., 2000. – 216 с.

135. Скворцова Е.Р. Личностно-ориентированная практическая подготовка будущего учителя в контексте ее приоритетных ценностей // Аксиологические национальные приоритеты образования и воспитания. Материалы XVIII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки / Под ред. З.И. Равкина. – М.: ИТОП РАО, 1997. – С. 302–305.
136. Славская А.Н. Соотношение эгоцентризма и альтруизма личности: интерпретации // Психологический журнал, 1999. № 6. С. 13–23.
137. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин – Минск: Харвест, 1997. – 800 с.
138. Смелкова З. С. Педагогическое общение: Теория и практика учебного диалога на уроках словесности: Учебное пособие. – М.: Флинта, 1999. – 224 с.
139. Смирнова М.Н. Формирование гуманистической направленности у студентов педагогического вуза в учебном процессе: Автореф. дис...канд. пед. наук. – Глазов: ГГПУ, 2001. – 18 с.
140. Соколова В.Н., Юзефович Г.Я. Отцы и дети в меняющемся мире: книга для учителей и родителей. – М.: Просвещение, 1991. – С. 10–17.
141. Солодова Г.Г. Профессиональное самоопределение студентов в контексте изменяющегося социума // Педагогика, 2007, № 4, – С. 67–72.
142. Солопова Р.И. Педагогика. Учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов. – Нижневартовск: Изд-во Нижневартовского пед. ин-та, 1995. – 110 с.
143. Станкин М.И. Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения / М.И. Станкин. – М.: Изд-во «Флинта», 1998. – 161 с.
144. Строкова Т.А. Педагогическая поддержка и помощь в современной образовательной практике // Педагогика. 2002. – № 4. С. 20–27.

145. Теоретические проблемы истории педагогики. В 2 ч. Ч. 2.– М., 2001. – 184 с.
146. Трофимова Г.С. Гуманизация образования как способ вхождения человека в современный мир / Развитие гуманитарных наук и гуманитарного образования в уральском регионе. // Материалы науч.- практ. конф. – Ижевск: Изд-во «Орион плюс», 2000. – С. 134–137.
147. Трофимова Г.С. Гуманитаризация образования как способ вхождения человека в современный мир // Развитие гуманитарных наук и гуманитарного образования в уральском регионе / Материалы научно-практ. конф. – Ч. I. – Ижевск, 2000 – 150 с.
148. Трофимова Г.С. Методика измерения уровня педагогической коммуникативной компетенции учителя: методические рекомендации для учителя. – Ижевск: Республ. инновац. Метод. центр, 1997. – 24 с.
149. Трофимова Г.С. Структура педагогической коммуникативной компетентности (Методологический аспект): Монография. – Ижевск: «Купол», 2000. – 90 с.
150. Туткарова Р.И.. Пед. условия гуманизации жизненно-педагогического образовательного пространства буд. Первоклассников: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Ижевск, 2004. – 18 с. – С. 3–5.
151. Усатая Н.Н. Культурно-образовательное пространство малого региона: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – 18 с.
152. Усманова Е.А. Сотрудничество педагога с учащимися как критерий профессионализма его деятельности. // Профессионализм педагога: Тез. докл. и сообщ. междунар. науч.-пр. конф. Ч. 2. – Ижевск: Изд-во УдГУ, 1992 – 350 с.
153. Ушинский – Переиздание – М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 2002 – 224 с.



154. Фишер М.И. Новая российская школа: традиционные ценности и прорывные технологии // Аксиологические национальные приоритеты образования и воспитания. Материалы XVIII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки / Под ред. З.И. Равкина. – М.: ИТОП РАО, 1997. – С. 31–36.
155. Фридман Л.М. Еще один взгляд на феномен Пиаже // Вопросы психологии. – 1999. – № 6. С. 48–53.
156. Фромм Э. Психоанализ и этика. – М.: Республика, 1993. – 415 с.
157. Хейдметс М. Субъект, среда и граница между ними // Психология и архитектура: Тез. конф., Лохусалу (ЭССР) – Таллин, 1983. – Т. 1. – С. 61–63.
158. Хейдметс М. Человеческое начало в средообразовании // Социально-психологические основы средообразования: Тез. конф. – Таллин, 1985. – С. 77–79.
159. Шаталов В. Ф. Куда и как исчезли “тройки”: Из опыта работы школ г. Донецка. – М.: Педагогика, 1980. – 160 с.
160. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2. 117 с.
161. Ширшов В.Д. Сущность и структура понятия «Педагогическая коммуникация». Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр. // Отв. ред. Е.В. Ткаченко.– Екатеринбург, 1995. – Вып. 1 – 224 с.
162. Школьные технологии. Научно-практический журнал школьного технолога (завуча). Отпечатано в ФГУП Издательство и типография газеты «Красная звезда», – М., 2003. – № 40. – С. 170–175.
163. Щуркова Н. Е. Новые технологии воспитательного процесса. Москва, 1993. – 184 с.
164. Якунин В.А. Обучение как процесс управления: Психологические аспекты. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1988. – 160 с.

165. Якунин В.А. Психология управления учебно-познавательной деятельностью студентов. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1986. 44 с.
166. Ямбург Е.А. Школа для всех Адаптивная модель (Теор. основы и практическая реализация). – М., 1996. 181 с.
167. Яновская М.Г. Нравственное воспитание и эмоциональная сфера личности // Научно-методический журнал «Классный руководитель» – М., 2003. – № 4. – С. 24–43.
168. Яновская М.Г. Эмоционально-ценностные технологии нравственного воспитания / М.Г. Яновская – Киров: Изд-во ВГПУ, 1998 – 93 с.
169. Яновская М.Г. Эмоциональный фактор нравственного воспитания и развития личности (Гуманитарные смыслы современного образования: материалы докладов научно-практ. семинара / М.Г. Яновская. – Киров: Изд-во ВятГПУ, 2001. – 106 с.
170. Ярошевский М.Г., Марцинковская Т.Д. Личность ребенка и драматизм ее развития // Начальная школа. – 1996. – № 11.
171. Calfee R., Patrick C. Teach your children well. California: Stanford, 1995. – 235 p.
172. McEwin K., Thomason T. Who they are – How We Teach: Columbus, 1989. – 26 p.
173. Mead M. Culture and commitment. N. – Y.: Anchor Presc, 1978. – 178 p.
174. Memering D. Research Writing. New Gersey, 1989. – 352 p.
175. Schulman L. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. // Harvard Educational Review. 1987. V. 57. – № 1. – P. 1–22.
176. <http://aldebaran.ru>
177. <http://www.refnik.ru/17/ref-5951-3.html>
178. <http://www.vita-centr.ru/Other/321.doc>
179. <http://www.tolerance.ru>
180. <http://competence.nbzone.ru>

**ПРИЛОЖЕНИЯ**

**Методика «Эмпатические тенденции» (А. Мехрабиан)**

Пожалуйста, используйте следующую шкалу для оценки Вашего согласия или несогласия с каждым из утверждений, предложенных Вам.

Записывайте Ваши оценки под номерами, соответствующими порядковому номеру утверждения анкеты:

- +4 – несомненно, да (очень сильное согласие);
- +3 – да, верно (сильное согласие);
- +2 – в общем, да (среднее согласие);
- +1 – скорее да, чем нет (слабое согласие);
- 0 – ни да, ни нет;
- 1 – скорее нет, чем да (слабое несогласие);
- 2 – в общем, нет (среднее несогласие);
- 3 – нет, наверное (сильное несогласие);
- 4 – нет, абсолютно неверно (очень сильное несогласие).

1. Мне обидно, когда новый человек чувствует себя в группе одиноко.
2. Люди обычно преувеличивают способность животных переживать, их чувствовать.
3. Меня раздражает, когда люди открыто проявляют свои эмоции.
4. Терпеть не могу, когда неудачники себя жалеют.
5. Когда люди вокруг меня нервничают, я тоже начинаю нервничать.
6. Я считаю, что плакать от счастья глупо.
7. Я эмоционально включаюсь в проблемы своих друзей.
8. Иногда слова песен о любви глупо трогают меня.
9. Мне трудно сохранить самообладание, когда я приношу людям плохие новости.
10. Мое настроение сильно зависит от окружающих меня людей.
11. Большинство иностранцев кажутся мне холодными и неэмоциональными.

12. Работу, которая давала бы мне возможность помогать людям решать их различные проблемы, я предпочел бы работе, связанной с обучением людей.
13. Я не склонен расстраиваться только потому, что мой друг чем-то расстроен.
14. Я люблю наблюдать, когда люди разворачивают подарки.
15. Одинокие люди обычно недружелюбны.
16. Меня очень огорчает, когда люди плачут.
17. Слушая некоторые песни, я чувствую себя счастливым.
18. Когда я читаю книги, я сам переживаю все чувства героев.
19. Я выхожу из себя, когда вижу, что с кем-то жестоко обращаются.
20. Я могу оставаться спокойным, даже если вокруг меня все обеспокоены.
21. Когда знакомый начинает говорить о своих проблемах, я стараюсь перевести разговор на другую тему.
22. Я не заражаюсь чужим смехом.
23. Иногда в кино я бываю удивлен тем, как много людей вокруг плачут и всхлипывают.
24. Я могу принимать решения, не беря в расчет чувства людей.
25. Я не могу прекрасно себя чувствовать, когда окружающие меня люди чем-то подавлены.
26. Я не могу понять, почему некоторые вещи так расстраивают людей.
27. Мне очень больно видеть страдающих животных.
28. Глупо переживать из-за событий, происшедших в фильме или книге.
29. Мне жаль беспомощных людей.
30. Когда кто-то рыдает, это вызывает у меня скорее раздражение, чем сочувствие.
31. Когда я смотрю фильм, я переживаю ярко все, что вижу на экране.
32. Я часто обнаруживал, что могу сохранять спокойствие, даже когда вокруг меня все очень возбуждены.
33. Маленькие дети иногда плачут без всякой причины.

*«Ключ» к методике «Эмпатические тенденции»*

Результаты по методике получаются путем сложения оценок с учетом знака.

При этом в ответах на вопросы:

1, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 25, 27, 29, 31 знак не меняется;

а в ответах на вопросы:

2, 3, 4, 6, 11, 13, 15, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 28, 30, 32, 33 знак меняется на противоположный.

Оценки от 40 до 50 отражают **СРЕДНИЙ УРОВЕНЬ** тенденции к эмпатии.

## **ОПРЕДЕЛЕНИЕ ТИПА ЦЕНТРАЦИИ - НАПРАВЛЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (К. М. Левитан)**

*Инструкция.* Прочитайте начало каждого утверждения и варианты его продолжения. Выберите только то продолжение, с которым Вы полностью согласны. Если же все варианты Вас не устраивают, допишите собственный вариант в свободной строке. Выбранный вариант ответа необходимо выделить, обведя кружком букву перед ним. Не задумывайтесь слишком долго над каждым суждением, в конце концов правильный выбор чаще тот, который был первым.

*1. Более всего мне как педагогу удается...*

- а) воспитывать учеников,
- б) организовывать моих коллег на новые начинания, будь то деда или отдых,
- в) реализовывать свои способности и возможности в педагогическом труде,
- г) привлечь родителей к воспитанию детей,
- д) совершенствовать методику преподавания моего предмета,
- с) добросовестно выполнять все обязанности.

*2. Занимаясь повышением своей квалификации, особое внимание я уделяю вопросам...*

- а) чтения методической литературы,
- б) психологии учащихся,
- в) работы с семьей,
- г) самосовершенствования во всех областях,
- д) создания оптимального климата в нашем педагогическом коллективе,
- е) входящим в план работы школы.

*3. Я считаю, что настоящую оценку моего труда могут дать...*

- а) мои коллеги-предметники или мои друзья по школе,
- б) скорее всего я сам,
- в) мои ученики,
- г) завучи школы, методисты,
- д) родители моих учеников,
- е) кто был на моих уроках.

4. *Мне кажется, что рост неуспеваемости в последнее время связан с...*

- а) ослаблением контроля за учебно-воспитательным процессом со стороны администрации школы,
- б) отсутствием взаимопонимания между коллегами, что децентрализует педагогические усилия коллектива,
- в) недоработкой отдельных учителей, так как я делаю все возможное для предотвращения неуспеваемости,
- г) недостатками программ и методик, усложнением содержания образования,
- д) недостаточным контролем со стороны родителей,
- е) перегруженностью детей.

5. *При возможности я бы выбрал (а.) следующую форму аттестации...*

- а) обсуждение моей работы на малом педсовете,
- б) опрос детей и родителей о моей работе,
- в) как решит администрация,
- г) разработка методического пособия или серия открытых уроков,
- д) анкетирование учащихся,
- с) письменный отчет (анализ или обобщение) за период между аттестациями.

6. *Если бы педагогов готовили в вузах с учетом их индивидуальных склонностей, я бы выбрал специальность...*

- а) учитель-инспектор (контроль за работой всех структур школы),
- б) учитель-м сто диет (научно-методическая работа),
- в) учитель-психотерапевт (нормализация климата, устранение конфликтов, их профилактика и др.),
- г) учитель-консультант по проблемам семьи (работа в микрорайоне),
- д) учитель-ми стер (наставник по становлению педагогического мастерства молодежи, организация педклассов),
- в) учитель-воспитатель (организационная и воспитательная работа с детьми).

7. *Я очень расстраиваюсь, если неприятности на работе связаны...*

- а) с жалобой па меня администрации,
- б) с неудачно проведенным уроком при его тщательной подготовке,
- в) с грубостью и бестактностью коллег,
- г) с выяснением отношений с родителями,
- д) с критикой в мой адрес в присутствии учеников,
- е) с конфликтом между мной и учениками.



8) *Если охарактеризовать мое педагогическое признание, то я...*

- а) такой же педагог, как и большинство в нашем коллективе,
- б) если отбросить излишнюю скромность – незаурядная личность и педагог со своим неповторимым почерком работы,
- в) я заботливый и внимательный родитель,
- г) воспитатель человеческих душ,
- д) изобретатель и конструктор урока,
- е) вечно непоседливый и неуспокоенный оптимист, преданный профессии.

9. *Мне бы доставило наибольшее удовольствие, если бы и день юбилея...*

- а) коллеги бы организовали банкет с поздравлениями, песнями, экспромтами и т.д.,
- б) по РОНО появился приказ о моем поощрении чем-либо,
- в) мне бы присвоили более высокое педагогическое звание.
- г) о моей работе появилась бы заметка в педагогической газете или журнале,
- д) ко мне домой с поздравлением пришли бы бывшие ученики,
- е) меня бы поздравила общественность (шефы, родители" учеников, работники детских учреждений нашего микрорайона).

10. *Наиболее ярким воспоминанием моего детства являются...*

- а) мои старшие друзья, которые принимали меня как сверстника(цу) и дали мне много больше, нежели мои сверстники,
- б) постоянное усилие разобраться во всем самому(ой) и необходимость добиться всего самостоятельно,
- в) игры, которые я придумывал(а) и увлекал(а) остальных,
- г) упреки мамы за то, что я отдавал(а) все, что можно отдать, даже если это было последним у меня самого(ой),
- д) наказание от строгих родителей,
- е) огромное количество друзей, которое всегда окружало меня.

Обработка результатов. Сопоставьте ответы с ключом. Подсчитайте количество набранных баллов по каждому типу центрации.

Тип центрации						
<i>№ утверждения</i>	<i>К</i>	<i>"Я"</i>	<i>Г</i>	<i>А</i>	<i>Р</i>	<i>М</i>
1	б	в	а	е	г	д
2	д	г	б	е	в	а
3	а	б	в	г	д	е
4	б	в	е	а	д	г
5	а	е	д	в-	б	г
6	в	д	е	а	г	б
7	в	д	с	а	г	б
8	с	б	г	а	в	д
9	а	г	д	б	е	в
10	е	б	г	а	д	в

К – конформная;

«Я» – эгоцентрическая;

Г – гуманистическая;

А – авторитарная;

Р – ориентированная на родителей;

М – методическая;

1–3 балла – центрация эпизодическая;

4–6 баллов – центрация значима;

7–10 баллов – центрация доминирует.

**1) Фрагмент программы:** Группа делится на микрогруппы. Каждая получает вопрос-ситуацию. Идет обсуждение. После представления итогового ответа каждой микрогруппой, к нему могут присоединиться или оспорить его другие участники группы. Вопросы для всех: Почему у разных людей на одну и ту же ситуацию возникают разные реакции? С чем это связано?

1) Если ваши родители обращаются к вам с просьбой что-нибудь сделать, как вы на это реагируете?

2) Если ваш педагог просят вас в чем-то помочь, какие фразы для ответа вы чаще всего используете?

3) Если ваши друзья просят о помощи, какими фразами вы будете на это реагировать?

Если незнакомые люди попали в беду, станете ли вы им помогать?

## **2) Фрагмент программы: «Тренинг на толерантность»**

Упражнение 1. «Я думаю»

Цель упражнения: выявить существующие стереотипы (негативные, нейтральные и положительные), которые есть у нас о других, сравнить их со стереотипами, которые есть у других участников группы.

Инструкция: Раздать каждому листы с незаконченными фразами и попросить их дописать первое, что придет им в голову.

Я думаю

1. В моем городе с каждым днем все больше...

2. Справиться с гиперактивными детьми детьми...

3. Обычно все дети...

4. Девочки не могут...

5. Мальчики не могут...

6. Дети, которые имеют свое мнение...

7. Маленькие дети всегда...

## Упражнение 2. Принятие позиции, открывающей многообразие.

Цель упражнения: показать, что мы все несем ответственность за людей, которые находятся рядом. Наши поступки и мысли всегда отражаются на тех, кто нас окружает.

Инструкция: познакомить группу с упражнением. После того, как студенты услышат историю, они должны решить, как лучше поступить.

### Сценарий 1.

Мальчик, который на несколько лет старше вас, во время перемены сбивает с ног другим студентом, и вы являетесь единственным свидетелем. У мальчика, которого сбивают, сильно ободраны колени. На коленках кровь, но он не плачет. Что вы делаете?

Решение: 1. Ничего; 2. Подходите к нему, спрашиваете, что случилось, и больно ли ему; 3. Высказываете свой протест мальчику, который сбивает его; 4. Ваше собственное решение.

### Сценарий 2.

Вы находитесь на вечеринке и слышите, как два молодых человека, которых вы знаете, говорят плохие вещи о ком-то из вашего класса. Что вы делаете?

Решение:

1. Заявляете мальчишкам протест;
2. Ничего;
3. Ничего не говорите в тот момент, но позже рассказываете об этом однокласснику;
4. Ваше собственное решение.

Вопросы для обсуждения после упражнения: Как вы думаете, отреагирует ваша группа, когда вы поведете себя так, как вы выбрали? В самом ли деле вы отважитесь сделать то, что вы выбрали? Что означает выбранная вами позиция и как она влияет на вас? Как бы вы хотели, чтобы другие повели себя в подобных ситуациях?

### **3) Фрагмент программы.**

На основе правил речевого поведения учителя предложите речевую ситуацию негативного характера, которую можно преобразовать в позитивную и преобразуйте ее на основе методики Е.Н. Черноземовой.

*Е.Н. Черноземова* (из устных выступлений на семинаре «Человек на пороге нового мира», Ленинские горки, 2000 г.)

#### **Правила речевого поведения учителя**

Цель методики: сделать высказывание деловым, но не холодным, веселым, но не обидным, строгим, но побуждающим к действию, а не бьющим по рукам.

#### **Речь учителя должна быть**

#### **ПОЗИТИВНОЙ**

Постарайтесь ПЕРЕВЕСТИ ОТРИЦАТЕЛЬНУЮ ЛЕКСИКУ и КОНСТРУКЦИИ в ПОЗИТИВНУЮ: назвать стакан не неполным, а полунаполненным (наполненным наполовину); ответ не неполным, а наполовину состоявшимся, ответ не неглубоким, а находящимся на полпути к успеху, поведение не неуверенным, а робким, должным стать более уверенным или требующим большей уверенности.

НЕ НАЧИНАЙТЕ ФРАЗЫ С «НЕТ», ИЛИ «Я С ВАМИ НЕ СОГЛАСЕН». Вариант: «Ваша точка зрения интересна. Мне кажутся важными еще несколько моментов». ДЛЯ РАБОТЫ НАД СОБОЙ полезно про себя проговорить («Я с Вами не согласен») и посчитать, сколько раз в день вам захотелось или пришлось возразить. Проанализируйте, носили ли Ваши возражения принципиальный характер или в них проявилась привычка к противоречию.

#### **ИСКЛЮЧИТЕ КАТЕГОРИЧНОСТЬ**

Постарайтесь исключать обороты «На самом деле», «Ничего подобного», «Каждому понятно», «Однозначно». Заменить их на: «Приведу

свои аргументы», «Мне хотелось бы обратить Ваше внимание на», «Давайте попробуем взять во внимание».

#### ИСКЛЮЧИТЕ УНИЧТОЖАЮЩУЮ и УНИЖАЮЩУЮ ИРОНИИ

Исключите обороты «Да что вы говорите?!» «Это и третьеклассники знают». Перенесите иронию на ситуацию «Мы в этой ситуации все выгладим смешно», обратить юмор на себя: «Я себя чувствую в положении учителя начальных классов, который не может толково объяснить».

#### ИСКЛЮЧИТЕ ОГРАНИЧЕНИЯ В ПОХВАЛЕ

Не фиксируйте конечности достижений. Замените «Ты сделал все, что мог» на «Молодец, подготовился очень хорошо», оставляя всякий раз возможность к стремлению сделать еще лучше.

#### ЧЕЛОВЕЧНОЙ

#### СРАВНИВАЙТЕ РЕБЕНКА ТОЛЬКО С НИМ САМИМ

Замените «Посмотри, как написала Маша» на «По-моему, в прошлый раз у тебя получилось лучше».

ИСКЛЮЧИТЕ БЕЗЛИЧНЫЕ ОБРАЩЕНИЯ. ЧАЩЕ НАЗЫВАЙТЕ РЕБЕНКА ПО ИМЕНИ.

Замените «Ты сегодня не готов» на «Саша, ты умеешь готовиться лучше».

#### ВЫЯСНИТЕ, КАКОЙ ВАРИАНТ ИМЕНИ НРАВИТСЯ УЧЕНИКУ

УПОТРЕБЛЕНИЕ УМЕНЬШИТЕЛЬНО-ЛАСКАТЕЛЬНОЙ ФОРМЫ ИМЕНИ РАСЦЕНИВАЕТСЯ КАК ПОХВАЛА, ЕСЛИ ОНА ИСПОЛЬЗУЕТСЯ НЕЧАСТО И В ОБРАЩЕНИИ НЕ КО ВСЕМ.

#### ПООЩРЯЙТЕ УСПЕХИ, ЗАРУЧАЯСЬ МНЕНИЕМ КЛАССА

Лучше, чем «Я вижу, что ты, Ванечка, сегодня подготовился отлично», - звучит «Ванечка, сегодня все видят и все со мной согласятся, что ты подготовился отлично».

ЗАМЕНИТЕ ЗАПРЕЩАЮЩИЕ КОНСТРУКЦИИ НА ОГРАНИЧИВАЮЩИЕ

«Бегать по школе нельзя» на «Бегать по школе нельзя а во дворе можно». При этом станет ясно, что высказывание «Разговаривать на уроке можно только по теме» бессмысленно, поскольку любое высказывание соответствует како-то теме. Фраза будет корректнее, если сказать: «Разговаривать на уроке принято по теме, обозначенной учителем, а на перемене по своему усмотрению».

### **КОНСТРУКТИВНОЙ**

#### **ОБОЗНАЧАТЬ НАМЕРЕНИЕ, ИСКЛЮЧАТЬ МАНИПУЛЯЦИЮ**

Четко формулируйте свои намерения, чтобы не оставалось возможности их ложных трактовок. Заменить «Надо бы остаться после уроков» на «Я предлагаю обсудить создавшееся положение серьезно, не на ходу».

#### **ОТКАЗАТЬСЯ ОТ БЕЗАДРЕСНОСТИ ВЫСКАЗЫВАНИЙ**

Заменить «Хотелось бы видеть класс чистым» на «Я прошу вас привести класс в порядок».

**ОТКАЗАТЬСЯ ОТ НАМЕКОВ И ИНТОНАЦИЙ СО СКРЫТЫМ НЕДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНЫМ СМЫСЛОМ.** (Правильнее было бы сказать, проанализировать скрытые смыслы, вкладываемые в собственные интонации). Во фразе «Что это вы тут так бурно обсуждаете?» могут усмотреть смысл: «Не обо мне ли вы тут говорите?» и почувствовать себя неловко.

#### **ОТКАЗАТЬСЯ ОТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГЛАГОЛОВ ПРОШЕДШЕГО ВРЕМЕНИ В ЗНАЧЕНИИ ПОВЕЛИТЕЛЬНОГО НАКЛОНЕНИЯ**

Заменить «Встали. Приготовились к уроку. Сели» на «Прошу всех встать. Давайте приготовимся к уроку. Садитесь, пожалуйста».

#### **ИСКЛЮЧЕНИЕ СЛОВ, ЗАСОРИЮЩИХ РЕЧЬ**

«Как бы», «В принципе», «В общем», «Во-от», «Значит», «Понимаете», «Так-так». Заменить «В принципе, можно» на «Я бы мог это сделать»; «В общем, нам так сказали» на «На этом настаивает администрация района и

города», «Значит, так вот получается» на «Вот что получилось в результате наших усилий (или их отсутствия)».