

обучения персонала предприятий Федерального агентства по атомной энергии и на ее основе совершенствовать исторически сложившуюся систему управления внутрифирменным обучением. Все это,

несомненно, будет способствовать дальнейшему повышению эффективности и качества внутрифирменной подготовки персонала для предприятий с ядерно-опасным производством.

Литература

1. Генкин Б.М. и др. Основы управления персоналом. М., 1995.
2. Гладких Б.А., Люханов В.М., Перегудов Ф.И. и др. Основы системного подхода. Томск, 1976.
3. Системы качества в образовании: Сб. пер. с англ. Вып. 1. Ч. I и II / Под общ. ред. Ю.П. Адлера. М., 2000.
4. Петлин В.И. Менеджмент качества образования в системе подготовки и повышения квалификации кадров на Сибирском химическом комбинате // Современное образование: системы и практика обеспечения качества: Мат-лы регион. науч.-метод. конф. 29–30 января 2002 г. Томск, 2002.
5. Шишковский В.И., Купцов А.И. Новые подходы к проблеме мониторинга качества образования в рамках концепции опережающего устойчивого развития // Пути модернизации региональной системы повышения квалификации работников образования: Мат-лы межрегион. науч.-практ. конф. 27–28 марта 2003 г. Томск, 2003.

Е.Ю. Азбукина

РЕФЛЕКСИВНАЯ КОНТРОЛЬНО-САМООЦЕНОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ КАК РЕСУРС ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Томский государственный педагогический университет

В системе высшего педагогического образования настойчиво просматривается тенденция оптимизации учебного процесса, т.е. перехода от экстенсивного принципа к интенсивному, что влечет сокращение аудиторной нагрузки и значительное увеличение доли самостоятельной работы студентов. Необходимо отметить также, что современная ситуация в образовании выделяет наряду с такими функциями, как индивидуально-творческая, прогностическая, и рефлексивно-оценочную, которая может быть рассмотрена как ресурс повышения качества педагогической подготовки будущего учителя. Реализация этих функций требует пересмотра содержания и форм организации учебно-познавательного процесса в педагогическом вузе.

Необходимость поиска ресурсов, условий, способов повышения качества педагогической подготовки связана с признанием огромной роли внутренней активности личности в ее развитии, поэтому успешность современных реформ образования естественным образом связана с утверждением идеи саморазвития личности педагога и ребенка.

Система высшего профессионального педагогического образования призвана помочь студентам «обрести себя», выбрать и выстроить собственный мир ценностей, овладеть творческими способами решения научных и жизненных проблем, открыть рефлексивный мир собственного «Я» и научиться управлять им. Только учитель, обладающий такими

качествами, как креативность, самостоятельность, коммуникативная компетентность и обязательно рефлексивность, способен самоутвердиться, организовать продуктивный педагогический процесс и обнаружить ресурсы, раскрывающие потенциалы к саморазвитию.

Традиционная педагогическая подготовка будущего учителя не всегда эффективно решает задачу формирования студентов как субъектов интеллектуального, духовного и профессионального саморазвития. В то же время современные тенденции образования обуславливают необходимость формирования нового педагогического мышления, развития личностно значимых, индивидуальных качеств, которые открывают широкие возможности для повышения качества педагогической подготовки и формирования педагогической культуры будущего учителя.

Как показывает педагогическая практика, к эффективным способам повышения качества образования следует отнести перенос акцента с информационного на смыслопоисковое обучение, на становление личностно-смысловой сферы студентов – будущих учителей, характерным признаком которой является отношение к постигаемой действительности, осознание ее ценности, поиск причин и смысла происходящего вокруг – иначе говоря, умение рефлексировать.

Гуманизация образовательного процесса и изменение его целей, переход к личностно-ориенти-

рованной концепции, предоставление педагогам права на свободную деятельность и педагогическое творчество, учет регионального компонента – это основные характеристики, обуславливающие возникновение потребности в педагоге нового типа, способном создавать собственные проекты и реализовывать их на практике, осуществлять рефлексивную контрольно-самооценочную деятельность, способствующую повышению качества педагогической подготовки учителя.

На основании анализа работ по проблемам качества образования мы установили, что на сегодняшний день среди ученых преобладает понимание «качества образования» прежде всего как социальной категории, определяющей состояние и результативность процесса образования, его соответствие потребностям и ожиданиям общества в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности, оцениваемой совокупностью показателей, характеризующих различные аспекты учебной деятельности образовательного учреждения (С.Е. Шишов, В.А. Кальней, А.В. Адольф, В.Г. Воронцова, И.А. Колесникова). *Качество образования* может быть представлено как совокупность свойств (внешних и внутренних), которая обуславливает приспособленность образования к реализации социальных целей, разрешению противоречий между содержанием современного педагогического образования и требованиями, предъявляемыми в настоящее время школой, обществом и государством к личности и уровню профессиональной компетентности педагога. Изучение психолого-педагогической литературы позволило нам прийти к выводу, что качество образования понимается современными педагогами: во-первых, со стороны уровня предоставляемых образовательных услуг, воспринимаемых через характеристики образовательного процесса; а во-вторых, со стороны уровня получаемой образовательной подготовки выпускника.

Мы сознательно ограничиваем понятие «качество образования» и рассматриваем его как качество педагогической подготовки, уровень которой традиционно оценивается обобщенными критериями типа: объем полученных общих и профессиональных знаний, сформированность умений и навыков, способность адаптироваться на рабочем месте, потребность к самообразованию. *Качество педагогической подготовки* понимается нами как научная категория и феномен действительности, представляющий собой качество процесса и результата освоения системы знаний, формирования основных общепедагогических умений (аналитико-диагностических, прогностических, коммуникативных, рефлексивных и др.), развития важнейших профессионально-личностных качеств (эмпатии, толеран-

тности, эмоциональной устойчивости и др). Следовательно, качество педагогической подготовки представляет собой устойчивое взаимоотношение системы профессиональных знаний (когнитивный компонент), основных общепедагогических умений (деятельностный компонент) и важнейших профессионально-личностных качеств (личностный компонент) будущего учителя. До настоящего времени не определены четкие критерии для оценки качества педагогической подготовки, что затрудняет процесс его оценивания.

Важным для нашего исследования является анализ работ, раскрывающих методологическую суть рефлексии, философский, педагогический и психологический аспекты рассмотрения рефлексивной деятельности и ее значения в жизни человека. Проведенный анализ литературы по проблеме исследования позволяет констатировать, что изучение рефлексии проходит в трех основных направлениях: *философском, психологическом, педагогическом*.

В широком смысле *философская рефлексия* – необходимый момент всякого философствования, осмысления предельных оснований культуры, бытия и мышления, предметное рассмотрение знания, самопознание, раскрывающее строение и специфику духовного мира человека.

Разработке *психологического аспекта* изучения рефлексии посвящены работы В.В. Давыдова, Г.А. Голицына, А.З. Зака, И.С. Кона, И.Н. Семёнова, С.Ю. Степанова, В.В. Столина, Б.Д. Эльконина. Рефлексия понимается как сущность, сердцевина человеческого сознания (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, И.Н. Семёнов, С.Ю. Степанов и др.), как компонент теоретического мышления (Н.Г. Алексеев, О.С. Анисимов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), как единица умственного действия (В.В. Давыдов), эвристического решения (Ю.Н. Кулюткин) и уровня мыслительного процесса (И.Н. Семёнов), а также как осознание способов, или оснований, и трудностей мыслительной деятельности (Я.А. Пономарёв).

Интегрируя точки зрения ученых, можно констатировать, что проблема рефлексии *в педагогике* продолжает оставаться одной из актуальных и находится в стадии глубокого осмысления и развития.

Рефлексия является составляющей компонентой мышления учителя и его педагогической культуры. Рефлексивные процессы в профессиональной деятельности учителя проявляются и в ситуации непосредственного взаимодействия с учениками, и в процессе проектирования и конструирования им учебной деятельности, а также на этапе самоанализа и самооценки собственной деятельности, самого себя как субъекта. В психолого-педагогической литературе также подчеркивается связь профессио-

нального роста учителя и уровня развития его рефлексии.

На основе проведенного анализа мы пришли к выводу, что существует устоявшееся разделение «традиционного» и «нетрадиционного» понимания рефлексии, которое в последнее время стирается, поскольку объекты рефлексии могут различаться, но предмет рефлексии остается общим – собственные свойства воспринимающего субъекта. Отсутствие рефлексии у субъекта образовательной деятельности ставит его в ситуацию полной зависимости от внешних факторов-стимулов, обстоятельств, воздействий, превращает его в идеального функционера, исполнителя чужой воли, раба обстоятельств.

Сегодня гуманистически ориентированной педагогикой и философией образования востребован педагог, способный к саморазвитию и рефлексии, активный субъект преобразования действительности. Анализируя содержание, сущность, типологию, функции и структурные компоненты рефлексии, мы пришли к заключению, что главное в подготовке педагога – научить использовать умения и навыки рефлексивной деятельности для разрешения многих проблемных ситуаций, возникающих как в жизни, так и в профессиональной деятельности.

В течение десятилетий в системе образования дискуссионным и актуальным остается вопрос об усовершенствовании форм и методов контроля и оценки на всех уровнях. Система оценивания, реализуемая в сегодняшней высшей школе, далеко не совершенна, наличествуют: субъективизм оценивания; отсутствие четких, однозначно определенных критериев и показателей качества педагогической подготовки; фрагментарность картины качества педагогической подготовки студента (превалирует итоговый контроль); отсутствие индивидуализации и личностного характера оценки; недостаточность использования новых информационных технологий на этапе контроля знаний, умений и навыков будущих учителей в силу неразработанности вопросов компьютеризации обучения.

Проанализировав теоретические и прикладные исследования по проблеме контроля в системе образования, мы пришли к заключению, что повысить качество педагогической подготовки и значительно улучшить процесс контроля можно посредством активизации внутренних личностных ресурсов. Таким ресурсом мы считаем *рефлексивную контрольно-самооценочную деятельность*, под которой понимаем такую деятельность субъекта познания, в процессе которой он на каждом этапе учебно-познавательной деятельности осуществляет внутренний контроль совершенных (или совершаемых) действий и производит самооценивание себя и своей деятельности. Это психическое новообразование личности будущего учителя, которое становит-

ся личностной подструктурой в процессе профессиональной педагогической подготовки.

Контроль представляет собой единство двух противоположных сторон анализа: анализа объекта и анализа собственных действий. Поэтому именно контроль выступает важнейшим фактором организации индивидуальной и совместной учебной деятельности, а самооценка способствует адекватному формированию себя не только как личности, но и как формирующегося специалиста-педагога. Помимо этого, чем выше уровень развития рефлексивной контрольно-самооценочной деятельности у студента, тем успешнее будет он учиться и приобретать способность действовать самостоятельно в профессиональном становлении.

Определив сущность каждого компонента рефлексивной контрольно-самооценочной деятельности, мы выявили уровни ее сформированности у будущих учителей: низкий (критический), средний (допустимый), высокий (оптимальный). При переходе с низкого уровня на средний и далее на высокий уровень происходит значительное повышение уровня личностного развития, компетентности и качества педагогической подготовки студента. Личностное развитие подразумевает стратегию высвобождения внутренних ресурсов, включающих способность решать ценностно-нравственные проблемы, при необходимости противостоять среде, отстаивая свою независимость от внешнего давления, производить самооценивание себя и своей деятельности в контексте профессиональной направленности, осуществлять коррекцию своих знаний, умений, навыков в соответствии с предъявляемыми требованиями преподавателя и собственным идеалом.

Изменение качества профессиональной деятельности педагога может происходить в том случае, если учитель готов не только использовать имеющиеся педагогические технологии, но и выходить за рамки нормативной деятельности, стимулировать творческую деятельность учеников, опираясь на фундаментальные психолого-педагогические принципы организации учебно-познавательной деятельности [1, с. 3].

Воспитание такого учителя невозможно в условиях традиционной модели педагогической подготовки. В условиях традиционной модели будущий учитель, находясь постоянно в позиции объекта, переносит эти взаимоотношения на свою профессиональную деятельность, и его ученики в свою очередь также будут представлять объект воздействия педагога с целью передачи определенной суммы знаний, умений и навыков.

Сегодня на смену информационно-объяснительному способу обучения, как базовому, приходит деятельность-практический, в основе которого лежит самообучение. При данном способе меняется

позиция педагога, а также требования к его профессиональным качествам и содержанию педагогической деятельности. Педагог получает не только большую свободу, но и большую ответственность. Выделяют три основные функции педагога нового типа:

Первая и основная – создание условий для включения обучающихся в самостоятельную познавательную деятельность.

Вторая – стимулирование действий обучающихся для достижения поставленной цели, обеспечение эмоциональной поддержки детей в ходе работы, создание ситуации успеха для каждого, поддержание общего позитивного эмоционального фона.

Третья – проведение вместе с обучающимися экспертизы полученного результата [1, с. 25].

Учитель, который в процессе получения педагогического образования в высшей школе не учился выполнять вышеперечисленные функции, не оказывался в подобных ситуациях, не сможет их выполнить в своей педагогической деятельности. Однако мы не исключаем возможности и самообразования учителя, но для этого ему понадобится время для первоначального осознания трудностей в деятельности, а впоследствии и для собственного саморазвития, самообучения умениям и навыкам, необходимым для организации субъект-субъектного взаимодействия с учащимися. Психолого-педагогические исследования коллективов ученых под руководством А.В. Запорожца, Л.В. Занкова, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, Н.Ф. Талызиной и др. привели к основополагающему выводу: познавательные возможности учащихся практически неисчерпаемы, и многие из них поддаются целенаправленному воздействию и развитию через качественное, сущностное изменение процесса обучения и его содержания [1, с. 20].

Для доказательства справедливости нашей гипотезы мы использовали метод моделирования и разработали модель педагогической подготовки будущего учителя, основанной на осуществлении рефлексивной контрольно-самооценочной деятельности.

С гносеологической точки зрения, модель является «представителем», «заместителем» оригинала в познании и практике. Модели – это всегда искусственно созданные объекты или системы, построенные на основе выделения существенных признаков, свойств, характеристик исследуемых объектов, явлений и пренебрежения несущественными, не влияющими на результаты исследования в условиях его проведения.

Модель какого-либо объекта может быть или точной копией этого объекта, или отражать некоторые характерные свойства объекта в абстрактной форме [2, с. 48]. При этом мы использовали опреде-

ление модели как системы элементов, воспроизводящей определенные стороны, связи, функции предмета исследования [3, с. 120].

Моделирование, как отмечает В.А. Сластёнин [4, с. 401], это материальное или мысленное имитирование реально существующей педагогической системы путем создания специальных аналогов (моделей), в которых воспроизводятся принципы организации функционирования этой системы. Метод моделирования помогает представить изучаемый объект в его целостном виде, в системе.

При разработке и внедрении предложенной нами модели в образовательный процесс важными выступили следующие концептуальные идеи: интеграция педагогических дисциплин; создание рефлексивной среды; диагностическая и самодиагностическая основа и содержание учебных дисциплин, детерминированное взаимосвязью объективных и субъективных условий.

В качестве основной цели реализации нашей модели выступает повышение качества педагогической подготовки. Системообразующим компонентом предложенной модели является рефлексивная контрольно-самооценочная деятельность субъектов образовательного процесса, осуществляемая преподавателем и студентом и специально вводимая в компоненты образовательного процесса: целевой, коммуникативный, содержательно-организационный, аналитико-результативный. Структурными компонентами данной модели предложены: содержание, методы, формы, средства педагогической подготовки; взаимодействие преподавателя и будущего учителя в едином учебно-воспитательном процессе, направленное на повышение качества педагогической подготовки. Содержание модели профессиональной подготовки раскрывается через взаимодействие двух блоков: инвариантной части (базовые педагогические дисциплины) и вариативной части (спецкурсы, НИРС и СРС), содержание которой изменяется в зависимости от получаемой студентами специальности, а также индивидуальных и коллективных запросов будущих педагогов.

При построении модели мы использовали этапы рефлексии, упрощенно представленные в следующем алгоритме:

– Сиюминутный сигнал «стоп» в сознании будущего педагога, позволяющий молниеносно оценить ситуацию (реакцию аудитории, отдельных лиц, участников педагогического процесса или коммуникации), контроль процесса познания.

– «Запуск» работы мысли: «Что я делаю? Что в данный момент происходит? А как надо делать?»

– Оценка своего интеллектуального, эмоционального состояния и состояний своих партнеров по общению, оценивание своей деятельности (выделение положительных и отрицательных сторон).

– Инсайт (внезапное решение, неожиданная, творческая мысль: «знаю, как надо...» или «пока не знаю, но думаю...»), «я знаю этот материал, тему... на какую-то отметку», «я знаю, что мне удалось и что мне надо повторить, актуализировать или осмыслить»).

– Принятие решения (в чем будет заключаться моя дальнейшая деятельность – вернуться назад, обратиться к жизненному опыту и т.д.).

– Продолжение процесса познания.

Для разработки и внедрения модели педагогической подготовки, основанной на рефлексивной контрольно-самооценочной деятельности будущего учителя, в образовательный процесс необходимо выполнение следующих условий: 1) интеграции педагогических дисциплин, 2) создании рефлексивной среды, 3) диагностической и самодиагностической основы.

Преподаватель в процессе взаимодействия с будущими учителями организует управление их познавательной деятельностью таким образом, чтобы учение постепенно становилось личностно-значимым; помогает раскрыть индивидуальные задатки, способности каждого студента; создает рефлексивную среду, которая способствует научению студентов осуществлять рефлексивную контрольно-самооценочную деятельность; осуществляет учет особенностей студенческого возраста личности; реализует принцип личностно-деятельностного подхода к обучению.

Среди факторов, определяющих успешность учебно-познавательной деятельности, одно из основных мест принадлежит самооценке. Самооценка как отношение личности к своим возможностям, результатам своей деятельности, личностным качествам не изначально заложена в ней. Она складывается и изменяется в процессе воспитания, развития, деятельности, самовоспитания. Самооценка определяет место студента среди других, его отношение к собственным удачам и неудачам, поведению в целом, ко всем его жизненным задачам, и прежде всего к учению. Поэтому, когда мы сталкиваемся с неумением студента преодолевать интеллектуальные трудности, причину следует искать не только в свойствах его ума, но и в особенностях его самооценки.

Проблемы, связанные с педагогическим воздействием на учебную деятельность учащегося, могут быть успешно решены только с учетом особенностей его самооценки. Наблюдения в ходе опытно-экспериментальной работы показали, что при неправильно сложившейся самооценке, когда студент непреднамеренно преуменьшает или преувеличивает уровень своих достижений, его личность претерпевает большие изменения. Он становится неуверенным в себе, повышенно тревожным или

непроницаемым для критики, нечувствительным к собственным ошибкам.

Эта идея и была положена нами в процесс осуществления рефлексивной контрольно-самооценочной деятельности будущего учителя, который мы проводили со студентами экспериментальной группы. Одной из основных задач являлось создание благоприятной рефлексивной среды, позволяющей актуализировать прежний опыт, переосмыслить его, направить процесс переосмысления на реальную учебно-познавательную деятельность, в процессе которой происходит формирование адекватной самооценки и профессиональное развитие.

Это предполагает повышение уровня личностной активности не только будущих учителей, но и преподавателей, а также рассмотрение обучения как процесса межличностного взаимодействия и общения в системах «преподаватель – студент», «студент – студент» и др., организуемого для достижения объединяющей их цели. На каждом этапе учебного занятия мы внедряли элементы рефлексивной контрольно-самооценочной деятельности. Со стороны преподавателя рефлексия выступает как технология самодиагностики успешности и эффективности его педагогических действий, как средство гибкого реагирования на то или иное педагогическое явление, жизненную ситуацию.

Наблюдения показывают, что в ситуации, когда студент способен оценить себя, свои качества, свою деятельность, он способен также замечать успехи других и не преувеличивать их недостатки. В сочетании с умением осуществлять рефлексивную деятельность создается ситуация, когда будущий учитель, проводя самооценивание, способен регулярно осуществлять контроль своего процесса познания и выявлять качество знаний. Вследствие этого он не испытывает чувства страха и неуверенности перед оценочной деятельностью преподавателя как во время занятий, так и во время сдачи зачетов и экзаменов. Овладевая этими умениями, будущий учитель становится истинным субъектом профессионального образования, способным впоследствии научить своих учеников самооцениванию и рефлексии, без чего невозможно формирование личности и самосовершенствование.

Включение будущего учителя в самооценивающую деятельность способствовало формированию у него критического отношения к полученным результатам, составлению верного представления об уровне своих возможностей, более точному соотношению оценки со стороны и самооценки, что помогает сейчас, в процессе обучения в вузе, и поможет в дальнейшем избегать многих неприятных ситуаций в профессиональной, общественной и личной жизни.

Литература

1. Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя: Учеб.-метод. пос. М., 2002.
2. Мещерова Л.Ф. Педагогические условия формирования готовности к профессиональному самоопределению будущего учителя в высшей школе: Дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2003.
3. Краевский В.В. Моделирование в педагогическом исследовании // Введение в научное исследование: Учеб. пос. для студентов пед. ин-тов / Под ред. В.И. Журавлёва. М., 1988.
4. Слостёнин. М., 2000.

В.А. Гуров

ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ К ЗДОРОВЬЕРАЗВИВАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА КУРСАХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Красноярский краевой институт повышения квалификации работников образования

Итоги Всероссийской диспансеризации детей 2002 г. очередной раз продемонстрировали актуальность проблемы сохранения здоровья подрастающего поколения. За прошедшее десятилетие медико-демографическая ситуация в стране характеризовалась сокращением численности детского населения на 7 млн человек, негативными тенденциями в состоянии здоровья. За последние десять лет отмечается увеличение показателей заболеваемости детей на 42.5 %, у подростков – на 64 %. Зарегистрировано увеличение заболеваемости по всем классам болезней, формирующих хроническую патологию: органов дыхания и пищеварения, нервной системы.

По-прежнему высок процент так называемых школьных форм патологии, в развитии которых ведущая роль, по мнению специалистов НИИ гигиены и профилактики заболеваний детей, подростков и молодежи Н.Н. Куинджи и М.А. Поленовой [1], принадлежит факторам образовательной среды, вклад которых в неблагоприятную динамику здоровья школьников составляет не менее 20 %.

Многочисленные публикации последних лет (Н.П. Абаскалова [2], Н.К. Смирнов [3], А.Е. Неудачина, В.Н. Касаткин [4], О.А. Матвеева [5] и др.) также указывают на высокую важность педагогических факторов в развитии школьной патологии. Например, Г.Ф. Кумарина [6] считает, что в условиях современной школы главным фактором риска дезадаптации детей в большинстве случаев выступают педагогические обстоятельства – несоответствие режимной, эмоциональной, когнитивной нагрузки на ребенка его возможностям этой нагрузке соответствовать.

Многолетние исследования Института возрастной физиологии РАО позволили не только выявить те школьные факторы (школьные факторы риска – ШФР), которые негативно сказываются на росте,

развитии и здоровье детей, но и проранжировать их по значимости и силе влияния (Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер, М.М. Безруких [7]).

К числу ШФР относятся:

1. Стрессовая педагогическая тактика.
2. Интенсификация учебного процесса.
3. Несоответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям школьников.
4. Нерациональная организация учебной деятельности.
5. Функциональная неграмотность педагога в вопросах охраны и укрепления здоровья.
6. Отсутствие системы в работе по формированию ценности здоровья и здорового образа жизни школьников (в том числе по профилактике вредных привычек, половому воспитанию и сексуальному просвещению) недостаточное использование средств физического воспитания и спорта и т.п.

Сила влияния комплекса педагогических факторов риска определяется тем, что они действуют: комплексно и системно, длительно и непрерывно (в течение 10–11 лет, ежедневно).

И поэтому даже в случае минимального влияния каждого из факторов их суммарное воздействие значимо. Важно отметить, что негативные влияния ШФР приходятся на период интенсивного роста и развития организма ребенка, на период, наиболее чувствительный к любым неблагоприятным воздействиям, а значит, способны оказывать выраженное неблагоприятное воздействие.

Таким образом, действие комплекса отрицательных педагогических факторов непрерывно, длительно и систематично, причем сила воздействия на организм человека любого неблагоприятного фактора усиливается, если человек осознает это влияние как неизбежное, неуправляемое, неизмен-