

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН

*ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

«ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН»

ОБРАЗОВАНИЕ: **ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ**

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

№ 1 (32), 2021

Редакционный совет:

Янгиров Азат Вазирович, главный редактор, ректор ГАУ ДПО Институт развития образования Республики Башкортостан, доктор экономических наук (г. Уфа).

Маджуга Анатолий Геннадьевич, заместитель главного редактора, доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, гранд-доктор философии (PhD) в области психологии (г. Брюссель, Бельгия), заведующий кафедрой педагогики, психологии и здоровьесбережения ГАУ ДПО Институт развития образования Республики Башкортостан (г. Уфа).

Насырова Светлана Ирековна, проректор по научной и инновационной работе ГАУ ДПО Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат экономических наук (г. Уфа).

Сингизов Ильдус Юлаевич, проректор по учебно-методической работе ГАУ ДПО Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат экономических наук (г. Уфа).

Иркабаева Мария Владимировна, ответственный секретарь редакционной коллегии, ученый секретарь ГАУ ДПО Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат филологических наук (г. Уфа).

Аминов Тахир Мажитович, профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы», доктор педагогических наук, профессор (г. Уфа).

Гуров Валерий Николаевич, заведующий кафедрой управления и профессионального образования ГАУ ДПО Институт развития образования Республики Башкортостан, профессор, доктор педагогических наук (г. Уфа).

Яфаева Венера Гавазовна, заведующий кафедрой дошкольного и начального образования ГАУ ДПО Институт развития образования Республики Башкортостан, доктор педагогических наук, доцент (г. Уфа).

Редакционная коллегия:

Шурупова Раиса Викторовна, доктор социологических наук, кандидат педагогических наук, доктор философии (PhD), вице-президент по связям с научными и учебными организациями России, профессор Израильской независимой академии развития науки (ИНАРН), академик ИНАРН (Израиль, г. Ашкелон)

Шарипова Диляра Джуманиязовна, доктор педагогических наук, фулл-профессор, советник Президента Республики Узбекистан по вопросам здоровья и здорового образа жизни, профессор Ташкентского государственного педагогического университета им. Низами (г. Ташкент).

Абаскалова Надежда Павловна, доктор педагогических наук, профессор Новосибирского государственного педагогического университета, заслуженный работник ВШ РФ (г. Новосибирск).

Фортова Любовь Константиновна, кандидат юридических наук, доктор педагогических наук, профессор Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых (г. Владимир).

Завражин Сергей Александрович, доктор педагогических наук, профессор Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых (г. Владимир).

Перминова Людмила Михайловна, доктор педагогических наук, профессор Московского государственного областного университета (г. Москва).

Кисляков Павел Александрович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой специальной психологии и психологии труда Российского государственного социального университета (г. Москва).

Малярчук Наталья Николаевна, доктор педагогических наук, кандидат медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой возрастной физиологии, дефектологии и инклюзивного образования Тюменского государственного университета (г. Тюмень).

Белонская Изабелла Давидовна, доктор педагогических наук, профессор Оренбургского государственного педагогического университета (г. Оренбург).

Бражник Евгения Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой воспитания и социализации личности Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург).

Шайхисламов Рашит Бадретдинович, доктор исторических наук, профессор кафедры истории России, историографии и источниковедения Института истории и государственного управления Башкирского государственного университета (г. Уфа).

Технический редактор Хадимуллина Э.Д.

Учредитель

Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Республики Башкортостан»

Журнал основан в 2010 году. Выходит 4 раза в год.

Журнал включен в систему РИНЦ

ISSN 2658-7629

Изготовлено в Редакционно-издательском центре Института развития образования Республики Башкортостан

450005, Уфа, ул. Мингажева, 120.

gio_biro@mail.ru

Подписано к печати 11.05.2021.

Бумага писчая. Формат 60×84^{1/8}.

Гарнитура Times New Roman, Arial.

Отпечатано на ризографе и KONIKA MINOLTA.

Усл. печ. л. 6,5.

Тираж 500 экз. Заказ 013.

© Авторы публикаций, 2021.

© ГАУ ДПО «Институт развития образования Республики Башкортостан», 2021

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

<i>Ахметова Г.А.</i>	
Анализ художественного текста на уроках литературы: интермедийный аспект.....	4
<i>Шарафутдинова С.Ф., Шафигуллина Р.Р.</i>	
Эмоциональный интеллект – предиктор профессионализма педагога.....	8
<i>Мащенко Ю.А., Кривченко М.Ю.</i>	
Привлечение и поддержка молодых специалистов в сфере иностранного языка в сфере общего образования в сельской местности.....	12
<i>Харсеева Л.А.</i>	
Сетевые профессиональные сообщества в работе современного педагога.....	19
<i>Тимерьянова Л.Н.</i>	
Психологическая безопасность личности в образовательной среде (из опыта работы инновационной площадки).....	23
<i>Маджуга А.Г., Агзамов Р.Р., Шафигуллина Р.Р., Хабибова Г.А.</i>	
Фрактально-резонансный подход как методологический регулятив социально-гуманитарного познания в XXI веке.....	26
<i>Закирьянов К.З.</i>	
Слово как главное орудие в работе учителя.....	34
<i>Рахматуллина Ш.М.</i>	
Синтез рациональной и иррациональной сторон духовного «Я» в контексте смысла жизни.....	40
<i>Афанасьева Н.М.</i>	
Особенности организации арт-терапевтического сопровождения детей младшего школьного возраста.....	47
<i>Гайсин Э.Д.</i>	
Структура эмпатии и эмпатические способности.....	53

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА И СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

<i>Хабибов Л.Г., Каримов С.Г.</i>	
Оронимия г. Уфа и его окрестностей.....	61
<i>Исламова Р.Р.</i>	
Методика обучения английскому языку обучающихся Республики Башкортостан на основе сравнительно-сопоставительного анализа фонетики английского и башкирского языков.....	70
<i>Соболева Е.К.</i>	
Тьюторское сопровождение как эффективная форма работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.....	73
<i>Ахмадеев А.А., Гатауллин Р.Ф.</i>	
Актуальные проблемы выбора форм обучения на современном этапе.....	77

ПРОЕКТНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

<i>Мансурова Э.И.</i>	
Охрана труда как превентивная деятельность по недопущению несчастных случаев в образовательных организациях.....	81
<i>Чиганова Н.В.</i>	
Повышение квалификации педагогов как часть реализации инженерного образования.....	87

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ

<i>Маджуга А.Г., Агзамов Р.Р., Чуктурова Н.И.</i>	
Акмеовалеологический подход как методологический регулятив в формировании индивидуальной стратегии здорового образа жизни участников образовательного процесса.....	90
<i>Коваленко Н.П.</i>	
Образование и просвещение взрослых в сфере психологии семьи и семейных отношений: комплексный подход.....	95

К ЮБИЛЕЮ УЧЁНОГО

<i>Искужина Н.Г., Шайхисламова З.Ф., Прядильникова О.В.</i>	
Юбилей учёного-лингвометодиста Кабира Закирьяновича Закирьянова.....	100

МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

Г.А. Ахметова

АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ: ИНТЕРМЕДИАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

***Аннотация.** Интермедиаальный аспект анализа художественного текста, в частности такое явление, как экфрасис, рассматривается как способ углубленного постижения классических произведений литературы, расширяющий профессиональные компетенции учителя-словесника в соответствии с требованиями образовательного стандарта.*

***Ключевые слова:** интермедиаальность, экфрасис, А.С. Пушкин, Л.Н. Толстой, образовательный стандарт.*

***Abstract.** The intermedial aspect of the analysis of a literary text, in particular such a phenomenon as ekphrasis, is considered as a way of in-depth comprehension of classical works of literature, expanding the professional competence of a language teacher in accordance with the requirements of the educational standard.*

***Key words:** intermediality, ekphrasis, A.S. Pushkin, L.N. Tolstoy, educational standard.*

Введение. «Интермедиаальность» – термин, все еще мало знакомый учителям и школьникам, он не востребован на уроках литературы. Между тем, очевидна его научно-методическая актуальность. В последние годы участникам олимпиад по литературе предлагают задания, нацеленные на поиск форм взаимосвязей «языков» разных искусств: литературы, живописи, музыки, театра. Подобный аспект анализа художественного текста, несомненно, значим и на уроках литературы.

Материалы и методы. Говоря о принципах анализа художественного текста, важно помнить определение, данное Ю.М. Лотманом: текст – «сложно построенный смысл» [1, 49]. В самом деле, текст – это сложное построение, в котором даже самый микроскопический элемент способен выразить важный смысл, актуализировать авторскую позицию. Без строгого анализа структурной целостности произведения невозможно понимание авторского замысла. При этом структурный (имманентный) анализ произведения может быть дополнен анализом интермедиаальным.

Термину «интермедиаальность» посвящена содержательная статья В.Б. Катаева «Из опыта построения курса «"Русская классика и интермедиаальность"» [2]. По мысли литературоведа, если искусство по-

нимать как особую форму общения, коммуникации (медиа), то интермедиаальность – это взаимосвязь искусств, точнее – «языков» разных искусств. Например, греки хорошо понимали связь литературы с живописью. Они называли живопись немой поэзией, а поэзию – говорящей живописью.

Описание произведения изобразительного искусства в словесном тексте обозначается термином «экфрасис». Экфрасис – одно из проявлений взаимосвязи живописи и литературы, взаимодействия их «языков» [6]. Рассмотрение такой взаимосвязи углубляет понимание текста, так как всякий раз при переходе с «языка» одного искусства на «язык» другого возникает «приращение» смысла. Вербальный текст получает визуальную наглядность и объемность живописи, а она в свою очередь стремится преодолеть свою вторичность и усвоить динамизм и символизм словесного искусства.

Результаты. Рассмотрим с этой точки зрения некоторые произведения А.С. Пушкина, насыщенные экфрасисами – описаниями произведений живописи. Их анализ позволяет понять глубинные смысловые пласты произведений классика.

По своей жаровой форме повесть «Станционный смотритель» занимает осо-

бое место в цикле «Повести Белкина». В отличие от других повестей, представляющих собой литературные пародии на романтизм и сентиментализм, «Станционный смотритель» – повесть-миф. В ней соотносены два сюжета: современный и мифологический. История бедного станционного смотрителя Самсона Вырина и его дочери Дуни спроецирована на ветхозаветную притчу о возвращении блудного сына.

Притча эта представлена на лубочных картинках неизвестного немецкого художника, которые висят на стенах в скромном домике Самсона Вырина. Описание картинок возвращает читателя к «вечному» сюжету, по канве которого Пушкин создает собственный, жизненный сюжет.

Живопись с присущей ей наглядностью и символизмом воплощает библейский сюжет. Описание картинок дано не без авторской иронии: комический эффект создает старославянская лексика, с которой соотносятся назидательные надписи под библейскими иллюстрациями. По словам рассказчика, на первой картинке было изображено, как сын потребовал у отца свою долю наследства и «добрый старик в колпаке и шляфорке отпускает беспокойного юношу», отдав ему «мешок с деньгами». На второй картинке показано «развратное» поведение юноши в обществе «ложных друзей» и «бесстыдных женщин», на третьей – он «пасет свиней и разделяет с ними трапезу», а на четвертой – возвращается с покаянием к отцу, и тот благословляет блудного сына и на радостях велит заколоть «упитанного тельца» [4, 74-75].

Авторская ирония не случайна. Жизнь оказалась сложнее наивной, назидательной живописи. История смотрителя и его дочери в чем-то повторяет библейский сюжет, наглядно представленный на четырех картинках, но в большей мере представляет собой отступление от них. Жизненная история, не совпадая с притчей, наполняется глубоким смыслом.

Дуня – новый «блудный сын». Она покинула старого отца, полюбив блестящего гусара Минского. Отец убежден, что в Петербурге Дуню ждут позор и униже-

ние – подобно тому, что пережил блудный сын, растративший деньги отца и вынужденный пасти свиней и есть с ними из одного корыта. Самсон Вырин всецело доверяет ветхозаветной притче, живописно представленной на лубочных картинках.

Но Дуня в Петербурге счастлива, она любима и не знает унижения. Выразителен эпизод повести, когда Вырин становится случайным свидетелем любовного свидания Дуни с Минским в Петербурге. Портрет Дуни передает ее душевное состояние: «Дуня, одетая со всею роскошью моды, сидела на ручке его кресел, как наездница на своем английском седле. Она с нежностью смотрела на Минского, наматывая черные его кудри на свои сверкающие пальцы» [4, 80]. Портретное описание Дуни позволяет понять, насколько ее судьба не совпадает с ожиданиями отца, а также с униженным положением блудного сына, ярко представленным на второй и третьей картинках.

Особенно очевидно несовпадение финального эпизода повести с четвертой картинкой, на которой блудный сын с покаянием возвращается к отцу, а тот радостно его благословляет. Дуня приезжает в отчий дом, но не так, как блудный сын в притче. Отец ее спился от горя и умер, а она победила. На могиле отца она «легла ... и лежала долго» [4, 82]. Она оплакивает отца и себя, совесть ее неспокойна. Чувство вины всегда теперь будет с ней. Финал повести полемичен по отношению к четвертой картинке с ее наивным благополучным концом.

Обсуждение. Жизненный сюжет, не совпадая с библейской притчей, представленной в виде четырех экфрасисов, позволяет понять авторскую позицию. Она не сводится к известной моральной сентенции о почитании отца и матери. Пушкин не осуждает Дуню, понимая трудность ее выбора и признавая ее право на счастье. По мысли писателя, человек имеет право на выбор, но любой выбор оплачивается моральной ценой. Пушкин коснулся религиозной темы вины и нравственного воздаяния. Понять мудрый смысл повести позволяют живописные иллюстрации библей-

ской притчи, сюжет которых переосмыслил писатель.

В романе «Капитанская дочка» скрытый экфрасис возникает в финальном эпизоде встречи Маши Мироновой с Екатериной II в Царскосельском парке.

Портрет царицы человечен, она изображена на прогулке, «домашним» образом: «Она была в белом утреннем платье, в ночном чепце и в душегрейке. Ей казалось лет сорок. Лицо ее, полное и румяное, выражало важность и спокойствие, а голубые глаза и улыбка имели прелесть неизъяснимую» [4, 332]. Екатерина II не просто человечна, она ангелоподобна. Перед нами пример идеализированного портрета монарха – портрета, характерного для высоких жанров классицизма.

Парадокс заключается в том, что Пушкин в жизни терпеть не мог Екатерину II. В «Замечаниях по русской истории XVIII в.» он резко отозвался об императрице: «Тартюф в юбке и короне». Тартюф – персонаж одноименной комедии Мольера, ставший синонимом лицемерия. Пушкин имел в виду неискренность Екатерины II, которая в европейском общественном сознании стремилась выглядеть просвещенной государыней, а в своей внутренней политике жестоко расправлялась с инакомыслящими.

Пушкин утверждает право художника на вымысел в изображении исторического лица. В романе воплощена не реальная Екатерина II, а скорее утопия, мечта писателя о человеческой, милосердной власти. Выразить эту мечту Пушкину позволила живопись. В финальном эпизоде «Капитанской дочки» писатель предлагает экфрасис – точную копию картины известного портретиста XVIII века В.Л. Боровиковского «Екатерина II на прогулке в Царскосельском парке» (1794 г.). Художник воссоздал на полотне не парадный портрет императрицы, а ее частный, «домашний» образ. Екатерина II изображена не на троне со скипетром и в горностаевой мантии, а как бы «инкогнито», без всяких атрибутов царской власти, просто как человек. Но в позе, выражении лица столько царственного достоинства, что, несомненно, перед

нами царица. Недаром так преданно смотрит на нее собачка.

Такова она и в романе Пушкина. Детали утреннего туалета рисуют не столько императрицу, сколько человека на троне. Пушкин дополняет картину В.Л. Боровиковского новыми деталями: белый цвет платья, «ночной чепец», «душегрейка».

Возможности живописных экфрасисов Пушкин использует и в поэзии. Сонет «Мадонна» поэт написал в 1830 году, в год женитьбы на Наталье Николаевне Гончаровой. Центральная часть стихотворения содержит в себе экфрасис, описание той единственной картины, которую поэт мечтает видеть в своей творческой «обители»:

Одной: чтоб на меня с холста, как с об­лаков,

Пречистая и наш божественный Спаситель –

Она с величием, он с разумом в очах –

Взирали, кроткие, во славе и в лучах...

[3, 82].

До недавнего времени велись споры о том, какую конкретно картину описывает в стихотворении поэт. С большой долей вероятности, это картина Рафаэля «Сикстинская Мадонна». Об этом свидетельствует деталь в портрете младенца-Христа: «Он с разумом в очах». На картине Рафаэля Христос в руках Девы Марии смотрит в мир недетскими, тревожными, взрослыми глазами.

Мечта поэта исполнилась: Мадонна Рафаэля «оживила» для него в земной женщине:

Творец

Тебя мне ниспослал, тебя, моя мадонна,

Чистейшей прелести чистейший образец [3, 226].

Так живопись, взаимодействуя со словесным искусством, дополняет его язык своим – визуальной наглядностью и объемностью. Интермедийность, или взаимосвязь языков разных искусств, – особенность не только пушкинского творчества. Это некое универсальное качество, присущее многим большим художникам, обладающим культурным кругозором и объемным художественным мышлением.

Так, в романах Л.Н. Толстого нередко возникают описания картин и икон, мирской и духовной живописи. В романе

«Война и мир» иконы, наряду с картинами, присутствуют в эпизодах болезни и смерти екатерининского вельможи графа Безухова, отца Пьера. Иконы упомянуты при описании комнаты одной из княжон, племянниц графа: «В комнате было полутемно, только две лампадки горели перед образами, и хорошо пахло курением и цветами» [5, 91]. Религиозной атмосфере комнаты поразительно не соответствуют планы князя Василия и Катишь, направленные против Пьера: «Она покачала головой и, вздохнув, посмотрела на образа. Жест ее можно было объяснить и как выражение печали и преданности, и как выражение усталости и надежды на скорый отдых. Князь Василий объяснил этот жест как выражение усталости» [5, 92].

Присутствие святых образов не мешает интригам. Князь Василий вообще не осознает тайнства смерти, перед которыми суетны его прагматические цели. Для Катишь еще существуют нравственно сдерживающие моменты, но и она захвачена корыстными мотивами. Дважды упомянутые иконы будто призваны напомнить интриганам о вечном. Но в героях Толстого нет и признака благоговения перед святыми ликами.

Иконопись тесно соседствует со светским изобразительным искусством в доме графа Безухова, только на разных его половинах. Прежде чем попасть во внутренние покои отца, Пьер в сопровождении Анны Михайловны Друбецкой проходит через знакомую ему «приемную с двумя итальянскими окнами, выходом в зимний сад, с большим бюстом и во весь рост портретом Екатерины» [5, 99].

Величественный парадный портрет Екатерины II, выполненный «во весь рост», и ее мраморный бюст невольно напоминают об известных портретных и скульптурных изображениях императрицы: Д. Левицкого, В. Боровиковского, Ф. Рокотова. Толстой не называет авторов картины и мраморного бюста с изображениями императрицы. Воспринятые на фоне посвященных ей памятников изобразительного искусства, они говорят о тради-

ции сакрализации образа Екатерины II в искусстве, превращении ее в божество еще при жизни.

Портретное и скульптурное изображения царицы в доме графа Безухова – визуальные символы божественной власти земной женщины. Граф Безухов – фаворит царицы, «предпоследний представитель великого века» [5, 121]. Скульптура и портрет Екатерины II в доме графа Безухова намекают на личное покровительство царицы, божественное почитание, окружавшее ее любимца.

Светское изобразительное искусство в парадной приемной графа Безухова сменяют иконы в его внутренних покоях. Мирское искусство и иконопись в доме графа как бы символизируют присутствие в нем двух миров: земных богов и святых образов. В земной, парадной жизни графа предметом обожествления и почитания была Екатерина II, запечатленная на картине и в мраморе в приемной его московского дома. Иконы во внутренних покоях графа сопровождают его уход из жизни. Земная слава и могущество как бы отступают перед значительностью и таинством смерти, а светское искусство, обожествляющее земную власть, – перед святыми образами на киоте. Соседство икон и мирского искусства в доме екатерининского вельможи приобретает глубокий смысл как антитеза мира горнего и дольнего.

Заключение. Анализ экфрасисов в произведениях Пушкина и Л. Толстого можно было бы продолжить, но и отдельные примеры убеждают в важности интермедиального подхода к художественному произведению. Взаимосвязь «языков» разных искусств создает глубинный смысл, подтекст, не очевидный для поверхностного взгляда. Интермедиальный анализ текста – важный компонент целостного рассмотрения произведения. Обращение к нему значительно расширяет компетенции учителя-словесника, обеспечивая соответствие преподавания литературы в школе современному образовательному стандарту.

Литература

1. Лотман Ю.М. *Анализ поэтического текста. О поэтах и поэзии.* – СПб.: Искусство, 1996. – 846 с.
2. Катаев В.Б. *Из опыта построения курса «Русская классика и интермедийность» // Актуальные проблемы изучения и преподавания русской литературы: взгляд из России – взгляд из зарубежья: материалы Международной научно-практической конференции.* – СПб.: Скрипториум, 2011. – С. 523-530.
3. Пушкин А.С. *Собрание сочинений в 10 томах.* – Т. 2. – М.: Худож. лит., 1975. – 682 с.
4. Пушкин А.С. *Собрание сочинений в 10 томах.* – Т. 5. – М.: Худож. лит., 1975. – 575 с.
5. Толстой Л. Н. *Собрание сочинений в 22 т.* – Т. 4. – М.: Худож. лит., 1979. – 400 с.
6. *Экфрасис в русской литературе: труды Лозаннского симпозиума / Под ред. Л. Геллера.* – М.: МИК, 2002. – 216 с.

С.Ф. Шарафутдинова, Р.Р. Шафигуллина

**ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ – ПРЕДИКТОР
ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА**

Аннотация. В статье рассматриваются особенности эмоционального интеллекта как фактора развития компетенций при реализации профессионального стандарта педагога и его потенциальных возможностей в реализации требований ФГОС в практику общеобразовательных организаций.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект; совершенствование профессиональных компетенций в области эмоционального интеллекта педагогов; рефлексивная культура в эмоциональной сфере личности.

Abstract. The article discusses the features of emotional intelligence as a factor in the development of competencies in implementing professional standard of the teacher and its potential in the implementation of the requirements of the new standard into practice of educational institutions.

Key words: emotional intelligence; improvement of professional competencies in the field of emotional intelligence of teachers; reflexive culture in the emotional sphere of the individual.

Введение. В настоящее время потребность в совершенствовании эмоционального интеллекта обусловлена необходимостью больше уделять внимание психологическим ресурсам личности специалиста, способным обеспечить его конкурентное преимущество, повысить личную эффективность и трудовой потенциал образовательной организации.

Следует отметить, что достаточно актуально рассматривать эмоциональный интеллект (ЭИ) педагога во взаимосвязи когнитивной и эмоциональной сферы. Профессиональная деятельность педагога предполагает вовлечение всех составляющих общего интеллекта, обозначенных в

Профессиональном стандарте «Педагог» (Приказ Минтруда России от 18 октября 2013 г. №544н (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования (воспитатель, учитель)»)). В этом документе предъявляются требования к видам компетенций: профессиональной – соответствие специалиста профессионально-квалификационным требованиям; методической – способность к системному мышлению, работе с различного рода информацией; временной – эффективный тайм-менеджмент; социальной – умение

как действовать самостоятельно, так и работать в команде; эмоциональной – владение совокупностью знаний, умений и навыков, способность адекватно реагировать на изменения в результате интеллектуальной обработки внешней и внутренней эмоциональной информации [1].

В данной статье предлагаем познакомиться с программой повышения квалификации «Эмоциональный интеллект как фактор развития компетенций при реализации профессионального стандарта педагога», которая была разработана и реализуется на базе Института развития образования Республики Башкортостан.

Программа направлена на совершенствование профессиональных компетенций слушателей в области эмоционального интеллекта педагогов для восприятия новых идей и успешной реализации личностно-развивающей образовательной среды в образовательных организациях с использованием инновационных педагогических технологий. ДПП позволит создать предпосылки для полноценного освоения педагогом рефлексивной культуры в эмоциональной сфере личности.

Кроме этого, Программа поможет создать профессиональные сообщества, мотивированные на работу по развитию личностного потенциала. Обучение учителей выстраивается по аналогии с обучением ребенка: пропуская через себя программу, они поймут, чему и как учить детей [5, 292].

В результате освоения данной программы педагоги смогут расширить круг психолого-педагогических знаний в области эмоционального интеллекта; познакомиться с приемами повышения стрессоустойчивости, обучиться способам стабилизации собственного эмоционального состояния и приемам саморегуляции; совершенствовать рефлексивную культуру в эмоциональной сфере личности для повышения продуктивной деятельности педагога; совершенствовать компетенции педагога через освоение лучших практик и инструментов; вооружить участников способами и стратегиями саморазвития эмоционального интеллекта, технологиями эф-

фективного общения, самопонимания и понимания других людей.

Материалы и методы. При разработке ДПП применялись следующие методологические основы психолого-педагогического сопровождения:

- парадигма развивающего образования (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), утверждающая необходимость проектирования такой системы образования, которая не только учит знаниям и умениям, но обеспечивает развитие фундаментальных человеческих способностей и личностных качеств, что предполагает серьезную «психологизацию» педагогической практики;

- представление об эмоциях как регуляторах психической деятельности (С.Л. Рубинштейн, В.П. Симонов);

- концепция Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо утверждающая, что влияние эмоциональных явлений на познание регулируется и опосредуется личностью;

- подход к эмоциональному интеллекту (Д.В. Люсин) как к структуре, в которой выделяется два «измерения», пересечение которых дает четыре вида эмоционального интеллекта.

Данная Программа основана на идеях ведущих отечественных специалистов, разработчиков подходов к развитию личностного потенциала, создания личностно-развивающей образовательной среды, поддержке креативности, блочно-модульному построению учебных занятий, стратегическому и проектному подходу к управлению ОО, компетентностному подходу в образовании (Асмолов, Т.О. Гордеева, А.Н. Иоффе, Р.В. Комаров, Д.А. Леонтьев, А.М. Моисеев, М.А. Пинская, И.М. Реморенко, Е.А. Сергиенко, И.Д. Фрумин, В.А. Ясвин и др.).

Зарубежные исследователи эмоционального интеллекта выявили некоторые возрастные особенности развития этого качества. Эмоциональный интеллект повышается по мере приобретения жизненного опыта, возрастая в период юности и зрелости [3, 171].

Впервые термин «эмоциональный интеллект» в психологию ввели Д. Мейер, П. Сэловея и др. Они рассматривают эмоциональный интеллект как особый тип ин-

теллекта, который представляет собой способности в переработке эмоциональной информации. Эмоциональный интеллект понимается как сложный конструкт, состоящий из ряда когнитивных способностей: восприятия эмоций, повышение эффективности мышления с помощью эмоций; понимание эмоций; управление эмоциями. Каждый тип способностей включает два компонента – первый связан с собственными эмоциями, второй – с эмоциями других людей.

Эмоциональный интеллект – это явление, которое объединяет в себе умение различать и понимать эмоции, управлять собственными эмоциональными состояниями и эмоциями своих партнеров по общению. Область изучения эмоционального интеллекта является сравнительно молодой и насчитывает чуть больше одного десятилетия.

Проблема исследования эмоционально – волевой сферы педагога в контексте профессионально значимых качеств личности остается до сих пор недостаточно изученной. Между тем, мастерство педагога напрямую связано не только со знанием преподаваемого предмета, но и с индивидуальными особенностями личности учителя, отражающими его эмоциональную сферу: с талантом понимания развивающейся личности ребенка, толерантностью, тактичностью и ассертивностью [2, 71].

Результаты. Оказывается, что совершенствование логического мышления и кругозора человека еще не всегда может являться залогом его будущей успешности в жизни. Гораздо важнее, овладеть способностями эмоционального интеллекта, а именно:

- умением контролировать свои чувства так, чтобы они не «переливались через край»;
- способностью сознательно влиять на свои эмоции;
- умением определять свои чувства и принимать их;
- способностью использовать свои эмоции на благо себе и окружающим;
- умением эффективно общаться с другими людьми, находить с ними общие точки соприкосновения;

– способностью распознавать и признавать чувства других, представлять себя на месте другого человека, сочувствовать ему.

Как известно, эмоциональный интеллект высокопродуктивного педагога определяется, прежде всего, сформированностью эмпатии, коммуникативной толерантностью, адекватностью самооценки и уровня притязаний, уверенностью в себе и своей компетентности.

Обсуждение. Эмоциональный интеллект – неотъемлемая личностная составляющая педагогического мастерства, поскольку только состоявшаяся, зрелая личность может воспитать другую полноценную и зрелую личность. Основной педагогической задачей учителя является не столько передача знаний, формирование умений и навыков, сколько пробуждение познавательной активности детей, созидание учебной и познавательной деятельности через педагогическое общение и диалог с обучающимися. Результат педагогической деятельности – формирование качественных психических новообразований ребёнка, что достигается только через эмоционально окрашенное, личностное взаимодействие с воспитанниками, опосредованное единством воли мышления и эмоций – эмоциональным интеллектом педагога.

Таким образом, переход к личностно-ориентированной педагогике требует от педагога личностных изменений, связанных с интеграцией аффективных и когнитивных процессов. Эмоциональный интеллект – неотъемлемая личностная составляющая педагогического мастерства, поскольку только состоявшаяся, зрелая личность может воспитать другую полноценную и зрелую личность. Эмоциональная компетентность педагога оказывает влияние не только на собственное самочувствие, построение отношений с обучающимися, коллегами и родителями, но и на возможность интересоваться новым, приносить изменения в свою профессиональную деятельность, пробовать новые технологии на практике.

Далее рассмотрим структуру предлагаемой программы, которая предполагает

изучение особенностей эмоционального интеллекта как фактора развития компетенций при реализации профессионального стандарта педагога и его потенциальных возможностей в реализации требований ФГОС в практику общеобразовательных организаций.

Программа включает следующие разделы:

– «Основы законодательства РФ в области образования». Цель раздела: развитие правовой компетентности педагогических работников в сфере образования;

– «Составляющие эмоциональной грамотности педагога». Цель раздела: содействие осознанию и пониманию собственных эмоций и эмоций окружающих;

– «Основы конструктивного общения». Цель раздела: развитие способности к эмпатии, пониманию переживаний, состояний других людей.

– «Саморегуляция как потенциал личностного роста педагога». Цель раздела: развитие навыков произвольного управления своим поведением, регулированием эмоционального состояния;

– «Эмоциональный интеллект в действии». Цель раздела: обучение способам поведения в отношениях с другими, умению устанавливать и поддерживать контакты, сотрудничать, избегать конфликтных ситуаций, практическое использование инструментария и решение кейсов по эмоциональному интеллекту.

В процессе реализации программы используются интерактивные лекции с элементами дискуссии, работа в малых группах, методы и приемы командно-ориентированного обучения, будут ис-

пользованы различные техники и инструменты, элементы тренинга, решение кейсов, участие в квесте, получение обратной связи. Реализация данной Программы поможет воспитать человека, способного делать осознанный свободный выбор и наделённого внутренними ресурсами для его осуществления [4, 155].

Заключение. При успешном прохождении программы педагоги получают следующий практический опыт: владение базовыми понятиями из области психологии общения, психологии эмоций, эмоционального интеллекта; владение стилями педагогического общения; использование модели ненасильственного общения; выстраивание эффективного взаимодействия с детьми, коллегами, родителями; повышение стрессоустойчивости, регулирование эмоциональным состоянием, развитие навыка произвольного управления своим поведением; применение лучших практик и инструментов в области эмоционального интеллекта как способ совершенствования компетенций педагогов; осуществление методического сопровождения в выборе различных техник и инструментов; использование и разработка элементов тренинга, решение кейсов, участие в квесте, получение обратной связи.

Таким образом, без совершенствования эмоционального интеллекта педагога невозможно говорить о достаточном уровне его профессиональной компетенции. Коммуникативные возможности и эмоциональная грамотность сотрудника равно важны в сравнении с интеллектуально-деловыми качествами, а возможно и более значимы.

Литература

1. *Профессиональный стандарт педагога (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании (воспитатель, учитель)) – утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 сентября 2013 г. №554н.*

2. *Геворкян Е.Н., Иоффе А.Н., Шалашова М.М. Повышение квалификации педагогов: подходы и акценты результативности. Педагогика. – 2018. – №6. – С. 70-76.*

3. *Готтман Дж., Деклер Дж. Эмоциональный интеллект ребенка. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015 – 211 с.*

4. *Шарафутдинова С.Ф., Шафигуллина Р.Р. Формирование личностного потенциала обучающихся как интегративный результат выполнения условий личностно-развивающей образовательной среды // Конструирование стратегических приоритетов развития образо-*

вания как ответ на вызовы третьего тысячелетия: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), г. Уфа, 25-27 ноября 2020 г. // Отв. ред. А.В. Янгиров. – Уфа: ИРО РБ, 2020. – 400 с.

5. Шарафутдинова С.Ф., Шафигуллина Р.Р. Организационно-методические аспекты создания личностно-развивающей образовательной среды как условие формирования личностного потенциала обучающихся // Актуальные проблемы организации образовательного процесса в начальной школе: сборник научных статей [Электронный ресурс] / отв. ред. В.И. Бычков. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2020. – 310 с.

Ю.А. Мащенко, М.Ю. Кривченко

ПРИВЛЕЧЕНИЕ И ПОДДЕРЖКА МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СФЕРЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается одна из важных проблем образования – нехватка специалистов в сельской местности, так как молодые люди не стремятся покинуть большие города с развитой инфраструктурой и переезжать в деревни и села. Особо остро проблема стоит со специалистами в области иностранного языка, так как именно им проще найти работу не в школах, а в других областях применения своих знаний. В работе охарактеризованы особенности образования в сельской местности и на уровне региона, выделены проблемы подготовки и привлечения учителей по иностранному языку в сельских школах. Результаты проведенного исследования могут быть использованы при разработке стратегии привлечения и поддержания специалистов иностранного языка в сельской местности и на уровне регионов.

Ключевые слова: молодые специалисты, иностранный язык, образовательные учреждения, сельская школа, программа «Земский учитель».

Abstract. The article examines one of the important problems of education – the lack of specialists in rural areas, since young people are not eager to leave big cities with developed infrastructure and move to villages and villages. The problem is especially acute with specialists in the field of a foreign language, since it is easier for them to find work not in schools, but in other areas of application of their knowledge. The paper characterizes the features of education in rural areas and at the regional level, highlights the problems of training and attracting foreign language teachers in rural schools. The results of the study can be used to develop a strategy for attracting and maintaining foreign language specialists in rural areas and at the regional level.

Key words: young specialists, foreign language, educational institutions, rural school, program "Zemsky teacher".

Введение. По данным Всемирного банка, численность рабочей силы в России ежегодно сокращается примерно на один миллион человек из-за старения, и это старение истощит пенсионные фонды, одновременно увеличивая государственный долг. Еще больше усугубляет нехватку рабочей силы чистая эмиграция ученых и высококвалифицированных рабочих, хотя нынешние темпы эмиграции по-прежнему далеки от массовой утечки мозгов, которую Россия испытала вскоре после распада Советского Союза. Все это в совокупности

влияет на проблему нехватки специалистов в целом, но также и на нехватку специалистов в сельской местности, так как молодые люди не горят желанием покинуть большие города с развитой инфраструктурой и переезжать в деревнях и села. Особо остро проблема стоит со специалистами в области иностранного языка, так как именно им проще найти работу не в школах, а в других областях применения своих знаний.

Материалы и методы. В настоящий момент улучшение транспортной доступ-

ности и финансирования образования в регионах позволяют открывать более крупные школы в сельской местности, которые нуждаются в соответствующем количестве преподавателей.

Если говорить о школах сельской местности, то зачастую к ним относятся достаточно предвзято. Дело в том, что достаточно часто они удалены от большинства учащихся в них, имеют небольшой размер, а, значит, в них нет необходимой и достаточно развитой инфраструктуры, которая свойственна городским школам. Также в сельских школах довольно часто наблюдается нехватка учителей и ряд других проблем. Исследования подтверждают, что материальные ресурсы и возможности образования в таких школах недостаточны. Если сравнивать сельские школы с городскими, то в большинстве случаев можно отметить, что городские школы лучше оборудованы, а также укомплектованы преподавательским составом. Нельзя при этом не отметить тот факт, что при обучении в сельской местности выбор школы достаточно ограничен, кроме того подобная школа не может предоставить такого богатого выбора внеклассных занятий как городская.

Таким образом, если проанализировать различные опросы, то можно отметить, что в опросах родителей в странах ОЭСР отмечено, что выбор более качественной школы есть только у 38% проживающих в сельской местности, в то время как для городских жителей он составляет 71%. При этом в городских школах более развиты занятия наукой, спортом, искусством и прочим.

Но основной проблемой сельских школ всегда является нехватка преподавательского состава. Во многом это зависит от демографической ситуации в стране, которая за последние годы была довольно напряженной. На данный момент молодыми специалистами являются люди, рождённые в девяностых годах, когда рождаемость была довольно низкая. При этом нельзя не отметить, что преподавательский состав постепенно стареет. На государственном уровне знакомы с данной проблемой и активно пытаются её решить.

Однако на настоящий момент проблема является актуальной.

Согласно статистике Министерства просвещения Российской Федерации по общей численности преподавательского состава в школах страны можно резюмировать, что в 2029 году нехватка педагогов составит 189000 человек. Во многом это также зависит от того, что меньше молодых людей поступают в педагогические вузы, при этом виной всему не только демография. Существует множество различных причин не выбирать профессию учителя для молодых людей, но в первую очередь это, конечно, низкая заработная плата. Проблема решается на государственном уровне, но на настоящий момент сильных подвижек в этом направлении нет.

Нельзя не отметить, что заработная плата сильно различается в разных регионах страны. При этом гарантировать заработную плату, которая может привлекать молодых людей, могут лишь отдельные регионы. В основном это Москва, Санкт-Петербург и другие крупные города России. Если же говорить о сельской местности и маленьких городах, то заработная плата учителей в них остается достаточно скромной, несмотря на все усилия государства.

Еще одна причина, по которой профессия учителя не пользуется особой популярностью, является достаточно большая нагрузка. Молодые люди понимают, что данная профессия часто связана с огромной ответственностью за знания учеников, множеством различных стрессовых ситуаций, ненормированным рабочим днем и огромным количеством различных отчетов.

Надо отметить, что Министерство просвещения озабочено вопросом нехватки педагогических кадров и часто поднимает этот вопрос на государственном уровне. В недавно прошедшей конференции «Большие данные: новые возможности мониторинга в образовании» министр просвещения упоминал о том, что в российском образовании ощущается острая нехватка учителей-предметников [10].

Также министром было отмечено, что необходимо осуществлять работу на государственном уровне по привлечению молодых специалистов в школы, особенно когда дело касается сельской местности и небольших городов. Важно отметить, что на настоящий момент количество молодых специалистов в возрасте от 22 до 25 лет составляет всего 5,5%, такая ситуация будет продолжаться примерно до 2024 года по прогнозам экспертов. Однако если государством не будут предприняты какие-либо меры по улучшению данной ситуации, то через 5-8 лет она значительно ухудшится.

Именно поэтому государство занимается активной работой по привлечению молодых специалистов в области образования. К примеру, учителя географии сейчас могут получить различные стипендии и гранты. Подобные выплаты осуществляются в рамках развития географического образования в России. Это происходит ввиду того, что в настоящий момент было сокращено количество бюджетных мест в педагогических вузах по направлению «География», что соответственно существенно отразилось на количестве учителей географии в школах.

Также осуществляется различная материальная помощь для педагогического состава в комплексе. Как, например, учителям положены обязательные материальные выплаты за работу на итоговой аттестации, включая ЕГЭ. Правительством также разработан федеральный проект «Учитель будущего», существуют различные меры поддержки учителей. Меры по поддержке педагогического сообщества затронуты и системообразующих предметных концепциях [9].

Однако на настоящий момент так и остается неясно, как государство планирует бороться с нехваткой учителей-предметников. Во многом это отражается именно на учителях иностранного языка, так как они часто находят применение своим знаниям в других отраслях. Многие учителя иностранного языка вместо работы в школе занимаются репетиторством или переводами. Поэтому привлечение

молодых специалистов именно в эту профессию достаточно затруднительно.

Таким образом, серьезной проблемой, с которой сталкиваются сельские школы, является недостаточная подготовленность учителей и руководителей школ к жизни и работе в сельских общинах, а также к преподаванию и обучению в сельских школах. Для того, чтобы преодолеть такие проблемы адаптации, некоторые сельские местности выбрали стратегию «собственного роста», согласно которой местных жителей выявляют и нанимают в качестве потенциальных сельских учителей, а местных учеников направляют в педагогическую карьеру. Такие модели также могут быть эффективным способом укомплектования кадрами сельских школ, где существует нехватка персонала, учитывая исследования, которые показывают, что рынок труда учителей имеют сильное местное измерение, и учителя часто предпочитают оставаться рядом с домом в поисках.

Результаты. Исследования показывают, как программы подготовки учителей с учетом места могут помочь учащимся познакомиться с сельскими сообществами, сформировать реалистичные ожидания в отношении жизни в сельской местности и побудить их искать назначения учителей в сельских школах [3].

В то время как финансовые стимулы показали свою эффективность в привлечении учителей в сельские школы, в отдаленных школах они оказались менее эффективными. Благоприятная рабочая среда, характеризующаяся качественными отношениями и сотрудничеством между персоналом, поддержкой со стороны руководителей школ и разделяемыми ожиданиями учащихся, оказалась ключевым фактором удержания учителей в школах, помогая учителям развиваться и быть эффективными в классах [2].

Было обнаружено, что благоприятная школьная среда также влияет на удержание учителей в сельских школах. Поэтому создание такой профессиональной среды в сельской местности должно быть приоритетом.

Учителя часто изолированы, особенно когда они преподают в небольших школах, и имеют меньше возможностей для обмена идеями и меньше контактов с другими коллегами. В то же время учителя часто ведут несколько предметов и внеклассных программ и берут на себя несколько ролей, в том числе классное руководство, увеличивая нагрузку. Поэтому создание профессиональных возможностей и благоприятных условий труда в сельских школах требует определенных инвестиций и моделей (например, для создания хорошо спланированных групп учителей, которые предоставляют возможности учиться на опыте друг друга в школах).

Однако новые технологии и формы работы помогут преодолеть проблемы, связанные с дефицитом кадров.

Способ бороться с нехваткой учителей был изобретен в Прикамье, где уже 6 лет учителя разъезжают по школам на автомобиле. Проект получил название «Разъездной учитель». Он заключается в том, что педагогам предоставляется автомобиль, чтобы съездить из города в село, на котором они посещают школы, где не хватает учителей по расписанию. Автомобиль и автозаправочные средства к нему оплачивает бюджет Пермского края [11].

При этом надо отметить, что подобными автомобилями пользуются не только учителя иностранного языка, но и социальные педагоги и логопеды. В 2019 году из бюджета было закуплено 20 автомобилей, в 2020 – более 30.

Еще один похожий проект, который называется «Мобильный учитель». По проекту молодой специалист из города также получает автомобиль. Подобные проекты помогают в Пермской области закрывать открытые вакансии. Также в Пермской области действует программа под названием «Жилье для учителя».

В целом нельзя не отметить, что материальная поддержка является достаточно весомым доводом для переезда молодого специалиста в какой-либо регион и начала там своей профессиональной деятельности. Именно так решили и в Крыму. С апреля 2019 года здесь работает программа поддержки молодых учителей.

1700 педагогов ежемесячно получают дополнительно по 5000 рублей. Также в Крыму перешли на новую систему оплаты труда, вернувшись к окладам.

Однако нельзя не отметить, что, несмотря на активную работу по поддержке и привлечения молодых специалистов, работа не является системной. В Крыму также наиболее остро ощущается нехватка учителей иностранного языка, которую в республике закрывают за счёт совместительства [6]. Однако подобная ситуация не может продолжаться долго.

Если рассматривать Астраханскую область, то в ней нет острой проблемы с нехваткой учителей как таковой, но есть острая нехватка учителей иностранного языка. При этом данная проблема возникла только в 2019 году, в виду того что во многих школах ввели в качестве обязательного предмета второй иностранный язык. Однако данная проблема решается с помощью программы «Земский учитель», которая предусматривает материальную поддержку молодых специалистов.

Данная программа работает и в Омской области, в которой существует острый дефицит преподавателей, так как открыто более 800 вакансий. Программа действует с 1 января 2020 года, и основана на материальной поддержке всех учителей, которые согласны переехать работать в сельскую местность. При этом материальную поддержку по программе могут получить не только молодые специалисты, но и опытные учителя, что очень важно, так как возрастное ограничение в подобных программах имеет огромное значение. Чаще всего именно возрастной ценз определяет, в какой именно регион будут переезжать преподаватели для осуществления своей дальнейшей профессиональной деятельности.

В Омской области также довольно большая кадровая брешь в области, и дефицит будет расти, как прогнозируют эксперты, так как детей становится больше. При этом в данной ситуации на помощь опять пришли новые технологии. Так как основным дефицитом Омской области также являются учителя иностранного языка, а также химии и биологии, было

принято решение внедрять новые технологии, а именно уроки по Skype. Данный эксперимент проводился в семи сельских районах, в которых есть маленькие школы. При этом нельзя сказать, что это является долгосрочным решением проблемы, однако подобный опыт онлайн-уроков эксперты считают перспективным.

Нельзя не отметить, что кроме материальной поддержки надо вводить и социальную поддержку учителей. Примером тому может служить Калининградская область, в которой для учителей, согласных работать в сельской местности муниципалитет предоставляет служебные квартиры или оплачивает съёмные. Так для учителей иностранного языка на данный момент восемь муниципалитетов предоставляют служебное жильё, пять оплачивают наем жилья. Также в Калининградской области существует «учительская ипотека».

В Пензенской области также серьезная проблема со специалистами по иностранному языку. В данной области учителя в течение первых трех лет своей работы по специальности получают выплаты по 35000 рублей. Однако подобная поддержка всё равно не является достаточным стимулом для привлечения специалистов в сельскую местность. Например, село Батрак полгода остается без преподавателя иностранного языка. Дело в том, что выпускников вузов по специальности «Иностранный язык» очень сложно привлечь существующими заработными платами в сельской местности, а также другими льготами. При этом в Пензенской области достойные зарплаты учительского состава, которая составляет более 22000 в месяц, что неплохой результат по сравнению с другими регионами.

Однако в данной области существует острая проблема с жильём. Возможно, решить её можно было бы предоставлением жилья, которое молодые преподаватели спустя определенное количество лет могли бы оформить на себя. В данный момент проблемы с преподавателями иностранного языка, как и в других областях здесь закрываются за счёт совместительства. Также часто из города приезжает преподава-

тель для того, чтобы давать уроки или принимать экзамены [4].

В целом нехватка преподавателей иностранного языка остро ощущается по всей стране. Примером тому может служить Дагестан, в котором открыто 219 подобных вакансий. Это зависит от того, что демографическая ситуация именно в этом регионе достаточно положительная, ежегодно прирост населения составляет около 30000 человек, что является рекордом по стране. Однако в таких республиках Дагестан, Бурятия и Чечня огромное количество детей до сих пор учатся в третью смену, данная ситуация должна быть ликвидирована в 2024 году.

Если рассматривать практику Алтайского края, то в данном регионе выделяются региональные средства для заработных плат учителей, для ремонта и строительства новых школ, и закупки оборудования. Также в Алтайском крае в 2019 году была изменена оплата труда преподавательского состава, которая теперь не зависит от количества учеников в классе. Дело в том, что при прежней системе оплаты труда сельские школы не могли предоставить своим учителям достойную оплату, так как классы в них обычно достаточно маленькие по количеству учеников. Однако после того как в крае перешли на фиксированную систему оплаты труда, то зарплаты маленьких школ возросли. Примером тому может служить Большетихвинский район, в котором заработные платы учителей выросли на 8000 рублей.

В Алтайском крае в сельской местности заработная плата учителя иностранного языка составляет больше 20000 руб., однако по-прежнему ощущается острая нехватка данных специалистов.

Обсуждение. Многие регионы решением проблемы считают введение системы распределения выпускников, которые обучаются за счет бюджета. После получения диплома выпускники могли бы три года отрабатывать в сельской местности, что позволяло бы сельским школам закрывать вакансии учителей-предметников. За время отработки этих трёх лет некоторые специалисты могут остаться в школе, некоторые уедут обратно в город, но на их место

придут новые специалисты по распределению. С точки зрения права некоторые защитники утверждают, что это нарушает права на выбор профессии и места жительства, но обучение на бюджете идёт за государственный счет, а, значит, государство потратило деньги в надежде на то, что в школах будут молодые специалисты.

За последние несколько лет в России было реализовано множество социальных программ, направленных на улучшение жизни определенных категорий граждан. Особенно это заметно в сфере государственной помощи в приобретении жилья. Иногда такие программы решают сразу несколько задач, в частности, помогают конкретным гражданам и целым группам людей. Программа «Земский учитель» в 2020 году просто многофункциональна, способна решить вопрос наличия квалифицированных педагогических кадров в малых городах.

Проект получил название по аналогии с медицинским – «Земский учитель» [8]. Главный плюс программы – миллион рублей, ранее выдаваемый врачам, а теперь обещанный педагогическим кадрам, готовым жить и работать в сельской местности. Однако в новом проекте есть некоторые отличия, направленные на благо жителей малых городов и сел.

После появления государственного проекта, помогающего медицинским работникам с комфортом переезжать на работу в деревню, ситуация с врачами на селе перестала быть столь напряженной. Однако у этой программы были свои недостатки, позволяющие врачам спокойно покинуть село после отработанного времени.

Однако новая программа, направленная на привлечение учителей, также предоставляет такое право, но все же в большей степени направлена на то, чтобы педагогический персонал продолжал работать в сельской местности. Нюансы организации такого подхода пока не ясны, но одной из особенностей программы является обязательное расходование средств в сельской местности, чтобы люди не просто отслужили необходимый период «отработки» в деревнях, но продолжают жить в этом районе и работать.

Принцип программы прост: учитель приезжает работать в деревню и получает обещанную плату, но для этого он должен какое-то время проработать по своей основной специальности.

Первое и самое главное условие для участия в программе – наличие педагогического образования. Более того, программа не требует наличия высшего образования. Лица, окончившие специализированные педагогические колледжи, также могут принять участие в проекте, переехав в сельскую местность или небольшой город, испытывающий нехватку учителей.

В этом случае учителям необходимо будет заключить долгосрочный договор с учебным заведением из утвержденного перечня населенных пунктов. Но не стоит забывать и о дополнительных способах мотивации, определяемых регионами. Это могут быть и коммунальные компенсации, и специальные пособия, и некоторые другие способы стимулирования, необходимые для того, чтобы педагогический состав работал как можно дольше в деревнях и небольших городах.

По правилам программы учитель должен переехать на постоянное место жительства и устроиться на работу в общеобразовательную школу в районе с населением не более 50000 человек. Возраст претендента на получение 1 миллиона рублей в основном ограничен 35 годами. В регионах, где остро ощущается нехватка педагогических кадров, возрастной ценз повышен до 40 лет. Условия заключения трудового договора с учебным заведением также различаются. В разных регионах диапазон составляет от 3 до 5 лет. Важным моментом в этой программе является предоставление налоговых льгот для молодых учителей в сельской местности.

Выводы. Таким образом, новая форма государственной поддержки учителей должна помочь решить проблему нехватки педагогических кадров в малых городах и отдаленных селах. Осталось увидеть ее реальную эффективность спустя определенное количество времени.

Основной проблемой сельских школ всегда является нехватка преподавательского состава. Во многом это зависит от

демографической ситуации в стране, которая за последние годы была довольно напряженной. На данный момент молодыми специалистами являются люди, рожденные в девяностых годах, когда рождаемость была довольно низкая. При этом нельзя не отметить, что преподавательский состав постепенно стареет. На государственном уровне знакомы с этой проблемой и активно пытаются её решить. Однако на настоящий момент проблема является неразрешенной.

Благоприятная школьная среда также влияет на удержание учителей в сельских школах. Поэтому создание такой профессиональной среды в сельской местности должно быть приоритетом. Однако сельские условия сталкиваются с особыми проблемами, учитывая небольшой размер и характер должностей преподавателей. Учителя часто изолированы, особенно когда они преподают в небольших школах с одним учителем, и имеют меньше возможностей для обмена идеями и меньше кон-

тактов с внешним персоналом, таким как руководители. В то же время учителя часто охватывают несколько предметов и внеклассных программ и берут на себя несколько ролей, таких как классное руководство, а также обучение, создавая особую нагрузку на себя. Поэтому создание профессиональных возможностей и благоприятных условий труда в сельских школах требует определенных инвестиций и моделей (например, для создания хорошо спланированных групп учителей, которые предоставляют возможности учиться на опыте друг друга в школах или лидерства, необходимого для создания поддержки и построения школьной культуры).

Таким образом, мера государственной поддержки учителей в виде программы «Земский учитель» должна помочь решить проблему нехватки педагогических кадров в малых городах и отдаленных селах. Осталось увидеть ее реальную эффективность спустя определенное количество времени.

Литература

1. Волков А.Е., Кузьминов Я.И., Реморенко И.М., Рудник Б.Л., Фрумин И.Д., Яacobсон Л.И. *Российское образование. – 2020: модель образования для инновационной экономики / Отв. ред. Я.И. Кузьминов. – М.: Дело, 2019. – С. 19-46.*
2. Волков А.Е., Кузьминов Я.И., Реморенко И.М., Рудник Б.Л., Фрумин И.Д., Яacobсон Л.И. *Модель системы образования России в перспективе 2020 года: поворот к экономике, основанной на знаниях // Высшее образование сегодня. – 2018. – №5. – С. 4-9.*
3. Гринеvич С.В. *Специфика кадрового планирования в сфере образования. URL: <https://docviewer.yandex.ru> (дата обращения: 13.01.2021).*
4. Дорожкин Е.М. *Профессионально-педагогическое образование России: состояние и проблемы. URL: <https://docviewer.yandex.ru> (дата обращения: 13.01.2021).*
5. Казакова Е. *Сельская школа как управленческая задача. URL: <http://gov.cap.ru>. (дата обращения 13.01.2021).*
6. Кузнецова Е.Н. *Финансирование образования: тенденции и проблемы // Васильевские чтения. Национальные традиции в торговле, экономике, политике и культуре: Материалы конференции. – М.: РГТЭУ, 2018. – 332 с.*
7. Кукушин А.М. *Управление образовательными системами: учебное пособие / Под ред. А.М. Кукушина. – М.: МарТ, 2017. – 464 с.*
8. *Программа «Земский учитель». URL: <https://zemteacher.apkpro.ru/> (дата обращения: 13.01.2021).*
9. Симонов В.П. *Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в области управления образовательным процессом: учеб пособие. – М., 2015. – 264 с.*
10. *Состояние сельской школы России, перспектива ее устойчивого развития: методическое пособие / Под ред. М.П. Гурьяновой, Г.В. Пичугиной. – М.: Издательство АСО-ПиРРФ, 2018. – С. 4-5.*
11. Третьяков П.И. *Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. – М.: Новая школа, 2015. – 288 с.*

Л.А. Харсеева

СЕТЕВЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СООБЩЕСТВА В РАБОТЕ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

***Аннотация.** В настоящее время сетевая активность педагогов и других участников образовательного процесса – одна из самых актуальных тем, связанных с процессами информатизации в системе образования. Сетевые сообщества учителей – это новая форма организации профессиональной деятельности в сети, это группа профессионалов, работающих в одной предметной или проблемной профессиональной деятельности в сети. Автор акцентирует внимание педагогов на значимости для педагогов активного участия в профессиональных сетевых объединениях для повышения своего профессионального уровня.*

***Ключевые слова:** сетевые сообщества, профессиональные сообщества, самообразование, повышение квалификации, профессиональное взаимодействие.*

***Abstract.** Currently, the network activity of teachers and other participants in the educational process is one of the most relevant topics related to the processes of informatization in the education system. Network communities of teachers are a new form of organization of professional activities in the network, it is a group of professionals working in one subject or problem professional activity in the network. The author focuses the attention of teachers on the importance for teachers of active participation in professional network associations to improve their professional level.*

***Key words:** network communities, professional communities, self-education, professional development, professional interaction.*

Введение. Основой образовательной системы является информационно-образовательная среда (ИОС). Именно она позволяет системе образования модернизировать свой технологический базис, осуществить движение к открытой образовательной системе, отвечающей современным требованиям. Интерактивное взаимодействие «человек – компьютер» становится основой современного образовательного процесса.

Материалы и методы. Под информационно-образовательной средой мы понимаем совокупность условий, обеспечивающих обучение:

- 1) наличие системы средств «общения» с информацией;
- 2) наличие системы для самостоятельной работы с информацией;
- 3) наличие интенсивных связей между участниками образовательного процесса познавательной учебной деятельности.

Сетевые сообщества педагогов, форумы, интернет-конкурсы способствуют профессиональному развитию учителя. Современной школе для обеспечения качественного образования требуется учитель новой формации, способный работать

в информационном обществе. Сегодня для решения данной задачи шире надо использовать Internet. Современный мир с интенсивным развитием информационных технологий меняет формы общения людей: электронная почта, факсимильная и сотовая связь позволяют в считанные секунды получить или отправить информацию с любой точки земного шара. Люди становятся ближе друг к другу, характер взаимоотношений меняется: ускоряется процесс обсуждения и принятия решений по многим вопросам, расширяется круг заинтересованных лиц. Интернет с его возможностями общения по электронной почте, участия в чатах, форумах, тематических видеоконференциях, семинарах способствует виртуальному объединению групп людей по интересам.

Одним из показателей профессиональной компетентности педагога является его способность к самообразованию, которое проявляется в неудовлетворенности, осознании несовершенства настоящего положения образовательного процесса и стремлении к росту, самосовершенствованию. Уровень подготовки учителя должен постоянно расти, и в этом случае эффективность различных курсов повышения

квалификации, семинаров и конференций невелика без процесса самообразования учителя.

Результаты. Самообразование – есть потребность творческого и ответственного человека любой профессии, тем более профессий с повышенной моральной и социальной ответственностью, каковой является профессия учителя. В настоящее время сетевая активность педагогов и других участников образовательного процесса – одна из самых актуальных тем, связанных с процессами информатизации в системе образования. *Сетевые сообщества учителей* – это новая форма организации профессиональной деятельности в сети, это группа профессионалов, работающих в одной предметной или проблемной профессиональной деятельности в сети. Участие в профессиональных сетевых объединениях позволяет учителям, живущим в разных уголках одной страны и за рубежом общаться друг с другом, решать профессиональные вопросы, реализовать себя и повышать свой профессиональный уровень.

Перспективной и новой формой повышения квалификации является оказание методической помощи учителям с использованием сетевых технологий. Для поддержки профессиональной деятельности учителя на данный момент являются сетевые педагогические сообщества, что признано как на научно-методическом уровне, так и на уровне государственной поддержки в нашей стране.

Сетевое сообщество – это группа людей, поддерживающих общение и ведущих совместную деятельность при помощи компьютерных технологий.

Сетевое сообщество = простые действия участников + обмен сообщениями + социальные сервисы.

Сетевое педагогическое сообщество – это интернет-ресурс, созданный для общения единомышленников, педагогов различных регионов нашей страны, желающих поделиться опытом, рассказать о себе, узнать нужную информацию.

Цели сетевого сообщества:

1) создание единого информационного пространства, доступного для каждого члена сообщества;

2) организация общения на профессиональные темы;

3) обмен опытом;

4) распространение успешных педагогических практик;

5) поддержка новых образовательных инициатив.

Задача сетевого сообщества – организовать дистанционное взаимодействие всех участников образовательного процесса – администраторов образовательных учреждений, учителей-предметников, библиотекарей, а также учащихся. При создании необходимых условий все участники сетевого сообщества будут выступать в роли партнеров. Совместная деятельность в сетевых сообществах призвана приучить людей разного поколения думать и действовать при помощи сети.

Что же представляет собой профессиональная деятельность учителя в сети Интернет? Важное направление профессиональной деятельности учителя в сети – это деятельность, направленная на учащихся, на развитие интереса к предмету, на развитие их мышления, творчества, коллективизма. Учитель организует своих учеников для участия в дистанционных олимпиадах, викторинах, конкурсах и направляет деятельность учащихся в телекоммуникационных проектах. Среда современных сетевых сервисов дает возможность создавать учебные ситуации, в которых учащиеся могут естественным образом осваивать и компетентности, необходимые в XXI веке. Существующие интернет-технологии позволяют учителю оперативно получать необходимую информацию, размещенную в том числе и на сайтах образовательного назначения. Не менее важное направление профессиональной деятельности учителей в сети – это деятельность, направленная на самих учителей, на их самообразование, деятельность, связанную с повышением квалификации. Сетевое взаимодействие проявляется в различных формах сетевой активности педагогов:

1) *создание образовательных сайтов в сети Интернет;*

2) *совместная реализация программы повышения квалификации;*

3) *представление инновационного опыта в сети, онлайн общение и взаимодействие в профессиональных сетевых сообществах разного уровня.*

Сетевые сообщества предоставляют возможность организации таких форм деятельности, как:

1. Обучающий семинар;
2. Виртуальная конференция;
3. Конкурс;
4. Проект;
5. Акция;
6. «Мастерская» или мастер-класс;
7. Обсуждение в чате;
8. Фестиваль проектов;
9. Телеконференция.

Все формы деятельности достаточно просты в организации и активно поддерживаются членами сетевых сообществ.

Какие возможности дает среда сетевых профессиональных сообществ учителю?

– обмен опытом и существующими наработками (конспекты уроков, разработки внеклассных мероприятий, учебные программы);

– обсуждение актуальных методических вопросов по своему предмету (выбор учебно-методических комплектов, рабочих программ, программ элективных курсов, практикумов, кружков, контрольно-измерительных материалов);

– определение структуры портфолио, подбор заданий к тестам;

– использование инновационных средств и методов, методик, педагогических технологий и многое другое;

– принять участие в семинарах, мастер-классах, дистанционных консультациях и тренингах по проблематике сообщества;

– расширить круг профессионального общения;

– обсудить возникающие профессиональные вопросы и проблемы;

– поделиться своим мнением, интересными новостями, высказать пожелания, что не исключает горячих споров по интересующим собеседников вопросам;

– повысить уровень самообразования, обучаясь в мастер-классах различного

направления, в том числе изучение новейших ИКТ-технологий, для практического применения. Материалы разрабатывает и использует каждый учитель, обмен и анализ этих материалов, помогает совершенствовать свою методическую систему и профессиональное мастерство.

Обсуждение. В России в настоящее время успешно действует целый ряд виртуальных профессиональных объединений учителей-предметников. Вот лишь некоторые примеры.

Проект «Инфоурок» (Infourok.ru) предоставляет педагогам исчерпывающие возможности для самореализации в своей профессиональной среде. Сайт разбит на пять подразделов, каждый из которых выполняют свою уникальную функцию.

В разделе «Видеоуроки» можно выбрать видеоуроки практически по всем предметам школьной программы. Большинство видеоуроков идут в паре с презентациями и текстовыми расшифровками. Это сделано для того, чтобы у учителя была возможность, при необходимости, за пару минут, отредактировать план урока под потребности конкретного класса или ученика, что позволит учащимся более подробно усвоить предлагаемый материал.

Видеоуроки являются идеальными помощниками при изучении новых тем, закреплении материала, для обычных и факультативных занятий, для групповой и индивидуальной работы. Они содержат оптимальное количество графической и анимационной информации для сосредоточения внимания и удержания интереса ребят без отвлечения от сути занятия. Каждый видеоурок озвучен профессиональным диктором.

Каждый учитель может внести свой вклад в развитие самой полезной учительской электронной библиотеки и разместить свой материал (разработку) на сайте. При этом он получит бесплатное свидетельство о публикации материала, а при публикации пяти материалов – сертификат о создании личного учительского сайта.

«Сеть творческих учителей» (<http://www.it-n.ru/>) является крупнейшим учительским Интернет-проектом России. Широкая площадка для созидательного

взаимодействия профессионалов-учителей, победителей ПНПО, методистов. Здесь найдутся разнообразные материалы и ресурсы, касающиеся использования ИКТ и программного обеспечения в учебном процессе, подборка ссылок на аналитические и тематические статьи для педагогов. После регистрации станет доступной подписка на электронную рассылку новостей портала и его сообществ.

Интернет-проект для учителей Интернет-педсовет (<http://pedsovet.org/>) – это безграничное пространство для общения учителей на расстоянии, это одна из форм дистанционной деятельности и возможность повышения профессиональной квалификации.

Сетевое сообщество «Открытый класс» (<http://www.openclass.ru/>) предлагает ЦОР, мастер-классы, дистанционное обучение и многое другое.

Сетевое сообщество российских учителей «Интернет – государство учителей» (ИнтерГУру – www.intergu.ru). Данный проект имеет банк образовательных ресурсов «Инфотека», позволяет на виртуальном педсовете обсудить разнообразные проблемы в области образования, можно получить консультацию от коллег или специалистов, поделиться опытом. Педагоги имеют возможность размещения материалов, оценки уже опубликованных ресурсов, участия в форуме.

Профессиональное сообщество педагогов «Методисты.ру» (<http://metodisty.ru/>) предназначено для удовлетворения потребностей педагогов в обмене информацией, общении и самореализации. Сообщество содержит более 30 групп различной тематики и направлений. Презентации, программы, разработки уроков внутри каждой группы. Имеется возможность обсудить работу внутри группы, оценить ее или пообщаться с автором, опубликовать собственные материалы и возможность создания группы. Множество аудио- и видеофайлов в свободном доступе. Главное преимущество педагогического сообщества: не надо регистрироваться для скачивания материала.

Интернет-издание «Профобразование» – информационно-коммуникационная

площадка для общения, обсуждения вопросов обучения и воспитания, публикаций и обмена опытом преподавателей и мастеров профессионального образования, реализации творческих проектов, самовыражения и саморазвития. Публикация методических материалов в интернет-издании бесплатная.

В настоящее время проект Летописи – крупный мультимедийный архив и экспериментальная площадка, в которых можно найти полезную информацию и поэкспериментировать с современными способами коллективного хранения, поиска, редактирования и классификации текстов, фотографий, аудио- и видеозаписей.

Сообщество e-Learning PRO (<http://www.elearningpro.ru/>) призвано объединить профессионалов, которые работают в области электронного обучения. Каждый участник сообщества вовлечен в обмен знаниями и опытом проектирования, разработки и организации электронного обучения и имеет доступ к материалам, необходимым для развития успешного проекта и расширения собственных знаний, навыков и опыта. Для участников сообщества доступны следующие возможности:

- общаться с коллегами, которые решают те же задачи, что и вы;
- получать бесплатные электронные книги, исследования и документы по электронному обучению;
- участвовать в создании новых знаний и методик;
- получать информацию о вебинарах, семинарах и конференциях.

Заключение. Профессиональные сообщества предполагают не просто пассивный просмотр материалов и ресурсов, а активное общение на профессиональной почве. Внутри сообщества единомышленников создана плодородная почва для профессионального самосовершенствования и роста педагога, для совместного, а значит, более объективного, обсуждения и решения возникающих ежедневно педагогических проблем. Начинающие педагоги могут получить квалифицированную практическую помощь, а опытные педагоги – поделиться своими наработками, идеями и

широко проявить себя в различных проектах и конкурсах, инициированных сообществом.

Роль сетевого профессионального сообщества в системе повышения профессионального мастерства педагога тем выше, чем активнее каждый педагог будет работать в сети, чем быстрее он станет «сетевым учителем», и только тогда мы продвинемся по пути создания единого педагогического информационно-коммуникативного пространства и создадим условия внедрения лучших достижений и находок коллег в повседневное обучение и воспитание. Это и есть самая реальная точка роста модернизируемого общества России. Идеальным решением было бы со-

здание единого портала, объединяющего работу большого количества сообществ в единое целое, что позволило бы и объединить в единый банк портфолио педагогов страны и созданные ими ЦОР.

Таким образом, если говорить о едином информационно-образовательном пространстве современного педагога, состоящем из электронного портфолио педагога, связанным с сайтом школы, созданными педагогом дистанционными курсами, электронным журналом, электронными публикациями педагога, нельзя не включить в это пространство сетевые сообщества, в которых педагог не только черпает необходимую информацию, но и принимает активное участие в работе.

Интернет-ресурсы

1. <http://wiki.saripkro.ru/index.php>
2. <http://www.science-education.ru/30-1147>
3. http://tatkarпова.uzoz.ru/index/setevye_soobshhestva_pedagogov/0-17
4. <http://gmc.ivedu.ru/c300-Setevye-pedagogicheskie-soobwestva/page=464>
5. <http://www.science-education.ru/30-1147>

Л.Н. Тимерьянова

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ИННОВАЦИОННОЙ ПЛОЩАДКИ)

Аннотация. В 2015 году Республика Башкортостан вошла в список субъектов РФ, участвующих в мероприятиях по апробации и внедрению профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» в качестве пилотной площадки. На базе кафедры психологии Института развития образования Республики Башкортостан была открыта республиканская сетевая инновационная площадка. В статье представлен опыт внедрения новой трудовой функции психолога в системе образования по обеспечению психологической комфортности и безопасности образовательной среды. Более подробно описаны направления деятельности педагога-психолога в рамках рассматриваемой функции.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, психологическая безопасность, образовательная среда, деятельность психолога.

Abstract. In 2015, the Republic of Bashkortostan was included in the list of subjects of the Russian Federation participating in measures to test and implement the professional standard "Educator-psychologist (psychologist in education)" as a pilot site. On the basis of the Department of Psychology of the Institute for the Development of Education of the Republic of Bashkortostan, a republican network innovation platform was opened. experience of introducing a new work function of a psychologist in the education system to ensure psychological comfort and safety of the educational environment The directions of the teacher-psychologist's activity within the framework of the function under consideration are described in more detail.

Key words: professional standard, psychological safety, educational environment, psychologist's activity.

Введение. Республика Башкортостан в 2015 году выступила в качестве пилотной площадки по внедрению профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)».

Для реализации мероприятий, запланированных в дорожной карте по апробации профессионального стандарта в регионе, на базе кафедры психологии была открыта республиканская сетевая инновационная площадка, включающая 10 образовательных организаций. Каждая из них реализовывала и апробировала новые трудовые функции психологов, заложенные в профстандарте.

Одной из новых трудовых функций психолога в системе образования является «Психологическая экспертиза (оценка) комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций».

В основе реализации данной функции лежит концепция безопасности И.А. Баевой. Под психологической безопасностью она понимает «состояние об-

разовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников» [1].

Внедрение в образовательный процесс данной функции осуществляли 2 школы сетевой площадки.

Материалы и методы. На первом этапе изучили уровень психологической безопасности образовательной среды, уровень удовлетворенности характеристиками школьной среды и защищенности от психологического насилия во взаимодействии с помощью методики И.А. Баевой.

Результаты.

В исследовании участвовали обучающиеся 5-11 классов. Результаты диагностики по методике И.А. Баевой «Психологическая безопасность образовательной среды школы» представлены в таблицах.

Таблица 1

1. Как Вы думаете, требует ли обучение в Вашей школе постоянного совершенствования Ваших возможностей? (чел.)

Год	Да	Пожалуй, да	Не могу сказать	Пожалуй, нет	Нет
2017	68	71	57	-	-
2019	85	74	37	-	-

Таблица 2

2. Обратите внимание на приведенную ниже шкалу: цифра «1» характеризует школу, которая очень не нравится; «9» – школу, которая очень нравится. Оцените свою школу от 1 до 9

Год	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2017	4	6	22	31	34	21	34	25	19
2019	2	1	15	20	29	24	46	32	27

Таблица 3

3. Если бы переехали в другой район города, стали бы ездить на учебу в свою школу?

Год	Нет	Не знаю	Да
2017	45	51	100
2019	38	75	83

4. Какое настроение чаще всего бывает у Вас в школе?

Год	Обычно плохое	Чаще плохое, чем хорошее	Не влияет	Чаще хорошее, чем плохое	Обычно хорошее
2017	6	51	47	63	29
2019	7	35	45	54	55

Таблица 5

5. Считаете ли Вы свое обучение в школе интересным?

Год	Да	Пожалуй, да	Не могу сказать	Пожалуй, нет	Нет
2017	54	49	41	37	15
2019	78	73	29	12	4

Обсуждение. Результаты получились следующие: общий уровень психологической безопасности образовательной среды в классах по школе средний. Чувствуют себя защищенными от психологического насилия во взаимодействии чуть более половины обучающихся. Степень удовлетворенности школьной средой также на среднем уровне.

Опираясь на утверждение Тимерьяновой Л.Н. [2] о том, что работа по созданию безопасной образовательной среды должна быть комплексной, нами была внедрена модель психологической безопасности образовательной среды, которая включала: 1) целевой блок: цель (психологически безопасная образовательная среда); задачи (создание психолого-педагогических условий для безопасной образовательной среды; развития у подростков конструктивного типа взаимодействия; коррекция деструктивных проявлений; содействие развитию у подростков способности к самоанализу, позитивному самоотношению, самопознанию, адекватной самооценке, эмпатии, эмоциональной саморегуляции и самоконтролю; развитие у педагогов и родителей психологической компетентности, коммуникативной грамотности, ассертивности); 2) диагностический блок: диагностический инструментарий; 3) виды деятельности педагога-психолога (психологическое просвещение подростков, родителей, педагогов; психологическая диагностика; индивидуальное и групповое консультирование; коррекционно-развивающая работа с подростками);

4) психолого-педагогические условия; 5) контрольно-оценочный блок: прогнозируемый результат (развитие у всех субъектов образовательных отношений личностных характеристик, обеспечивающих психологическое благополучие).

В рамках данной статьи остановимся на третьем пункте – видах деятельности педагога-психолога.

Реализованы следующие дополнительные общеразвивающие программы для обучающихся:

- «Психологическая подготовка выпускников к ОГЭ и ЕГЭ»;
- «Профессиональное и личностное самоопределение обучающихся»;
- «Я такой – какой я есть!»;
- «Я – в мире людей!».

Проведены семинары-практикумы для педагогов и родителей по следующим темам:

- «Профилактика депрессивных и суицидальных состояний у детей и подростков»;
- «Работа по профилактике аутоагрессивного поведения»;
- «Медиация как способ создания безопасного пространства и его психологические механизмы»;
- «Культура взаимоотношений в семье»;
- «Особенности образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью»;
- «Профилактика дезадаптивного поведения у детей и подростков».

Была проведена большая работа по разработке буклетов для обучающихся, педагогов и родителей:

- «Рекомендации на каждый день для подростков»;
- «Профилактика суицидного состояния у детей и подростков в школе»;
- «Как уберечь ребенка от рокового шага?»;
- Буклеты по развитию универсальных учебных действий для обучающихся, педагогов, родителей (законных представителей);
- Памятки для родителей (законных представителей) и обучающихся о вреде алкоголя, табака, курительных смесей, наркотиков;
- «Как быть успешным или правила счастливой жизни»;
- «Памятка для родителей по профилактике вредных привычек у детей и подростков»;
- «Правила семейного воспитания для родителей»;
- «Правила поведения в конфликтных ситуациях для родителей».

Заключение. Таким образом, в ходе работы площадки использовались все виды деятельности педагога-психолога: психологическая диагностика, коррекционно-развивающая работа, профилактическая работа, консультативная работа, просветительская работа, профориентационная работа.

В результате комплексной работы с обучающимися, педагогами, родителями (законными представителями) общий уровень психологической безопасности образовательной среды по школе изменился и стал *высоким*, так как большинство обучающихся имеют положительное отношение к ней. Чувствуют себя защищенными от психологического насилия во взаимодействии.

Результаты психологического исследования педагогов, родителей (законных представителей) также показали высокий уровень положительного отношения к психологической безопасности образовательной среды.

Ежегодно были составлены и выполнены в полном объеме план работы педагога-психолога, план работы с обучающимися «группы риска», были реализованы индивидуальные планы с обучающимися с аутоагрессивным поведением. Обучающиеся были включены в коррекционно-развивающие, профилактические занятия. Итоги психодиагностической работы показали положительную динамику в работе с обучающимися. Регулярно давались рекомендации обучающимся, педагогам, родителям (законным представителям). Результаты экспериментальной деятельности показали ее успешность и необходимость продолжения проведения мероприятий по обеспечению психологической безопасности образовательной среды в школе.

Литература

1. Баева И.А. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении. – СПб., 2006.
2. Тимерьянова Л.Н. Обеспечение психологической безопасности образовательной среды как условие реализации ФГОС. – Уфа: Изд-во ИРО РБ, 2017. – 84 с.

А.Г. Маджуга, Р.Р. Агзамов, Р.Р. Шафигуллина, Г.А. Хабибова

ФРАКТАЛЬНО-РЕЗОНАНСНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ РЕГУЛЯТИВ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ПОЗНАНИЯ В XXI ВЕКЕ

Аннотация. В статье рассмотрены концептуально-теоретические основы фрактально-резонансного подхода через призму методологии социально-гуманитарного познания в третьем тысячелетии. Авторы доказывают, что в свете представлений постнеклассического гуманитарного знания человек включается в контекст науки не только в качестве

объекта исследования, но и в качестве особого параметра порядка, влияющего на результат научного знания. Особое внимание уделяется описанию принципов фрактально-резонансного подхода и демонстрацию их взаимосвязи с многомерностью, многоуровневостью, иерархичностью, полидетерминированностью, динамизмом и самоорганизацией в процессе взаимодействия человека с окружающей действительностью. В содержании статьи фрактально-резонансный подход обосновывается как методологический регулятив социально-гуманитарного познания, представлены его специфические характеристики и обозначена его роль в процессах интеграции естественно научного и метафизического знания.

Ключевые слова: рационально-рефлексивное сознание, методология, фрактал, резонанс, фрактально-резонансный подход, принципы фрактально-резонансного подхода, принципы здоровьесозидательной педагогики.

Abstract. The article considers the conceptual and theoretical foundations of the fractal-resonant approach through the prism of the methodology of social and humanitarian knowledge in the third millennium. The authors prove that in the light of post-non-classical humanitarian knowledge, a person is included in the context of science not only as an object of research, but as a special parameter of the order that affects the result of scientific knowledge. They pay special attention to the description of the principles of the fractal-resonance approach and show their relationship with multidimensionality, multilevelness, hierarchy, polydeterminism, dynamism and self-organization in the process of human interaction with the surrounding reality. In the content of the article, the fractal-resonant approach is justified as a methodological regulative of social and humanitarian cognition, its specific characteristics are presented and its role in the processes of integration of natural scientific and metaphysical knowledge is indicated.

Key words: rational-reflexive consciousness, methodology, fractal, resonance, fractal-resonant approach, principles of fractal-resonant approach, principles of health-creating pedagogy.

Введение. Методология современного гуманитарного знания рассматривается исследователями как тип рационально-рефлексивного сознания, направленного на исследование, разработку, развитие и применение методов теоретической и практической деятельности. В широком смысле, методология – это наука о рационализации деятельности, особый аспект, вид научного знания, не содержащего единой и абсолютной истины, но всегда актуализированный в кризисных ситуациях распада традиционных представлений, в особых трудностях и сложностях, призванный организовать, направлять познавательную и практическую деятельность, обеспечивать ее оптимизацию и на этой основе – повышение ее эффективности. В узком смысле методология представляет собой сложную иерархическую систему осмысленных и апробированных методов, методик непосредственно применяемых в соответствующих видах деятельности [3]. Важно подчеркнуть, что в ракурсе постнеклассической научной рациональности в методологии современного гуманитарного знания

появляется стремление включить в объяснительные схемы категорию человека, что открывает возможность анализировать такие духовно-психологические реалии, как субъектность, индивидуальность, личность. «духовное Я», сознание, совесть, нравственность и др.

В этой связи необходима разработка и теоретическое обоснование нового интегративного подхода – фрактально-резонансного, объединяющего в одно логикосмысловое пространство несколько структур, подразумевающих своими целями развитие у субъектов образовательного процесса рефлексивных свойств, эмоциональной отзывчивости и эмпатических способностей, необходимых для формирования и развития духовно-нравственной культуры личности.

В ракурсе рассматриваемой проблемы следует уточнить, что фрактал (лат. *Fractus* – дроблённый, сломанный, разбитый) – это нерегулярная, но самоподобная структура, в которой один и тот же мотив повторяется в последовательно уменьшающемся масштабе. Про такие фигуры

говорят, что они моделируют сами себя и представляют собой множество, части которого подобны целому. «Некоторые из фракталов непрерывно меняются, подобно движущимся облакам или мерцающему пламени, в то время как другие, подобно деревьям или нашим сосудистым системам, сохраняют структуру, приобретенную в процессе эволюции», – утверждает Б. Мандельброт [15]. Следовательно, похожесть структур целого и части не сводится только к их тождественности, а предполагает большой спектр вариаций от идентичности до нечеткости и изменчивости, при этом свойство фрактальности распространяется и на функциональное содержание фракталов [12; 13; 14; 16].

Для введения понятия «фрактал» Б. Мандельброт не изобретал каких-то абсолютно новых теорий, его работа заключалась в перестройке перцептивных схем и создании языка объяснения новых предметностей: «он ввел цельность представления в разрозненные нагромождения фактов и моделей, создав (предустановив) фрактальную гармонию – фрактальный порядок интерпретируемого мира, точнее запустив интерсубъективный механизм самодотраивания, самоорганизации этого порядка» [10; 11].

В.Э. Войцеховичем были впервые описаны свойства фрактала как общенаучного понятия. По его мнению, фрактал представляет собой сетевое образование, существующее среди себе подобных объектов и связанное с ними. Автор считает, что фрактал – это неустойчивая система, постоянно находящаяся в процессе эволюции. Он самоподобен и бесконечно повторяет себя, при этом крайние состояния фрактала – устойчивые и неизменные [2].

Действительно, если говорить об общенаучном подходе к фракталам, все его дефиниции акцентируют свое внимание, прежде всего, на одном, главном признаке данного конструкта – его самоподобии, предполагающем наличие некоего инварианта, сохраняющегося при преобразованиях.

В настоящее время понятие «фрактал» широко используется в естественных науках, в компьютерной графике, при ана-

лизе биржевых котировок. Кроме геометрии и архитектуры идея фрактала используется для описания упорядочивания процессов «из хаоса» в сложных социальных системах на уровне сообществ, организаций, например, в научной литературе представлены такие понятия, как «социальный фрактал», «культурный фрактал», «компетентностный фрактал» и др. Следовательно, понятие «фрактал» выступает емким и содержательным понятием и его применение в современной педагогике и психологии является закономерным и естественным, поскольку человека можно рассматривать как информационную самоподобную структуру, пронизывающую физическое тело и выступающую как источник нелинейных фракталов. Таким образом, в ракурсе фрактального подхода находят свое объяснение особенности функционирования сложных многомерных систем, примером которой является человек.

Явление резонанса (франц. *resonance*, от лат. *resono* – звучу в ответ, откликаюсь) впервые было описано Галилео Галилеем в 1602 г в работах, посвященных исследованию маятников и музыкальных струн. В физике данное понятие рассматривается как частотно-избирательный отклик колебательной системы на периодическое внешнее воздействие, при котором происходит резкое возрастание амплитуды стационарных колебаний.

Ключевая идея *резонансного подхода* в гуманитарных науках состоит в том, что правильнее и быстрее воспринимаются те стимулы, которые соответствуют потребностям, ценностям личности (К.Я. Вазина, О.С. Петров). У человека отклик на внешнее воздействие обеспечивается единством психофизиологических процессов – его индивидуальными ритмами, главными качествами которых являются сила, подвижность, уравновешенность нервных процессов. При резонансном воздействии важна не его сила и интенсивность, а правильная пространственная организация влияния, в результате чего возникает целостное рефлексивно-диалогическое пространство, объединяющее субъектов общения.

Не отрицая достоинств и преимуществ резонансного и фрактального подхода, отметим, что для изучения многомерных нелинейных феноменов, к которым может быть отнесено, в первую очередь, современное образование, важным является сочетание нескольких подходов, отражающих различные его аспекты. Важно подчеркнуть, что в свете представлений постнеклассического гуманитарного знания человек включается в контекст науки не только в качестве объекта исследования, а в качестве особого параметра порядка, влияющего на результат научного знания. Кроме того, в построении научной картины мира должна быть учтена квинт-эссенция естественно научного и метафизического знания, в которой человек выступает как многомерное существо в единстве иерархий телесной и духовной организации. Именно поэтому в методологии гуманитарного познания определяющую роль играет принципиально новый методологический подход – фрактально-резонансный, сущность и принципы которого представляют авторы.

Материалы и методы. *Фрактально-резонансный подход* предполагает учет био-психо-социо-культурно-экзистенциальной природы человека с присущими ему системными качествами: многомерностью, многоуровневостью, иерархичностью, полидетерминированностью, динамизмом и самоорганизацией в процессе его взаимодействия с окружающей действительностью и разработку на этой основе образовательных технологий, предполагающих реализацию синтонической модели взаимодействия (от *syntony* созвучность с окружением, направленность к окружению). Данная модель строится на идее о том, что у каждого человека есть «свое окно восприятия», свой способ репрезентации собственного взаимодействия с миром, вектор соприкосновения с действительностью и рассматривает общение как результат сложного взаимодействия процессов восприятия и мышления и выделяет основные умения общения – определение желаемых целей, сенсорная острота, гибкость, конгруэнтность, ресурсное состояние, позволяющих изменять свое

поведение в зависимости от обстоятельств, реагировать на поведение партнера, видеть в поведении партнера особенности его восприятия, мышления.

Результаты. Резюмируя сказанное, отметим, что фрактально-резонансный подход рассматривает особенности возникновения сложных целостных образований, к изучению которых нельзя подходить с позиций жесткого детерминизма и линейности. Вследствие этого, определяющим началом в рамках обозначенного подхода выступает возможность формирования дополнительного тезауруса, характеристик, параметров и величин, применяемых в границах синергетики (нелинейность, неравновесность, хаос, фрактальное блуждание, многомерность и др.) и объяснение фрактальной структуры многомерных феноменов (например, культура), которая возникает на основе резонансных взаимодействий в открытом социодинамическом пространстве. На рис. 1 представлена схема, иллюстрирующая методологические основания фрактально-резонансного подхода в сфере образования.

Рассмотрим особенности принципов, которые являются ведущими в процессе реализации фрактально-резонансного подхода в сфере образования.

Принцип иерархической упорядоченности – предполагает необходимость учета не только внешней стороны иерархии, но и учета функциональных отношений между уровнями иерархии. В этой связи образовательное пространство рассматривается как множество образовательных систем, причем каждой из них отводится определенное место, где система не изолирована от других систем, а связана множеством коммуникаций со средой, при этом обеспечивается динамическое единство субъектов образовательного процесса и их отношений. В зависимости от условий, в которых находятся субъекты образовательного процесса, деятельность протекает на различных уровнях ее иерархии: операционном (человек-исполнитель), тактическом (человек – деятель), стратегическом (человек-творец).

Принцип резонанса – состоит в использовании в образовательном процессе

стимулов, релевантных потребностям или ценностям личности, при этом они воспринимаются правильной и быстрее, чем не соответствующие им. Названный принцип выражается в способности педагога создавать определенный внутренний настрой обучающегося в ходе трансляции социокультурного опыта, неотъемлемыми атрибутами которого являются познавательный интерес, ориентация человека на другого, умение услышать его «внутреннее звучание».

Принцип самоподобия (афинности) – позволяет вскрыть фрактальную природу организации человека как открытой системы, далекой от равновесия, в которой внутренняя динамика развития, соответствующая возрасту, существенно уступает интервалам изменений внешних условий. Принцип самоподобия позволяет гибко

адаптировать процессы диверсификации, происходящие в сфере образования в условиях глобализации и интеграции, оптимизировать процессы управления человеческим капиталом и педагогическими инновациями. Важно подчеркнуть, что снижение степени самоподобия выражается в широкой диверсификации подходов, используемых для объяснения педагогических феноменов и образовательных технологий, позволяющих максимально актуализировать ресурсный потенциал участников образовательного процесса. Под этим принципом имеется в виду аспект как бы «голографичности» всякой органической формы, когда любой ее фрагмент содержит в себе потенцию целого. В этой связи целесообразно рассматривать его во взаимосвязи и взаимообусловленности с принципом природосообразности.



Рис. 1. Структурная схема методологических оснований фрактально-резонансного подхода в сфере образования

Принцип природосообразности ориентирован на раскрытие внутренних ресурсов личности ученика, выявление уже заложенных в ней потенциальных возможностей и воспроизводство человечества, обладающего высоким уровнем интеллектуально-творческого и физического потенциала, а критерием эффективности образовательного процесса выступает при этом,

его экологическое соответствие. Основными характеристиками этого принципа являются соответствие образования природе человеческого восприятия, экологическая чистота, нацеленность на раскрытие высшего «Я» учителя и ученика через их творческое взаимодействие по всем каналам восприятия. Принцип природосообразности предусматривает обращение к

личному опыту ученика и естественным биоритмам человеческого организма, высвобождает ресурсы здоровья обучающегося, позволяет повысить эффективность приобретения им знаний и умений.

Принцип конгруэнтности (соответствия, согласованности, гармонии) предполагает учет определенной соразмерности (конгруэнтности) между соответствующими показателями, определяющим эффективность образовательного процесса. Исходя из положений теории социальной установки, разработанной Д.Н. Узнадзе, можно констатировать, что любая готовность представляет собой установку, интегрирующую в себе когнитивный, аффективный и конативный компоненты, при этом, в рамках фрактально-резонансного подхода, каждый вид готовности может быть обозначен как фрактал. Принцип конгруэнтности предполагает согласованность всех видов готовности педагога к осуществлению своих профессиональных функций: *когнитивная готовность* представляет собой определенный уровень познавательных интересов и эрудиции человека, осознание себя как индивидуальности, носителем культуры здоровья; *коммуникативная готовность* характеризуется желанием и стремлением, способностями человека к взаимодействию с другими людьми, содружеству и сотворчеству в реализации образовательных программ; *нравственная готовность* включает нравственные качества личности (ответственность, отзывчивость и др.), а также способности к самоуправлению; *потребностно-мотивационная готовность* предполагает активную позицию личности в самосозидании и созидании экологически здоровой среды, в решении конкретных задач образования; *операционально-деятельностная готовность* включает владение способами и приемами инновационной деятельности, позволяющими выделить проблему, проникнуть в ее суть и на этой основе конструировать и продуктивно решать инновационные профессионально-педагогические задачи; *эмоционально-волевая готовность* включает положительное эмоциональное отношение и волевые усилия человека к самосовершенствованию

в физическом, психическом и нравственном плане, отражает культуру чувств личности.

Принцип сетевого взаимодействия предполагает возникновение новой культуры совместной деятельности, обеспечивающей формирование готовности к партнерству участников образовательного процесса при сохранении своей уникальности. Сетевое взаимодействие представляет собой совместную деятельность участников образовательного процесса, которая обеспечивает возможность обучающемуся осваивать индивидуальную траекторию в предметном содержании с использованием ресурсов открытой информационно-образовательной среды. Для сетевого взаимодействия как вида совместной деятельности характерны признаки высокого уровня культуры отношений, которые выражаются в доверии между партнерами, наличии общих целей и ценностей, а также признании взаимной ответственности субъектов взаимодействия за результат их совместной деятельности. В сетевом взаимодействии субъекты могут преследовать разные интересы, однако каждый из них заинтересован в партнерских отношениях (синергетический эффект).

По мнению Н.Н. Моисеева, «единственный путь человека в составе биосферы – это путь коэволюции, т.е. такого изменения образа жизни людей, который улаживал их потребности с возможностями биосферы в том канале эволюции, который породил феномен человека и не вел бы ее к дальнейшей деградации» [9].

В этой связи *принцип коэволюции* (от лат. со – совместно, согласованно; лат. *evolutio* – развертывание) предусматривает соразвитие взаимодействующих систем (человек, культура, здоровье, образование, природа), обеспечивающего их общий прогресс.

Принцип фрактальной гармонии утверждает идею о необходимости целостного развития человека – эмоционального, эстетического, интеллектуального, физического как системы, где каждый элемент находится во взаимосвязи и взаимозависимости друг с другом. Любой из экзистенциальных феноменов психики человека,

такие как разум, сознание, самосознание, нравственность, воля и др., является интегральной характеристикой его сущности как целого, согласованным, кооперативным свойством системы. В то же время, под принципом фрактальной гармонии следует понимать присутствие в образовательном процессе золотого сечения и сочетаний консонансов (созвучий) и диссонансов (несозвучий), построенных по октавному правилу. В ходе такого совместно-диалогического взаимодействия участников образовательного процесса обеспечивается гармония трех способов освоения действительности – познавательного, эмоционального и действенного.

Основными максимумами в реализации принципа фрактальной гармонии в образовательном процессе современной школы можно обозначить принципы здоровьесозидающей педагогики: *«познай себя!»* – изучив свои индивидуальные качества и особенности, определив характеристики среды, человек способен разумно соотносить «субъективного себя» с объективным миром вокруг, чтобы наилучшим образом войти в него; *«прими себя!»* – приспособиться к среде и своим собственным возможностям, принять все свои недостатки (а некоторые превратить в достоинства), неудачи, беды и несовершенства, поверить в собственные возможности преодоления и развития; *«полюби себя!»* – любовь дает силы для положительных изменений: развить свою индивидуальную неповторимую человеческую целостность, справляясь со своими слабостями, достигая самоодобрения и самоуважения; *«будь собой!»* – жить, не вредя своему организму, определить себя и свою жизнь и стремиться к ее осуществлению в пределах возможного, сохранять себя, естественную и искусственную среду своего обитания, противостоять болезням, старению и другим формам деградации, увеличить длительность полноценной работоспособности и жизнедеятельности; *«владей собой!»* – самоконтроль человека за своим поведением, ответными реакциями на воздействие окружающей среды; *«преобразуй себя!»* – деятельность человека по преобразованию своего микросоциума и природной среды в позитив-

ном плане – улучшение возможностей, свойств и способностей своего организма, качества жизни и среды обитания; *«сотвори себя!»* – самодеятельность личности в плане здоровьетворения – «твое здоровье – в твоих руках», познавая себя, развивая и совершенствуя себя, творя себя, человек осознает собственную ценность и индивидуальность, определяет себя творцом собственного здоровья и окружающей действительности.

Принцип самоорганизации и самодостраивания, в соответствии с которым в центре образовательного процесса находится самоопределяющаяся личность, обучающийся, как субъект обучения, воспитания и развития, который занимает активнотворческую позицию; проявляет свободу самовыражения и самореализацию собственного «Я», осуществляет поиск индивидуальной стратегии в обучении и дальнейшем жизненном и профессиональном самоопределении. В рамках этого принципа обеспечивается ориентация на механизмы управления, поддерживающие активность, оптимизм, самостоятельность, способность к самодостраиванию и формированию гуманистических идеалов в экзистенциально-духовной сфере, где существенную роль играет согласованность действий, кооперация усилий, необходимых для решения поставленных целей.

Принцип самодетерминации учитывает не только воздействия, оказываемые на человека окружающей средой, но и его собственные стремления и способность согласовывать внешние требования с имеющимся у него потенциалом для достижения поставленной цели. Названный принцип учитывает значение активности самого человека, а также связь процессов социализации с процессами индивидуализации. Принцип самодетерминации направлен на развитие способности человека выбирать и делать выборы, чувствовать себя, а не подкрепления, стимулы или какие-то иные силы, которые могут выступать в качестве детерминант его поведения.

Заключение. Таким образом, теоретико-методологической основой для принятого в настоящей работе объяснения сущности многомерных феноменов, име-

ющих отношение к образовательной деятельности, послужили представления о категориях «фрактал», «резонанс» и их интеграция в теории и практике современного образования. Фрактально-резонансный подход, определяя соотношение между феноменами «фрактал» и «резонанс», позволяет методологически усилить значимость процесса самоопределения и развития личности как субъекта деятельности, обеспечить равновесие образовательного процесса и его соответствие природе человеческого восприятия, экологическую чистоту, нацеленность на раскрытие личностного потенциала участников образовательного процесса в контексте синтонической модели взаимодействия.

Экстраполяция выведенных авторами регулятивов на привычные трактовки проектирования содержания знаний, позволяет взглянуть на категорию «совместно-диалогическое взаимодействие участников

образовательного процесса» через комплекс принципов фрактально-резонансного подхода, регулирующих этот процесс и обеспечивающих актуализацию процесса формирования конструктивно-творческой доминанты обучающихся.

Следует отметить, что фрактально-резонансный подход как методологический регулятив социально-гуманитарного познания в третьем тысячелетии задаёт гибкие векторы разработки концептуальных основ на раскрытия личностного потенциала участников образовательного процесса в контексте синтонической модели взаимодействия. Гибкость векторов не гарантирует жесткого совпадения целей и результатов, но обеспечивает практическую реализацию теоретических установок, адекватных научным требованиям, разработанным в постнеклассической парадигме социально-гуманитарного познания.

Литература

1. Вазина К.Я. *Саморазвитие человека: резонансное взаимодействие с миром и с собой (концепция, опыт)*. – М.: Изд-во ГУП, 2005. – 123 с.
2. Войцехович В.Э. *Фракталы и аттракторы социальной эволюции [Электронный ресурс]*. URL: <http://www.inauka.ru/> – Дата обращения 30.09.2021.
3. Загвязинский В.И., Атаханов Р. *Методология и методы психолого-педагогического исследования*. – 2-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 208 с.
4. Игнатова В. *Концепции современного естествознания*. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2005. – 208 с.
5. Князева Е.Н. *Основания синергетики*. – М., 2002. – 414 с.
6. Маджуга А.Г., Синицина И.А., Гильванов Р.Р., Мельников В.А. *Взаимосвязь синергетической, камертонной и эмоциональной культуры личности: фрактально-резонансный подход // Ученые записки университета*. – 2014. – №8(114). – С. 114-120.
7. Маджуга А.Г., Синицина И.А. *Здоровьесозидающая педагогика: теория, методология, опыт, перспективы развития: монография*. – М.: Изд-во «Логос», 2014. – 508 с.
8. *Моделирование с помощью НЛП / Роберт Дилтс; [пер. с англ. яз. А. Анистратенко] Москва [и др.]*: – Питер, 2008. – 276 с.
9. Мусеев Н.Н. *Еще раз о проблеме коэволюции // Вопросы философии*. – 1998. – №8. – С. 26-32.
10. Петушкова Т.А., Белгородский В.С. *Научный журнал «Костюмология» / Journal of Clothing Science* <https://kostumologiya.ru>. – 2019. – №3. – Том 4 / 2019, No 3, Vol 4 <https://kostumologiya.ru/issue-3-2019.html> – URL статьи: <https://kostumologiya.ru/PDF/05IVKL319.pdf>
11. Тарасенко В.В. *Метафизика фрактала [Электронный ресурс] // URL: http://filosof.historic.ru/books* (дата обращения 12.02.2021).
12. Barnsley M.F. *Superfractals*. Cambridge University Press, Cambridge, 2006.
13. Iudin D.I., Gelashvily D.B. *Multifractality in ecological monitoring // Nucl. Instr. Meth. Phys. Res.* – 2003. – V. 502. – P. 799-801.
14. Hayakawa M. *On the fine structure of thunderclouds leading to the generation of sprites*

and elves fractal analysis / M. Hayakawa, T. Nakamura, D. Iudin, K. Michimoto, T. Suzuki, T. Hanada and T. Shimura // *J. Geophys. Res.*, Vol.110, No.D6, D06104, 101029/2004JD004545, 2005.

15. Mandelbrot B.B. *The Fractal Geometry of Nature*, W.H. Freeman and Company, San-Francisco, 1982.

16. Taylor R.P., Micolich A., Jonas D. *Fractal analysis of Pollock's drip paintings* // *Nature*. – 1999. – Vol. 399. – P. 422.

К.З. Закирьянов

СЛОВО КАК ГЛАВНОЕ ОРУДИЕ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ

*Слово – полководец человеческой силы
(В. Маяковский)*

Аннотация. В статье рассматриваются требования, предъявляемые к речи школьного учителя; признаки, характеризующие его профессиональную речь и определяющие коммуникативную компетенцию. В устах опытного учителя слово (речь) является мощным средством воздействия на ум и чувства учащихся, главным орудием обучения и воспитания. Искусное владение словом служит ярким показателем профессионального мастерства учителя. Коммуникативная компетенция, высокая культура речи, профессиональное речевое поведение (педагогический такт) – вот составляющие искусства владения словом.

Ключевые слова: слово, речь, культура речи, речевое поведение, коммуникативная компетенция.

Abstract. The article discusses the requirements for the speech of a school teacher, signs that characterize his professional speech and determine communicative competence. In the mouth of an experienced teacher, the word (speech) is a powerful means of influencing the mind and feelings of students, the main instrument of teaching and upbringing. Skillful command of the word is a vivid indicator of the teacher's professional skill. Communicative competence, high culture of speech, professional speech behavior (pedagogical tact) – these are the components of the art of mastering the word.

Key words: word, speech, speech culture, speech behavior, communicative competence.

Введение. Успех в педагогической деятельности школьного учителя зависит от множества факторов, но прежде всего от его фундаментальной профессиональной подготовки, которая предполагает, во-первых, хорошее знание им научных основ преподаваемого учебного предмета, во-вторых, искусное владение методами, приемами и средствами обучения. В настоящее время в педагогическом арсенале творчески работающего учителя имеется множество средств обучения: традиционные – учебники и учебные пособия (печатные), словари и справочники, раздаточные материалы, звуковые, экранные и печатные средства наглядности, таблицы и плакаты и другие; инновационные – информационно-коммуникационные технологии (ИКТ): интернет-ресурсы, компьютеры, ноутбуки, планшеты, интерактивная доска,

смартфоны, телефоны и другие. И среди них главным, ничем не заменимым орудием было и остается **живое слово**, которое успешно можно использовать в любой аудитории, в любой обстановке, в любой ситуации и в самых разных целях. Поэтому одним из важных качеств, определяющих профессиональную пригодность школьного учителя, является *искусство владения им словом* как орудием обучения и воспитания детей, как главным инструментом воздействия на ум и чувства учащихся, и этому искусству надо его учить. В настоящей статье рассматриваются признаки, характеризующие профессиональную (педагогическую) речь школьного учителя, определяющие содержание его коммуникативной компетенции.

Материалы и методы. Вначале немало о феномене слова как уникального

средства человеческого общения и выражения человеческих взаимоотношений.

Слово – великое чудо, обладающее могущественной силой. Оно величайший властелин, всецело управляющий сознанием, поведением, поступками, чувствами человека. Невидимое, не осязаемое на ощупь, не издающее никакого запаха, не занимающее никакого места в пространстве, оно поможет и увидеть, и осязать, и ощущать, и чувствовать, и переживать, и радоваться и т.д. Этот всемогущий властелин способен творить чудеса! Одно доброе, «волшебное» слово – и человек сделает невозможное, становится способным на многое; и наоборот, одно неосторожно оброненное или умышленно сказанное недоброе, злое слово сражает человека насмерть, уничтожает его.

Слово всемогуще и всеобъемлюще. Все, что есть в природе прекрасного и уродливого, благородного и низменного, отважного и трусливого, великодушного и подлого, великого и ничтожного, хорошего и плохого, доброго и злого – все заключено в слове. Об этом могуществе слова немало сказано в научной и художественной литературе. Вот лишь несколько примеров.

Еще древнегреческий философ Горгий в далеком прошлом – до нашей эры – обратил внимание на магию человеческого слова: «слово ... творит чудеснейшие дела: оно может и страх нагнать, и печаль уничтожить, и радость вселить, и сострадание пробудить».

Великий классик русской литературы Лев Николаевич Толстой назвал слово «делом великим»: «великое потому, что словом можно соединить людей, но словом можно и разъединить их; словом можно служить любви, но словом же можно служить вражде и ненависти». Классик призывал: «Берегись такого слова, которое разъединяет людей».

В. Шефнер (поэт): «...Словом можно убить, словом можно спасти,

Словом можно полки за собой повести...»

Еще более образно о всемогущей силе слова писал известный педагог В.А. Сухомлинский: «Слово – тончайшее

прикосновение к сердцу. Оно может стать и нежным, благоухающим цветком, и живой водой, возвращающей веру в добро; но оно может стать острым ножом, ковырнувшем нежную ткань души, и раскаленным железом, и комьями грязи... Мудрое и доброе слово доставляет радость – глупое и злое, необдуманное и бестактное слово приносит беду. Словом можно убить – и оживить, ранить – и лечить, посеять смятение и безнадежность – и одухотворить, рассеять сомнения – и подвергнуть в уныние, сотворить улыбку – и вызвать слезы, породить веру в человека – и заронит неверие, вдохновить на труд – и привести в оцепенение силы души».

Результаты. Можно привести много других высказываний о силе слова. Суть всех этих высказываний сводится к одному – к магии слова. Естественно напрашивается вывод: чтобы речь была действенной, «жгла сердца людей», *нужно владеть словом*, а это означает усвоение как можно больше слов данного языка (словарное богатство) и употребление каждого слова в речи с пониманием его смысла в соответствии с коммуникативными задачами («употребить нужное слово в нужном месте и в нужный момент»). Значит, любой учитель, независимо от того, какой предмет он преподает в школе, должен заботиться о словарном богатстве своей речи, если он хочет, чтобы его речь оказала нужное воздействие на его учеников. В любой ситуации речь учителя должна служить образцом для подражания!

Огромно словарное богатство любого языка. Применительно к русскому языку С.Я. Маршак заметил: «человек нашел слова для всего, что обнаружено им во вселенной». Как бы конкретизируя эту мысль, великолепный мастер слова К.Г. Паустовский пишет: «Нет ничего такого в нашей жизни и в нашем сознании, что нельзя было бы передать русским словом. Звучание музыки, спектральный блеск красок, игру света, шум и тень садов, неясность сна, тихое громохание грозы, детский шепот, шорох морского гравия! Нет таких звуков, красок, образов и мыслей – сложных и простых, – для кото-

рого не нашлось бы в нашем языке точного выражения».

Магическая сила слова проявляется в речи (речь строится из слов). Поэтому к речи школьного учителя как главному орудию в его работе, как главному инструменту воздействия на ум и чувства учащихся предъявляются высокие требования. Соответствие этим требованиям, искусное владение словом представляет собой профессиональный долг учителя, один из основных критериев его профессиональной пригодности.

Обсуждение. Понятие «овладение словом» означает прежде всего *высокую культуру речи*. Именно такой должна быть речь школьного учителя, ибо она является для учеников образцом для подражания (ученики стараются быть похожими на своего учителя, в большинстве случаев копируют его во всем, в том числе и речь его). Уровень культуры речи учителя является ярким показателем его образованности, интеллигентности, воспитанности.

По определению академика В.В. Виноградова, культура речи – это часть общей культуры человека: «по тому, как человек говорит, можно судить об уровне его духовного развития, о его внутренней культуре».

Еще великий Сократ, античный философ, сказал: «Заговори, чтобы я тебя увидел», когда ему представили юношу, чтобы великий ученый оценил его. «Каков человек, такова его речь», – считал ученый.

Академик Д.С. Лихачев, образно сравнивая культуру речи с внешностью человека, с его одеждой, называет ее показателем «опрятности» в широком смысле этого слова. Неряшливость в одежде – это, прежде всего, неуважение к окружающим людям, да и к самому себе, считает академик. Речь еще в большей мере, чем одежда, свидетельствует о вкусе человека, о его отношении к окружающему миру. В речи проявляется интеллигентность человека, его умение точно и правильно мыслить, его уважение к другим людям. «Наша речь – важнейшая часть не только нашего поведения, но и нашей личности, нашей души,

нашего ума, нашей способности», – пишет академик.

Под высокой культурой речи учителя как одного из важнейших его профессиональных качеств подразумевается прежде всего *нормативный аспект речи* – соблюдение литературных норм языка: в произношении (орфоэпические нормы), в словоупотреблении (лексические нормы), в образовании и употреблении форм слов и синтаксических конструкций (грамматические нормы), в выборе наиболее уместных языковых средств из нескольких возможных (стилистические нормы), в написании слов и в постановке знаков препинания (орфографические и пунктуационные нормы).

Высокая культура речи – это еще соблюдение норм речевого этикета в процессе общения, умение использовать формулы речевого этикета: приветствия и прощания, обращения и просьбы, извинения и благодарности, согласия и отказа, поздравления и комплимента и другие.

Высокой культуре речи присущи следующие признаки, соблюдение которых обязательно: содержательность, точность словоупотребления, богатство используемых языковых средств (лексических, фразеологических, грамматических, стилистических, изобразительно-выразительных), логическая стройность, ясность (отсутствие вычурных, напыщенных фраз, затрудняющих понимание содержания речи), благозвучие (соблюдение орфоэпических норм), чистота (отсутствие «низких», бранных, нецензурных, жаргонных, неуместных иностранных слов при наличии своих, слов-«сорняков» и слов-«паразитов», ненужных повторов и прочих других), эмоциональность и другие.

Кроме перечисленных признаков для создания высокоэффективной, действенной речи учителю необходимо использовать еще некоторые качества и приемы публичной (ораторской) речи, в частности: артистизм, обаяние, привлекательность, искренность, увлеченность, дружелюбие и другие. Эти качества связаны уже с другим, *коммуникативным аспектом* культуры речи.

Коммуникативно-речевая культура учителя составляет важнейшую часть его профессиональной (педагогической) культуры, можно сказать, является показателем его профессионализма. Поясним.

В педагогическом общении участвуют две стороны: учитель и ученики. В этом тандеме учитель выступает как лидер, и ему нужно заботиться о том, как подать себя в качестве человека говорящего. Это необходимо вот почему. Поскольку действительность речи имеет не только рационально-логические (содержание речи), но и эмоционально-психологические основания, то говорящий (учитель) должен создать о себе представление о человеке, достойном доверия и уважения.

Здесь не лишне обратиться к риторике. Опытные риторы хорошо знают, что мы слушаем не речь, а человека, который говорит. Поэтому первая забота ратора – это сделать привлекательным свой образ. Главное условие привлекательности – это быть обаятельным. Основу обаяния составляет естественность – умение быть самим собой, то есть умение отказаться в речи от чужого, от подражания чужому. Это касается и учителя. В самом деле, если учитель привлекает внимание учеников оригинальностью своих суждений, осведомленностью в рассматриваемом вопросе, богатством внутреннего мира, широтой кругозора и эрудицией, то ученики с огромным вниманием будут ловить каждое его слово. В слове учитель выражает себя, свою культуру, свою нравственность, свое отношение к воспитаннику. Главное, что определяет эффективность слова учителя, – это его честность. Ученики очень тонко чувствуют правдивость слова учителя, чутко откликаются на правдивое слово. Еще тоньше чувствуют они лицемерное слово.

Понятие «коммуникативно-речевая культура» учителя подразумевает прежде всего культуру его *профессиональной речи*. По своим языковым особенностям профессиональная речь учителя является к о м п л е к с н о й; она находится на пересечении всех функциональных стилей: научного, публицистического, официально-делового и разговорного. Объясняется это теми

функциями, которые выполняет речь учителя в акте педагогической коммуникации, в процессе обучения и воспитания учащихся, в частности:

1) функция передачи информации, разъяснения закономерностей развития природы и общества, систематизации научных знаний дает основание соотносить речь учителя с научным стилем (его учебно-научная разновидность);

2) содержание ряда информации (законы, приказы, распоряжения, постановления, различные юридические, административные, канцелярские, личные документы) включают в речь учителя элементы официально-делового стиля;

3) массово-адресованный характер, проявляющийся в использовании приемов ораторского искусства и других средств, характерных для речи лектора вообще, сближает речь учителя с публицистическим стилем;

4) устная форма протекания речи обуславливает проникновение в этот вид общения элементы разговорного стиля.

Но так как из всех перечисленных функций основной является информационная, есть все основания считать профессиональную речь учителя в учебном процессе научно-учебной разновидностью научного стиля. На основе всего изложенного можно смело утверждать, что общение учителя с учениками ведется на уроках и внеклассных мероприятиях по нормам кодифицированного литературного языка.

Понятие «коммуникативно-речевая культура» включает в себя также *коммуникативно-речевое поведение* учителя, то есть его умение соблюдать в речевом общении педагогический такт, умение «тактично» общаться с коллегами, учениками и родителями. Эти умения являются не менее важными и нужными в педагогической деятельности учителя, чем высокое качество его профессиональной речи. Специальные исследования деятельности учителя (с охватом большого количества участников) показали, что «самую низкую оценку среди десятков профессиональных качеств учителя получили за педагогический такт, за неумение общаться с учениками, родителям и коллегами (выделено нами –

К.З.), что нередко является причиной разочарования молодых специалистов в профессии и ухода из школы» [1].

Такова в и д е а л е профессиональная культура, в том числе и речевая культура, культура профессиональной речи школьного учителя. Перечисленными качествами должна обладать прежде всего речь учителя-словесника, в частности речь учителя русского языка и литературы. Но образцовой, высококультурной должна быть речь всех без исключения преподавателей. Этого требует общая задача воспитания в школе языковой личности, владеющей и творчески пользующейся языком для удовлетворения своих жизненных потребностей, для познания объективного мира, для проявления себя как социальной личности, полноценного члена общества, обладающей высокой культурой речи. Как известно, культура речи учащихся формируется на примере речи их учителей, их воспитателей – не следует забывать эту истину.

Теперь спустимся с Олимпа на «грешную землю» и зададимся вопросом: каков же уровень общей культуры, профессионально-педагогической культуры, коммуникативно-речевой культуры учительской массы в целом? Отвечает ли речевая культура, коммуникативная компетентность, речевое поведение школьных учителей перечисленным требованиям? Наши многолетние целенаправленные наблюдения на разных территориях, в разных ситуациях и в разной обстановке показывают, что, к большому сожалению, у многих учителей (разного возраста и с разным педагогическим стажем) коммуникативная компетентность, в ряде случаев и речевая культура, и речевое поведение, оставляют желать лучшего. Слишком много негатива! В этой области есть над чем подумать и над чем работать.

Анализ речевых ошибок, недостатков речевой культуры и речевого поведения школьных учителей не входит в задачу настоящей статьи. Но тем не менее, хотя бы в общих чертах, в соответствии с замыслом статьи, заметим, что некоторая часть воспитателей дошкольных учреждений, учителей начальных классов, преподавателей-предметников средних и стар-

ших классов недостаточно хорошо (слабо) знают универсальные законы речевого общения, не соблюдают правила этикета и очень скромно используют в своей речи формулы речевого этикета, зачастую даже не осознают некорректность своего речевого поведения. Грубость, бестактность, категорические замечания и суждения, оскорбляющие и унижающие личность ученика; нарушение в речи литературных норм языка, речевые ошибки, использование в речи слов низкого стиля, слов-«паразитов» и слов-«сорняков, жаргонной и бранной лексики; многие другие погрешности речевой коммуникации – явления частые в педагогической практике (из этических соображений не приводим примеры «словесной грязи»).

Нетактичное речевое поведение учителя, неосторожно/необдуманно произнесенные им слова или фразы порою страшны своими последствиями: они уничтожают личность ребенка! Сколько детей ощущает синдром неполноценности, отторгаются от коллектива сверстников только из-за проявления неуважительного отношения к ним со стороны учителя, его нетактичного речевого поведения! Педагогическая бездарность, нетактичное речевое поведение учителя оборачивается иногда трагедией для ученика. Отсутствие самоконтроля за речевым поведением ведет к тому, что грубо попираются и разрушаются все нормы человеческого общения.

Необходимо полностью искоренить все эти негативные явления из педагогического процесса. Здесь важно каждому учителю четко осознать вот что: *ученик не пассивный объект воздействия, а равноправный речевой партнер, равноправная языковая личность.*

В процессе любого педагогического общения должен действовать *принцип коммуникативного сотрудничества на равноправных началах*, который предполагает способность учителя не только урегулировать собственное эмоциональное состояние, но и понимать чужое.

Заключение. Профессиональная деятельность учителя, успех этой деятельности проявляется прежде всего в слове: сло-

во – главное орудие в работе учителя. Не случайно к речи учителя предъявляются очень высокие требования, и она должна отвечать этим требованиям. Умение владеть словом – один из главных критериев определения профессиональной пригодности учителя, одно из условий его успешности. Речь содержательная, логически стройная, выразительная, эмоциональная, «жгучая», убедительная, правильная (с точки зрения соблюдения языковых норм) «пленяет» учащихся, овладевает их вниманием, пробуждает любовь и уважение к учителю, а через него вызывает интерес к учебе, к предмету. Напротив, речь вялая, скучная, неэмоциональная (монотонная), порою неинтересная по содержанию, содержащая ошибки – нарушения языковых норм, сбивчивая, неупорядоченная расхляпывает любого слушающего. Речь – это та лакмусовая бумага, которая выявляет и уровень общей культуры, и степень образованности, и профессиональной пригод-

ности, и коммуникативной компетентности любого специалиста, в первую очередь школьного учителя.

К сожалению, не все школьные учителя являются хорошими ораторами. Виноваты в этом и учебные заведения, готовящие учителей. Вооружая будущих учителей фундаментальными знаниями по специальности, вузы недостаточно обращают внимание на формирование у них коммуникативной компетенции, высокой речевой культуры, на выработку навыков педагогического речевого поведения. Встречаются такие школьные учителя, которые, будучи отличными специалистами-предметниками, являются «никудашными» ораторами.

Разумеется, решающим условием успешного решения данной проблемы является самообразование (самостоятельная работа) учителя над совершенствованием своего речевого мастерства.

Литература

1. Городилова Г.Г. *Речевое общение и проблемы // Актуальные проблемы лингводидактики в педвузах и педучилищах союзных республик: сборник научных трудов / Отв. ред. Н.М. Шанский. – М.: Изд-е АПН СССР, 1985. – С. 3-10.*
2. Десяева Н.Д., Лебедева Т.А., Ассуирова Л.В. *Культура речи педагога. – М., 2003. – 192 с.*
3. *Дни русской словесности в Башкортостане: сборник материалов. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2009. – 218 с.*
4. Иванчикова Т.В. *Речевая компетентность в педагогической деятельности: Книга по требованию. – М., 2010. – 113 с.*
5. Кан-Калик. *Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.*
6. Михальская А.К. *Основы риторики: Мысль и слово. – М.: Просвещение, 1996. – 416 с.*
7. *Основы педагогического общения: учебное пособие. Курс лекций для студентов педагогических вузов / В.С. Елагина, Е.Ю. Немудрая. 2-е изд. – Челябинск: НП «Инновационный центр»РОСТ», 2012. – 184 с.*
8. *Педагогическая риторика: учебник для СПО / Под ред. Н.Д. Десяевой. 3-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во Юрайт, 2018. – 242 с.*
9. Першина Л.Р. *Коммуникативное лидерство учителя: как оно достигается // Дни русской словесности в Башкортостане. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2009. – С. 58-60.*
10. Синаторов А.Л. *Культура речевой деятельности педагога // Теория и практика образования в современном мире: Материалы X международной научной конференции (г. Чита, апрель 2018 г.). – Чита: Изд-во «Молодой ученый», 2018. – С. 110-112.*
11. Стернин И.А. *Практическая риторика. – М.: Академия, 2005. – 272 с.*
12. Фалей М.В. *Педагогическое общение: учебное пособие. – Южно-Сахалинск: Изд-во СахГУ, 2014. – 116 с.*
13. Янушевский В.Н. *Речевая компетентность в коммуникативной культуре педагога: практико-ориентированная монография. – Ульяновск: УИПКПРО, 2007. – 80 с.*

СИНТЕЗ РАЦИОНАЛЬНОЙ И ИРРАЦИОНАЛЬНОЙ СТОРОН ДУХОВНОГО «Я» В КОНТЕКСТЕ СМЫСЛА ЖИЗНИ

Аннотация. В статье рассматриваются рациональные и иррациональные стороны духовного «Я». Автор уделяет внимание распространению мировоззренческих взглядов человека, которые необходимо объективно констатировать как очевидный факт о том, что религиозный смысл жизни составляет значительное явление духовной жизни общества. На основе теоретического анализа представлений о духовном «Я» доказано, что важнейшим законом, пронизывающим всю структурную иерархию духовного «Я», является способ распространения культурных смыслов в обществе по формуле «сакральное (скрытое) – эзотерическое – экзотерическое», где последний уровень в наибольшей степени определяет ментальный состав той или иной культуры и ее социокультурные стереотипы

Ключевые слова: смысл жизни, человек, сознание, духовность, религия, бытие, философское направление, мировоззрение, самопознание.

Abstract. The article deals with the rational and irrational aspects of the spiritual "I". The author pays attention to the dissemination of a person's worldview, which must be objectively stated as an obvious fact that the religious meaning of life is a significant phenomenon of the spiritual life of society. Based on the theoretical analysis of ideas about the spiritual "I", it is proved that the most important law that permeates the entire structural hierarchy of the spiritual "I" is the way of spreading cultural meanings in society according to the formula "sacred (hidden) – esoteric-exoteric", where the last level most determines the mental composition of a particular culture and its socio-cultural stereotypes.

Key words: The meaning of life, man, consciousness, spirituality, religion, being, philosophical direction, worldview, self-knowledge.

Введение. «Сущность духа, как мы знаем, состоит в его самопознании». Однако это самопознание есть также акт воли, а воля, наряду с рациональной составляющей, включает в себя и иррациональную.

Существование человека и его понимание (смысл) одновременно рационально и иррационально. Это, как следствие, связано с естественным «началом» сущности человека как биосоциального существа. Речь идет о функциональной специфике различных отделов мозга человека – левого и правого полушарий, коры и подкорки – и безусловном влиянии этого обстоятельства на весь «спектр» деятельности и поведения индивида.

Иррациональное в человеческой психике «раскрывается» как в отрицательных, так и в положительных формах проявления. Позитивный аспект иррационального является обязательным и сильным «катализатором» творческой активности человека, а негативный – его деструктивной активностью. Оба эти аспекта иррационального имплицитно реализуются в дея-

тельности, поведении человека, в его понимании своего бытия. Ведь не только бытие может оказывать положительное или отрицательное воздействие на «Я» человека, на его самопознание, но и сам человек может положительно или отрицательно интерпретировать свое бытие и тем самым активно влиять на него.

Не случайно Шеллинг говорит о «чистом» или «голом» субъекте бытия в «мировых эпохах». В его интерпретации это, конечно, Бог. Но сама по себе постановка этого вопроса о «разделении» Я «на дух и абсолют», вернее, было бы точнее сказать, об определенной экзистенциальной неотвратимости «Я» и о его модусах, связанных с бытием, весьма перспективна, так как позволяет «схватить» не только смысл жизни «Я», но и синтезировать иногда противоположные философские направления, ибо философия, как и И. Фихте учит нас искать все в «Я», как устойчивом и уже не склонном к «голому» субъекту бытия, о котором только что говорит Шеллинг, понятие главной заслуги Фихте, за-

ключающейся в открытии человеческого «Я».

Материалы и методы. Учение о «Я» именно потому и позволяет синтезировать многие понятия и аспекты жизни, что оно подводит нас к проблеме достоинства человека, его цели, смысла его существования.

Когда мы говорим «смысл жизни», мы прежде всего имеем в виду не только саму логическую категорию, но и более широкий культурный, мировоззренческий контекст позитивного содержания; ведь под «смыслом жизни» мы выражаем позитивное психологическое состояние личности – состояние удовлетворения, духовного подъема и равновесия; такое состояние есть счастье, и оно вызвано чувственно-рациональной оценкой индивидом своего бытия как комфортного. Понятие «смысл жизни» служит логическим выражением всего многообразия положительных переживаний индивида в связи с его оценкой своего бытия.

Таким образом, понятие «смысл жизни» вбирает в себя все богатство и многообразие чувственного, интуитивного и рационально-логического отражения, включая сам акт отражения. Она (рефлексия) есть сосредоточение индивидуального сознания в «фокусе преломления» внутреннего и внешнего миров; она есть одновременно самопроникновение «индивидуального сознания и отражение им окружающего мира; она есть отражение внутреннего мира через внешнее и внешнего – через внутреннее. Рефлексия – это «живой процесс» понимания жизни; с помощью чувств, интуиции и разума человек одновременно «проникает» в себя и окружающий мир, «проецирует» индивидуально-субъективный и объективный миры, испытывая при этом сильные переживания возвышающей целостности и «раздваивающихся» противоречий бытия.

Понятие «смысл жизни» в своем нормативном и ценностном содержании выражает соответствие данного человека определенному идеалу человеческой цели, а цель человека как цель-ценность сводится в конечном счете к достижению счастья.

Мы видим, что «смысл жизни» как вербальный символ выражает диалектическое философско-психологическое содержание: в этом символе синтезируются, обобщаются и взаимопроникают чувственные (на уровне представлений), интуитивные и абстрактно-рациональные образы реального «данного» человека как оптимального идеала человеческой жизни.

Духовное «Я» синтезирует чувственно-интуитивные и абстрактно – рациональные аспекты человеческой жизни. Все развитие духа есть не что иное, как «возвышение себя до своей собственной истины». «Силы души, ее «Я» не имеют иного значения, кроме как быть ступенями возвышения. Это возвышение идет от чувственных образов к самым абстрактным состояниям. Животный магнетизм, замечает Гегель, способствовал вытеснению неправильного, конечного, единственно рационального понимания духа. «В частности, это явление имеет эффект «по отношению к рассмотрению естественной стороны духа». Если другие «состояния и естественные определения духа, равно как и сознательные действия духа, могут быть, по крайней мере, восприняты рассудком с их внешней стороны», то тот же рассудок часто не может верить в явления эмпирического мира.

Мы вносим существенное дополнение. Понятие «смысл жизни» не является единственным символом смысла жизни как реального субъектно-объектного состояния. Символика смысла жизни (или, по названию одной из работ А. Белого, «эмблематика смысла») «выходит» далеко за «рамки» этого слова: речь идет о символике религиозной культуры (крест, обряды поклонения, иконопись, храмовая архитектура и т.д.); это также символика «светской» культуры, «воплощенная» в шедеврах музыки и изобразительного искусства. Например, чтобы выяснить, как и о чем говорил Заратустра, обратимся на вербальном уровне к сочинению Ф. Ницше «Так говорил Заратустра», а на невербальном – к «одноименному» музыкальному произведению Штрауса. Обе эти «вещи» близки друг другу по своему философскому содержанию, но различаются символи-

кой своего выражения. Короче говоря, мы имеем здесь два «канала» информации; ее содержание – это познание человеком себя и мира, философское понимание жизни; это содержание культурно значимо. Не менее ценны для культуры способы ее передачи – слово и музыка; эти способы, конечно, различны и дополняют друг друга; оба они обогащают культуру, формируют одновременно многообразное и целостное представление о мире и человеке в нем.

Тезис об эквивалентности различных взглядов на познание человека и мира – вербального и невербального, научного и художественного – наиболее убедительно подтверждается опытом и свидетельствами выдающихся мыслителей, одинаково «искушенных» в естествознании, гуманитарных науках и искусстве (Леонардо да Винчи, М.В. Ломоносов, В.И. Вернадский, А.Л. Чижевский, Б.В. Раушенбах и др.).

В вербальной и невербальной символической смысле жизни объединяется в синкретическое единство (взаимопроникновение): 1) субъектно-объектная целостность, целостность рефлексивного отражения; 2) познание и оценка как диалектически единая перспектива отражения; 3) чувственные, интуитивные и абстрактно-логические образы позитивно оцениваемого человеческого бытия.

Мнения о синкретизме символизма смысла жизни приводят нас к выводу: исторический путь эволюции духовной культуры – это путь от первобытного синкретизма к синкретизму символизма смысла жизни. К числу исторически ранних, но наиболее ценных в культурном отношении примеров синкретической символической смысла жизни относятся шедевры античной скульптуры, выражающие характерные для той эпохи (и имеющие общечеловеческое значение) философско-художественные представления о гармонии человека-идеи, решительно «продиктованные» «протофилософским» пафосом мифологии. Преемственность между синкретизмом мифологических образов и художественно-философской символической древнего мира еще раз «говорит» в пользу исторической эволюции от первобытного синкретизма к синкретизму символизма смысла

жизни. Эта историко-культурная тенденция постепенно наводит на мысль, что если вопрос о прогрессе культуры дает много поводов для обсуждения, то у нас есть серьезный аргумент в пользу положительного его решения.

Если первобытный синкретизм был проявлением образа бытия исторически первобытного этапа культуры, то синкретизм символизма смысла жизни есть выражение высокого уровня духовности, а именно глубокой рефлексивной спекуляции. Рефлексия не есть «чистое» самопознание (ибо такое познание вообще невозможно); объектом рефлексии является «Я» – в мире и мир – в связи с «Я». Этот субъект рассматривается как универсальный гибкий «инструмент», представляющий собой синтез, взаимопроникновение чувственно-эмоциональной и рационально-логической когнитивно-оценочных перспектив отражения субъект – объектной действительности.

Логическое и концептуальное понимание жизни вне ее связи с миром эмоций, чувств и интуиции было бы «бледным и сухим», неполным и не совсем правильным. Поэтому абстрактно-рациональные размышления о человеческом бытии должны быть щедро «окрашены» позитивным иррациональным, мозаичным «многоцветьем». Эта полнота экзистенциальной рефлексии и есть, по сути, позитивный смысл жизни. Этот смысл требует своего полноценного философского выражения, для которого необходимы соответствующие точные средства. Такие выразительные средства могут быть разработаны путем синтеза языков науки и языков художественной культуры.

Строго говоря, следует отметить, что динамический тип культурных систем позволяет обнаружить иерархию таких структурных констант, как дух, душа, телесность, тело, плоть. Постоянен только дух, который, правда, слабеет и крепнет. Духовное «Я» во всех культурных явлениях направлено на развитие человечества как смысловой идеальной основы личности и обеспечивает ее вариативное развертывание в поисках меры развития самого человека. Но духовное «Я» означает одновре-

менно двойственность – духовную и природно-социальную, трансцендентальную и экзистенциальную.

Духовное «Я» объединяет рациональные и иррациональные аспекты бытия. Духовное «Я» – это не совсем «Я». Последний является глубочайшим слоем реальности, который не может быть сконструирован или изобретен. Это «Я» должно быть сохранено, а не изменено. Ведь если человек находит смысл своей жизни, то это становится самым сокровенным, неизменным состоянием его сущности. Здесь даже все иррациональное как бы «замолкает», вернее, человек как бы «поднимается» над рациональными и иррациональными проявлениями своего бытия. «Я» – это не бытие, это нечто, что выше бытия и бытия.

Духовное «Я» вовлекает в процесс мироустройства всю психическую структуру человека – волевую, интуитивную – бессознательную, эмоциональную, интеллектуальную – рациональную. Она осуществляет виртуальное сочетание идеального и реального (духовное есть красота, как «соприкосновение идеального и реального!»). Духовное «Я» – это акт самотрансцендирования человека из природного мира в поисках смысла бытия. Если душа культуры, душевное «я», фокусирует пространственно-временные, морально-этические, экзистенциальные и социальные параметры на трансцендентальном идеале, формирующем культуру, и наделяет ее жизненной потенцией как вариативными культурными смыслами, то духовное «Я» – это практически сам этот идеал, реализующийся через «механизм» его фундаментальных функций: ориентирующей, дисциплинирующей (через долг) и регулирующей (часто перерастающей в коммуникативную).

Вместе с тем следует отметить, что культурное «ядро» смысла жизни во всех его проявлениях дихотомично и амбивалентно, хотя все же следует признать, что процесс становления духовной субстанции самосознания ориентирован на трансцендентальный идеал, так что культура постоянно стремится смягчить свои противоре-

чия и усовершенствовать свои исторические формы.

Если бы смысл жизни был ограничен уровнем рационально-логической познавательно-оценочной деятельности самого сознания, т.е., так сказать, «отрезан» от эмоций, чувств и интуиции, то он не был бы столь противоречивым и в то же время столь гармоничным (что нас особенно привлекает), поскольку не отражал бы в полной мере и не выражал бы «многомерность» и коллизии субъектно-объектной «данности» человеческого существования. В противоречии, как источнике развития, есть и высшая гармония. Ведь даже самый последовательный, казалось бы, мир разваливается. Мир, который достигает полноты бытия, – это самый хрупкий мир.

Роль концептуального уровня понимания жизни велика. Но жизнь настолько многогранна, что без понятия мировоззрения человека (в самом широком смысле этого слова) она была бы значительно обеднена. Можно ли, например, выразить произведения композиторов-импрессионистов исключительно словами? – Конечно, нет. Ибо создатели музыкального импрессионизма (Дебюсси, например) прекрасно отображали самые тонкие состояния внутреннего мира человека и окружающей действительности иными способами, чем слова, но не менее, а может быть, даже более точными и пластичными средствами выражения. Богатство содержания жизни требует богатства содержания ее смысла. В то же время отметим, что критики и музыковеды это делают, но можно ли проникнуть в самую тайну творчества?

Мы знаем, что деятельный, творческий характер человеческого сознания, в полной мере проявляющийся в рефлексивном отражении, с особенной силой и яркостью выражается в чувственно-образном мышлении и в умозрении, как в воображении. Так, облако, плывущее по небу (по физико-химическим характеристикам это конгломерат паров и газов), и в нашем чувственно-образном отражении превращается то в горную вершину, сияющую белым снегом, то в лохматого льва, то в грозного воина на крылатом коне... Недоступные сферы мироздания представляют-

ся умозрением: и мы «создаем» в своем интеллектуальном воображении панораму бесконечного мироздания, «проникая» в те его пределы, которые, увы, не до конца раскрываются нам в ощущениях.

Чувственный образ смысла жизни (прежде всего художественный) выражает позитивно-иррациональное отношение индивида к своему бытию как удовлетворяющему его потребности на этом уровне. Концептуальный образ смысла жизни (как определение) показывает обобщенное рациональное содержание результатов абстрактного понимания индивидом своего существования. При этом содержание смыслового образа смысла жизни «присутствует» в понятии «смысл жизни» в диалектически «снятом» виде (во всяком случае, оно должно «присутствовать» в ситуации «оптимальной организации» процесса понимания жизни). Итак, рациональное понятие «смысл жизни» – это философско-художественный символ, в котором чувственные и абстрактно-логические образы бытия «переплетаются» в причудливом синкретическом сочетании (или фокусе) как квинтэссенция мудрости.

Итак, это понятие вместе с невербальной символикой смысла жизни является одним из главных достижений человеческого духа. Во-первых, это понятие является результатом высокого логико-психологического уровня развития человеческого мышления. И, во-вторых (и это самое главное в данном случае), «смысл жизни» выражает позитивное и конструктивное отношение индивида к своему бытию и к миру. «Смысл жизни» становится экзистенциально-философским символом совершенства, «печатью», которая «скрепляет» «союз» добра, красоты и истины. «Союз», «прославленный» до н.э. Соловьева, но исторически «восходящего» к истокам пифагорейских воззрений на мир и человека. Обратите внимание, что бессмысленность жизни также экзистенциальна. Человек часто оказывается в трудных ситуациях, где у него есть источник свободного движения как для добра, так и для зла. Но нравственное «ядро» его личности заставляет его постоянно стремиться

к высшим ценностям, часто не «прикрытым» никакой логической схемой.

Мы видим, что символизм смысла жизни – это «многомерное» явление культуры. Эта связь есть «многомерность», многоуровневость, выражающая многообразие проявлений человеческого сознания и подсознания в процессе осмысления жизни. Символика смысла жизни должна рассматриваться как «совокупность» средств выражения определенных результатов понимания бытия. Этот «набор» включает философские и этические категории, мифологические, художественно-эстетические, религиозные образы и т.д. Я хотел бы сказать о символизме смысла жизни как о системе средств его выражения; но это было бы неверно и упрощенно, так как он (этот символизм) столь же неисчерпаем и подвижен, как и феномен универсальной культуры, выраженный им во всей «многоголикости» и противоречивости его проявлений.

Многоуровневый анализ духовного самосознания – систематического, символического, трансцендентального и т.д. – выявляет ряд парадоксов и закономерностей культурного развития.

Таким образом, важнейшим законом, пронизывающим всю структурную иерархию духовного «Я», является способ распространения культурных смыслов в обществе по формуле «сакральное (скрытое) – эзотерическое – экзотерическое», где последний уровень в наибольшей степени определяет ментальный состав той или иной культуры и ее социокультурные стереотипы. В то же время парадоксы духовного «Я», основанные на конститутивных чертах человеческой души или на социальных структурах, обеспечивают многообразие специфических культурно-исторических форм. Отметим также, что закономерности, связанные с творческими способностями человека, задают общее направление развития духовного «Я», его смыслообразующего компонента.

Результаты. Если понятие «смысл жизни» взято как многозначное, и каждое из его значений определено недостаточно правильно (не потому, что это значение не может быть адекватно определено, а пото-

му, что такая возможность по тем или иным причинам не реализована), то понятие «смысл жизни» превращается в «мнимый символ» «мнимой тайны».

Символизм смысла жизни (вербальный и невербальный), по мнению В.С. Соловьева, «сжатый» в своем философском обобщении до степени сжатой, доступной, но глубокой мудрости, объединяет в высокоуровневом синкретизме субъект-объектную «данность» человеческого бытия, его чувственные, интуитивные и абстрактно-рациональные образы. Эта символика, столь чудесно «обработанная» в потоке исторического движения культуры, не может не составлять историко-культурной традиции, устойчивой, длительной, значительной и многообразной в своих проявлениях. Поэтому ориентация на духовное «Я» не только сохраняет, но и постоянно воспроизводит культурную традицию.

Эта традиция нашла свое самое важное и богатое выражение в религиозной культуре. И это исторически не случайно: человеческие «ожидания» лучшей жизни чаще всего связаны с религиозным мировоззрением, и эта связь «красной нитью» «пронизывает» массовое, народное сознание.

Строго говоря, следует отметить, что динамический тип культурных систем позволяет обнаружить иерархию таких структурных констант, как дух, душа, телесность, тело, плоть. Постоянен только дух, который, правда, слабеет и крепнет. Духовное «Я» во всех культурных явлениях направлено на развитие человечества как смысловой идеальной основы личности и обеспечивает ее вариативное развертывание в поисках меры развития самого человека. Но духовное «Я» означает одновременно двойственность – духовную и природно-социальную, трансцендентальную и экзистенциальную.

Духовное «Я» объединяет рациональные и иррациональные аспекты бытия. Духовное «Я» – это не совсем «Я». Последний является глубочайшим слоем реальности, который не может быть сконструирован или изобретен. Это «Я» должно быть сохранено, а не изменено. Ведь

если человек находит смысл своей жизни, то это становится самым сокровенным, неизменным состоянием его сущности. Здесь даже все иррациональное как бы «замолкает», вернее, человек как бы «поднимается» над рациональными и иррациональными проявлениями своего бытия. «Я» – это не бытие, это нечто, что выше бытия и бытия.

Духовное «Я» вовлекает в процесс мироустройства всю психическую структуру человека – волевою, интуитивную – бессознательную, эмоциональную, интеллектуальную – рациональную. Она осуществляет виртуальное сочетание идеального и реального (духовное есть красота, как «соприкосновение идеального и реального!»). Духовное «Я» – это акт самотрансцендирования человека из природного мира в поисках смысла бытия. Если душа культуры, душевное «я», фокусирует пространственно-временные, морально-этические, экзистенциальные и социальные параметры на трансцендентальном идеале, формирующем культуру, и наделяет ее жизненной потенцией как вариативными культурными смыслами, то духовное «Я» – это практически сам этот идеал, реализующийся через «механизм» его фундаментальных функций: ориентирующей, дисциплинирующей (через долг) и регулирующей (часто перерастающей в коммуникативную).

Вместе с тем следует отметить, что культурное «ядро» смысла жизни во всех его проявлениях дихотомично и амбивалентно, хотя все же следует признать, что процесс становления духовной субстанции самосознания ориентирован на трансцендентальный идеал, так что культура постоянно стремится смягчить свои противоречия и усовершенствовать свои исторические формы.

Если бы смысл жизни был ограничен уровнем рационально-логической познавательно-оценочной деятельности самого сознания, т.е., так сказать, «отрезан» от эмоций, чувств и интуиции, то он не был бы столь противоречивым и в то же время столь гармоничным (что нас особенно привлекает), поскольку не отражал бы в полной мере и не выражал бы «многомер-

ность» и коллизии субъектно-объектной «данности» человеческого существования. В противоречии, как источнике развития, есть и высшая гармония. Ведь даже самый последовательный, казалось бы, мир разваливается. Мир, который достигает полноты бытия, – это самый хрупкий мир.

Роль концептуального уровня понимания жизни велика. Но жизнь настолько многогранна, что без понятия мировоззрения человека (в самом широком смысле этого слова) она была бы значительно обеднена. Можно ли, например, выразить произведения композиторов-импрессионистов исключительно словами? – Конечно, нет. Ибо создатели музыкального импрессионизма (Дебюсси, например) прекрасно отображали самые тонкие состояния внутреннего мира человека и окружающей действительности иными способами, чем слова, но не менее, а может быть, даже более точными и пластичными средствами выражения. Богатство содержания жизни требует богатства содержания ее смысла. В то же время отметим, что критики и музыковеды это делают, но можно ли проникнуть в самую тайну творчества?

Мы знаем, что деятельный, творческий характер человеческого сознания, в полной мере проявляющийся в рефлексивном отражении, с особенной силой и яркостью выражается в чувственно-образном мышлении и в умозрении, как в воображении. Так, облако, плывущее по небу (по физико-химическим характеристикам это конгломерат паров и газов), и в нашем чувственно-образном отражении превращается то в горную вершину, сияющую белым снегом, то в лохматого льва, то в грозного воина на крылатом коне... Недоступные сферы мироздания представляются умозрением: и мы «создаем» в своем интеллектуальном воображении панораму бесконечного мироздания, «проникая» в те его пределы, которые, увы, не до конца раскрываются нам в ощущениях.

Чувственный образ смысла жизни (прежде всего художественный) выражает позитивно-иррациональное отношение индивида к своему бытию как удовлетворяющему его потребности на этом уровне. Концептуальный образ смысла жизни (как

определение) показывает обобщенное рациональное содержание результатов абстрактного понимания индивидом своего существования. При этом содержание смыслового образа смысла жизни «присутствует» в понятии «смысл жизни» в диалектически «снятом» виде (во всяком случае, оно должно «присутствовать» в ситуации «оптимальной организации» процесса понимания жизни). Итак, рациональное понятие «смысл жизни» – это философско-художественный символ, в котором чувственные и абстрактно-логические образы бытия «переплетаются» в причудливом синкретическом сочетании (или фокусе) как квинтэссенция мудрости.

Итак, это понятие вместе с небывальной символикой смысла жизни является одним из главных достижений человеческого духа. Во-первых, это понятие является результатом высокого логико-психологического уровня развития человеческого мышления. И, во-вторых (и это самое главное в данном случае), «смысл жизни» выражает позитивное и конструктивное отношение индивида к своему бытию и к миру. «Смысл жизни» становится экзистенциально-философским символом совершенства, «печатью», которая «скрепляет» «союз» добра, красоты и истины. «Союз», «прославленный» до н.э. Соловьева, но исторически «восходящего» к истокам пифагорейских воззрений на мир и человека. Обратите внимание, что бессмысленность жизни также экзистенциальна. Человек часто оказывается в трудных ситуациях, где у него есть источник свободного движения как для добра, так и для зла. Но нравственное «ядро» его личности заставляет его постоянно стремиться к высшим ценностям, часто не «прикрытым» никакой логической схемой.

Заключение. Итак, мы видим, что символизм смысла жизни – это «многомерное» явление культуры. Эта связь есть «многомерность», многоуровневость, выражающая многообразие проявлений человеческого сознания и подсознания в процессе осмысления жизни. Символика смысла жизни должна рассматриваться как «совокупность» средств выражения определенных результатов понимания бытия.

Этот «набор» включает философские и этические категории, мифологические, художественно-эстетические, религиозные образы и т.д. Я хотел бы сказать о символизме смысла жизни как о системе средств его выражения; но это было бы неверно и упрощенно, так как он (этот символизм) столь же неисчерпаем и подвижен, как и феномен универсальной культуры, выраженный им во всей «многоликости» и противоречивости его проявлений.

Многоуровневый анализ духовного самосознания – систематического, символического, трансцендентального и т.д. – выявляет ряд парадоксов и закономерностей культурного развития.

Таким образом, важнейшим законом, пронизывающим всю структурную иерархию духовного «Я», является способ распространения культурных смыслов в обществе по формуле «сакральное (скрытое) – эзотерическое – экзотерическое», где последний уровень в наибольшей степени определяет ментальный состав той или иной культуры и ее социокультурные стереотипы. В то же время парадоксы духовного «Я», основанные на конститутивных чертах человеческой души или на социальных структурах, обеспечивают многообразие специфических культурно-исторических форм. Отметим также, что закономерности, связанные с творческими способностями человека, задают общее направление развития духовного «Я», его смыслообразующего компонента.

Если понятие «смысл жизни» взято как многозначное, и каждое из его значений определено недостаточно правильно (не потому, что это значение не может быть адекватно определено, а потому, что такая возможность по тем или иным причинам не реализована), то понятие «смысл жизни» превращается в «мнимый символ» «мнимой тайны».

Символизм смысла жизни (вербальный и невербальный), по мнению В.С. Соловьева, «сжатый» в своем философском обобщении до степени сжатой, доступной, но глубокой мудрости, объединяет в высокоуровневом синкретизме субъект-объектную «данность» человеческого бытия, его чувственные, интуитивные и абстрактно-рациональные образы. Эта символика, столь чудесно «обработанная» в потоке исторического движения культуры, не может не составлять историко-культурной традиции, устойчивой, длительной, значительной и многообразной в своих проявлениях. Поэтому ориентация на духовное «Я» не только сохраняет, но и постоянно воспроизводит культурную традицию.

Эта традиция нашла свое самое важное и богатое выражение в религиозной культуре. И это исторически не случайно: человеческие «ожидания» лучшей жизни чаще всего связаны с религиозным мировоззрением, и эта связь «красной нитью» «пронизывает» массовое, народное сознание.

Литература

1. Гегель Г.В.Ф. Наука логики. Соч. – М., Л., 1929. Т.1. – 267 с.
2. Ницше Ф. Утренняя заря. – Свердловск: Изд-во «Воля», 1991. – 304 с.
3. Соловьев В.С. Сочинения в 2-х томах. Т.1. – М., 1988. – 263 с.
4. Фихте И.Г. Сочинения. в 2 т.: Т.2. – СПб.: Мифрил, 1993. – 428 с.
5. Шеллинг Ф.В. Сочинения. в 2 т.: Т. 2. – М.: Мысль, 1988. – 89 с.

Н.М. Афанасьева

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассмотрены отдельные аспекты организации арт-терапевтического сопровождения детей младшего школьного возраста как эффективного способа коррекции психоэмоционального напряжения. На основе теоретического анализа литературы по проблеме исследования автор уточняет существенные характеристики арт-

терапии, арт-терапевтического сопровождения, раскрывает образовательный потенциал арт-терапии и обозначает спектр задач, которые она решает в аспекте работы с ресурсом личности. Автор указывает и обосновывает ряд преимуществ арт-терапевтического сопровождения, сравнивая его с различными видами сопровождений. В аспекте арт-терапевтического сопровождения, он уделяет большое внимание рассмотрению специфики индивидуально-психологических особенностей детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: арт-терапия, травматический опыт, психологическое сопровождение, арт-терапевтическое сопровождение, арт-терапевтический подход, групповая арт-терапия, младший школьный возраст.

Abstract. The article deals with some aspects of the organization of art-therapeutic support for children of primary school age as an effective way to correct psychoemotional stress. Based on the theoretical analysis of the literature on the research problem, the author clarifies the essential characteristics of art therapy, art therapy support, reveals the educational potential of art therapy and identifies the range of tasks that it solves in the aspect of working with the personal resource. The author points out and justifies a number of advantages of art-therapeutic accompaniment, comparing it with various types of accompaniments. In the aspect of art-therapeutic support, he pays great attention to the consideration of the specifics of the individual psychological characteristics of children of primary school age.

Key words: art therapy, traumatic experience, psychological support, art therapy support, art therapy approach, group art therapy, primary school age.

Введение. Процесс гуманизации обучения, воспитания и развития личности становится актуальной проблемой современного образования. Он направлен на раскрытие личностного потенциала человека, усиление творческого компонента и самореализацию в будущей профессиональной деятельности. Б.Г. Ананьев отмечал важность внутренних сил личности для повышения производительности труда и раскрытия творческого потенциала человека, и называл творчество высшей интегрирующей субъективных свойств субъекта деятельности.

Гармоничное развитие ребенка является важнейшей целью современной школы, которое затрагивает не только интеллектуальное развитие, но и развитие эмоциональное, физическое, личностное. В связи с этим незаменимой в современных условиях является работа службы психологического сопровождения ребенка.

Каждый возрастной период имеет свою важность для гармоничного развития ребенка, особенно в начальных классах школы. Именно младшим школьникам свойственно состояние психоэмоционального напряжения, вызванное школьным стрессом, которое ведет за собой повышенную тревожность. Фактор тревожности лежит в основе ряда психологических

трудностей ребенка и его дальнейших проблем. У детей младшего школьного возраста повышенная тревожность возникает чаще всего из-за неудовлетворенной потребности в защищенности со стороны близких. Приспособлению к новой для ребенка школьной среде, возможности его дальнейшего личностного, психологического и социального развития, по мнению многих специалистов, способствует арт-терапия. Она является той безболезненной, естественной и актуальной технологией, которая уравнивает эмоциональные состояния детей, развивает коммуникативные навыки, социально допустимые формы реагирования отрицательных эмоций.

Результаты. Арт-терапия как отдельное и очень перспективное направление психотерапии возникло сравнительно недавно, уже в двадцатом столетии. Она появилась на стыке искусства и психологии. Термин «арт-терапия» (лат. *ars* – искусство, греч. *therapeia* – лечение) впервые использовал Адриан Хилл в 1938 г. для обозначения тех форм клинической практики, в рамках которых психологическое сопровождение клиентов с эмоциональными, психическими и физическими нарушениями осуществлялось в ходе их занятий изобразительным творчеством с целью лечения и реабилитации.

Арт-терапия – это метод, связанный с раскрытием творческого потенциала индивида, высвобождением его скрытых энергетических резервов и, в результате, нахождением им оптимальных способов решения своих проблем [5]. Словосочетание «арт-терапия» в научно-педагогической интерпретации понимается как забота об эмоциональном самочувствии и психологическом здоровье личности, группы, коллектива средствами художественной деятельности [3]. И ребенок, и взрослый в арт-терапевтическом процессе приобретают ценный опыт положительных изменений. Постепенно происходит личностный рост, гармонизация развития, самопринятие, углубленное самопознание. Это подход к самореализации, самоопределению, самоактуализации личности.

Приоритетная цель арт-терапии состоит в гармонизации развития личности через развитие способностей творческого самовыражения и самопознания в профессиональной деятельности. Процесс гуманизации профессиональной деятельности, несомненно, следует рассматривать сквозь призму концепции гуманистической психологии и в контексте теории потребностей, в частности, «ценностной лестницы потребностей» А. Маслоу.

Рядом исследователей позитивные изменения в процессе применения арт-терапевтических методов отмечены в следующих сферах личности: мотивация достижения, чувственно-эмоциональная сфера, креативность, процесс самопознания, отношение к другим людям, духовная сфера.

Главная ценность арт-терапии состоит в том, что она может уравновесить психическое состояние человека, повышая его способность к самовыражению, самопознанию и рефлексии. С помощью искусства, на символическом уровне проживаются фактически все чувства и эмоции человека: любовь и ненависть, обида и радость, злость и восторг, гнев, страх, разочарование. И все это отреагирование проходит в нетравматической для человека форме.

Арт-терапия использует все виды искусства и творческой деятельности и

включает в себя многие направления: изотерапия, сказкотерапия, игровая терапия, песочная терапия, музыкальная терапия, фототерапия и многие другие.

Потенциал арт-терапии охватывает:

– течение художественного творчества, которое дает возможность выразить, заново пережить внутренние конфликты и, в конечном счете, разрешить их (Э. Крамер);

– абстрагирование от «болезненных переживаний» (А. Хилл);

– преодоление опасений в своей способности свободно выразить свои страхи.

Преимуществом арт-терапии является ее значительная эффективность в работе с детьми младшего школьного возраста (7-10 лет), что дает возможность предупредить многие психологические проблемы подросткового периода и дальнейшей жизни. К тому же занятия арт-терапии, помимо диагностического и исцеляющего эффектов, несут в себе обучающий. По мере того, как ребёнок передаёт свой внутренний опыт в изобразительном творчестве, он очень часто становится способным описать его. Выражая содержание собственного внутреннего мира, он постепенно двигается к его осознанию.

Арт-терапия дает возможность ребенку одновременно выступать в качестве «свидетеля» и «непосредственного участника» изобразительного процесса и проводить самосознание своего травматического опыта, переводя информацию из эмоционального на сознательный и интеллектуальный уровень [8]. Этот процесс важен для развития младшего школьника, учитывая психологические новообразования данного возраста. Л.Ф. Обухова отмечает их основные составляющие:

1. Произвольность и осознанность всех психических процессов и их интеллектуализация, их внутреннее опосредование, которое происходит благодаря усвоению системы научных понятий – всех, кроме интеллекта. Интеллект еще не знает самого себя.

2. Осознание своих собственных изменений в результате развития учебной деятельности [7].

Таким образом, применение арт-терапии в психологическом сопровождении детей младшего школьного возраста наиболее актуально, когда ребенок еще верит и доверяет взрослому.

В аспекте организации арт-терапевтического сопровождения детей младшего школьного возраста, важно иметь целостное представление о индивидуально-психологических особенностях этой возрастной группы.

В младшем школьном возрасте закладывается фундамент нравственного поведения, происходит усвоение моральных норм и правил поведения, начинает формироваться общественная направленность личности. Характер младших школьников отличается некоторыми особенностями. Прежде всего, они импульсивны – склонны незамедлительно действовать под влиянием непосредственных импульсов, побуждений, не подумав и не взвесив всех обстоятельств, по случайным поводам. Причина – потребность в активной внешней разрядке при возрастной слабости волевой регуляции поведения. Спецификой их возрастных психологических особенностей является и общая недостаточность воли: младший школьник ещё не обладает большим опытом длительной борьбы за намеченную цель, преодоления трудностей и препятствий. Он может опустить руки при неудаче, потерять веру в свои силы и невозможности. Нередко ребёнок младшего школьного возраста может демонстрировать капризность, упрямство. Обычная причина их – недостатки семейного воспитания. Ребёнок привык к тому, что все его желания и требования удовлетворялись, он ни в чём не видел отказа. Капризность и упрямство – своеобразная форма протеста ребёнка против тех жестких требований, которые ему предъявляет школа, против необходимости жертвовать тем, что хочется, во имя того, что надо. Младшие школьники очень эмоциональны. Их эмоциональность сказывается, во-первых, в том, что их психическая деятельность обычно окрашена эмоциями. Всё, что дети наблюдают, о чём думают, что делают, вызывает у них эмоционально окрашенное отношение. Во-вторых, младшие школь-

ники не умеют сдерживать свои чувства, контролировать их внешнее проявление, они очень непосредственны и откровенны в выражении радости, горя, печали, страха, удовольствия или неудовольствия. В-третьих, эмоциональность выражается в их большой эмоциональной неустойчивости, частой смене настроений, склонности к аффектам, кратковременным и бурным проявлениям радости, горя, гнева, страха. С годами развивается способность регулировать свои чувства, сдерживать их нежелательные проявления. Большие возможности предоставляет младший школьный возраст для воспитания коллективистских отношений. При правильном воспитании, младший школьник аккумулирует важный для своего дальнейшего развития опыт коллективной деятельности – деятельности в коллективе и для коллектива. Воспитанию коллективизма помогает участие детей в общественных, коллективных делах. Именно здесь ребёнок приобретает основной опыт коллективной общественной деятельности.

Принимая во внимание названные индивидуально-психологические особенности детей младшего школьного возраста, можно утверждать, что арт-терапевтическое сопровождение даёт возможность организовать эмоциональную разрядку, помогает выразить эмоции человека через творчество, осознать и принять их в поддерживающей атмосфере социальной группы. Кроме того, взаимосвязь арт-терапии с гуманистической психологией обуславливает ориентацию на персонализацию образовательного процесса, на становление психических функций, на развитие эмпатии, на активизацию творческого потенциала обучающихся средствами искусства.

Актуализируя вопросы, имеющие отношение к особенностям организации арт-терапевтического сопровождения, следует раскрыть сущность понятия «психологическое сопровождение». Так, М.Р. Битянова рассматривает «психологическое сопровождение» как деятельность, направленную на создание системы социально-психологических условий, способствующих успешной адаптации субъекта в кон-

кретной среде [2]. А.Ю. Качимская отмечает, что по своему содержанию «психологическое сопровождение» представляет собой систему психологических мероприятий, которые позволяют наилучшим образом развивать индивидуально-психологические и личностные особенности детей, удовлетворять их актуальные возрастные потребности и интересы, предупредить нежелательные отклонения в психическом развитии и поведении [4].

Исходя из вышесказанного, можно отметить, что арт-терапевтическое сопровождение представляет собой систему, направленную на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития детей младшего школьного возраста, в которой используются приемы арт-терапии.

На основе теоретического анализа литературы по проблеме исследования можно обозначить ряд преимуществ арт-терапевтического сопровождения:

- метод арт-терапии ориентирован на запрос конкретной личности;
- данный метод позволяет в достаточно сжатые сроки помочь ребенку поработать его переживания;
- метод арт-терапии эффективен в лечении психосоматических заболеваний;
- безопасность данного метода предоставляет возможность работать с травматическими переживаниями в метафоре, избегая прямых действий;
- арт-терапевтический подход помогает актуализировать личностный ресурс для решения проблем и гармонизации психоэмоционального состояния [8].

Исследования, проведенные под руководством Л.Д. Лебедевой, показали, что арт-терапевтические занятия позволяют решать следующие важные педагогические задачи [6]:

1. Воспитательные. Взаимосвязь строится таким образом, чтобы дети учились корректному общению, сопереживанию, бережному взаимодействию со сверстниками и взрослыми. Это способствует нравственному развитию личности, обеспечивает ориентацию в системе моральных норм, усвоение этики поведения; происходит более глубокое понимание се-

бя, своего внутреннего мира; складываются доверительные отношения с педагогом.

2. Коррекционные. Достаточно успешно корректируется образ «Я», который ранее мог быть деформированным, нормализуется самооценка, исчезают неадекватные формы поведения, налаживается взаимодействие с другими людьми.

3. Психотерапевтические. «Лечебный» эффект достигается благодаря тому, что в процессе творческой деятельности создается атмосфера эмоциональной теплоты, доброжелательности, эмпатичного общения, признания ценности личности другого человека, забота о нем, его чувствах, переживаниях; возникают ощущения психологического комфорта, защищенности, радости, успеха. В результате мобилизуется оздоровительный потенциал эмоций.

4. Диагностические. Арт-терапия позволяет получить сведения о развитии и индивидуальных особенностях ребенка. Это корректный способ понаблюдать за ним в самостоятельной деятельности, лучше узнать его интересы, ценности, увидеть внутренний мир, неповторимость, личностное своеобразие, а также выявить проблемы, подлежащие специальной коррекции. В процессе занятий легко проявляются характер межличностных отношений и реальное положение каждого в коллективе, а также особенности семейной ситуации. Арт-терапия выявляет и внутренние, глубинные проблемы личности. Обладая многосторонними диагностическими возможностями, она может быть отнесена к проективным тестам.

5. Развивающие. Благодаря использованию разнообразных форм художественной экспрессии складываются условия, при которых каждый ребенок переживает успех в той или иной деятельности, самостоятельно справляется с трудной ситуацией. Дети учатся вербализации эмоциональных переживаний, открытости в общении, спонтанности. В целом происходит личностный рост ребенка, обретается опыт новых форм деятельности, развиваются способности к творчеству, саморегуляции чувств и поведения.

Заключение. В структуре каждого арт-терапевтического занятия можно выделить две основные части: 1) невербальная, творческая, неструктурированная, основное средство самовыражения в которой – цветной рисунок, коллаж, творческий продукт; 2) вербальная, более структурированная: каждый ребенок интерпретирует нарисованный объект, описывает возникшие у него ассоциации. При этом предпочтение отдается групповым формам работы, потому как групповая арт-терапия позволяет развивать умение принимать решения, важные социальные навыки, повышает самооценку и ведет к повышению личной идентичности.

К особенностям арт-терапевтического сопровождения детей младшего школьного возраста можно отнести следующее:

– арт-терапия дает чувство удовлетворения, которое возникает в результате выявления скрытых талантов и их развития;

– неосознаваемые внутренние конфликты и переживания часто бывает легче выразить с помощью зрительных образов, чем высказать их в процессе вербальной коррекции;

– использование элементов арт-терапии в групповой работе дает дополнительные результаты, стимулируя воображение, помогает разрешать конфликты и налаживать отношения между участниками группы;

– искусство приносит радость, что важно само по себе, независимо от того, рождается ли эта радость в глубинах подсознания или является результатом осознания возможности развлечься;

– арт-терапевтический метод позволяет психологу как нельзя лучше объединить индивидуальный подход к ребенку и групповую форму работы. В случае трудностей общения: замкнутости, низкой заинтересованности в сверстниках или излишней стеснительности, арт-терапия позволяет объединить детей в группу при со-

хранении индивидуального характера их деятельности и облегчить процесс их коммуникации, опосредовать ее общим творческим.

Обратная связь в арт-терапевтическом процессе дает возможность рассмотреть упражнение, технику или приём с позиции личностной значимости. Индикатором изменений, происходящих в личности младшего школьника в процессе арт-терапевтического сопровождения, выступает «Я-концепция». В результате влияния арт-терапии обогащается структура «образа Я» ребёнка и, согласно теории, в дальнейшем она обнаруживается в иной, более расширенной и позитивной позиции ребёнка по отношению к миру и самому себе. Творческий процесс, возможность последующего обсуждения, феноменологическая групповая динамика затрагивают глубинные процессы человеческого существования. А также заставляют задуматься над вопросами, о которых в иной обстановке ребёнок никогда ранее не размышлял: о психологической природе человека, собственном стиле взаимодействия с окружающим миром и другими людьми, о собственной творческой силе, альтруизме.

Таким образом, арт-терапевтическое сопровождение – это личностно-центрированный процесс, совпадающий по главным целевым и процессуальным характеристикам с гуманистической моделью терапии; и образование, и терапия ориентированы, прежде всего, на помощь в личностном росте обучающегося.

В процессе творчества дети выражают свои страхи, тревоги и трудности. Методы арт-терапии относятся к проективным методикам, и в процессе работы происходит деликатное прорабатывание и коррекция негативных эмоционально-личностных состояний. В этой связи, не вызывает сомнения истина о том, что творчество помогает ребенку справиться со многими личностными, эмоциональными и поведенческими проблемами, способствует личностному росту и раскрытию.

Литература

1. *Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании: учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. – М.: Академия, 2001. – 248 с.*
2. *Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1998. – 298 с.*
3. *Вергелес Г.И., Матвеева Л.А., Раев А.И. Младший школьник: Помоги ему учиться: Книга для учителей и родителей. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; Изд-во «Союз», 2000. – 159 с.*
4. *Качимская А.Ю. Психологическая безопасность личности и ее сопровождение в образовании Иркутск: ФГБОУ ВПО «Восточно-Сибирская государственная академия образования». – Иркутск, 2013. – 100 с.*
5. *Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. – СПб.: Речь, 2006. – 160 с.*
6. *Лебедева Л.Д. Педагогические основы арт-терапии в образовании: Монография. – СПб.: ЛОИРО, 2001. – 320 с.*
7. *Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология: учебник. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 374 с.*
8. *Барабаш Е.А. Арт-терапия как средство решения психологических проблем детей. Лаборатория творчества. Арт-психологическая студия. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.art-psychology.org> (Дата обращения: 09.04.2021).*

Э.Д. Гайсин

СТРУКТУРА ЭМПАТИИ И ЭМПАТИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ

Аннотация. В статье представлен ретроспективный анализ представлений об эмпатии как сложном, многомерном, комплексном междисциплинарном феномене. Особое внимание уделено рассмотрению сущностных характеристик эмпатии, описанию её видов и механизмов, лежащих в основе формирования и развития эмпатических способностей личности. Автор обосновывает структуру эмпатии и актуализирует вопросы, имеющие отношение к её базовым компонентам: эмоциональная отзывчивость, сопереживание, эмоциональный отклик, сочувствие, пронциательность, идентичность чувств, сорадование, эстетическое наслаждение, симпатия, альтруистические мотивы, помощь другому. В содержании статьи раскрываются понятие «эмоциональный профиль личности», виды эмпатического профиля, дана характеристика уровней эмпатии. На основе обобщения и систематизации литературы по проблеме исследования доказано, что эмпатический профиль позволяет рассмотреть эмпатию в качестве фактора мотивации в становлении личности.

Ключевые слова: эмпатия, виды эмпатии, эмпатический профиль, помогающее поведение, эмпатические способности, каналы эмпатии, эмоциональный интеллект.

Abstract. The article presents a retrospective analysis of the concepts of empathy as a complex, multidimensional, complex interdisciplinary phenomenon. Special attention is paid to the consideration of the essential characteristics of empathy, the description of its types and mechanisms underlying the formation and development of empathic abilities of the individual. The author substantiates the structure of empathy and actualizes issues related to its basic components: emotional responsiveness, empathy, emotional response, empathy, insight, identity of feelings, joy, aesthetic pleasure, sympathy, altruistic motives, helping others. The content of the article reveals the concept of "emotional profile of a person", types of empathic profile, and characterizes the levels of empathy. Based on the generalization and systematization of the literature on the research problem, it is proved that the empathic profile allows us to consider empathy as a motivating factor in the formation of a personality.

Key words: *empathy, types of empathy, empathic profile, helping behavior, empathic abilities, empathy channels, emotional intelligence.*

Введение. Ретроспективный анализ психологической, социологической и педагогической литературы даёт основание утверждать, что слово «эмпатия» за прошедшее столетие прочно укрепилось в понятийном поле психологической науки и все больше используется в разговорном языке. Среди многообразия определений этого слова, можно выделить следующие основные смысловые оттенки:

– эмпатия – это сопереживание, сочувствие, эмоциональная отзывчивость, соучастие в эмоциональной жизни другого человека;

– эмпатия – эмоциональное созвучие с переживаниями другого человека, глубокое восприятие его внутреннего мира, понимание другого не со своей собственной позиции, а с позиции этого человека.

Т.П. Гаврилова выделяет следующие основные формы эмпатии [6]:

– сопереживание – переживание человеком схожих эмоциональных состояний, испытываемых другим человеком, путем отождествления себя с ним;

– сочувствие – переживание по поводу неблагополучия другого, при этом безотносительно к своему собственному благополучию.

В справочной научной литературе по психологии (Б. Мещеряков, В. Зинченко) выделяют следующие виды эмпатии [4]:

1) эмоциональная эмпатия – базируется на механизмах подражания и проекции моторным и аффективным реакциям другого;

2) предикативная эмпатия – выражается в умении предсказывать поведение, чувства и настроение другого при конкретных обстоятельствах;

3) когнитивная эмпатия – основывается на интеллектуальных процессах (аналогия, сравнение и т.д.);

4) гуманистическая эмпатия – выражается в переживании, сочувствии, сострадания к другому, в потребности во благе другого;

5) эстетическая эмпатия – определяется как вчувствование в художественный объект;

6) эгоцентрическая эмпатия – переживание человеком за самого себя, страдания другого при этом выступают лишь поводом для переживания за себя.

Эмпатия включает в себя три основных аспекта [13, с. 91]:

– понимание чувств, потребностей, мыслей другого в процессе общения;

– крепкая эмоциональная сопереживающая связь с другими;

– эстетическо-нравственное (ценностное) «вчувствование» в события, происходящие вокруг.

В литературе небольшие разногласия в отношении определения эмпатии появляются относительно того, какую именно часть в ее составе занимают когнитивные процессы, а какую – эмоциональный резонанс.

Результаты. Понятие «эмпатия» в своей структуре имеет несколько составляющих: эмоциональная отзывчивость, сопереживание, эмоциональный отклик, сочувствие, пронизательность, идентичность чувств, сорадование, эстетическое наслаждение, симпатия, альтруистические мотивы, помощь другому – наполняясь своим содержанием, эти компоненты дополняют эмпатию с разных сторон [7]. Ввиду этого можно сказать, что эмпатия у людей может быть качественно разной и тем самым способна специфически влиять на профессиональную деятельность и мотивировать ее выбор.

Эмпатия, выступая как мотив личности, происходит изначально от врожденной реакции «отражения» или «подражания» (которая выступает в качестве необходимого условия развития и выживания) и берет начало развития в раннем детстве в процессе симбиотических отношений с матерью, либо с другими значимыми взрослыми [5].

Исследователи выделяют три уровня эмпатии [2, с. 38].

Первый уровень является самым низким уровнем эмпатии. Его можно охарактеризовать как слепоту к мыслям и чувствам других. Людям с таким уровнем эмпатии более интересны свои собственные чувства, при этом такие люди склонны считать, что они хорошо понимают и знают других, но сделанные ими выводы часто ошибочны. Причиной этому являются низкие эмпатические способности, которые мешают таким людям понимать других.

Второй уровень – средний уровень эмпатии. Он характеризуется эпизодической слепотой к мыслям и чувствам других. Такой уровень встречается у большинства людей и в разных проявлениях. Как правило, люди с таким уровнем эмпатии отличаются избирательностью объектов, к которым испытывают сопереживающие чувства (например, близким людям). Чувства чужих людей, чаще всего, их мало интересуют. Также на их эмпатические проявления влияет настроение на данный момент времени («сопереживаю кому-то по настроению»).

Третий уровень эмпатии представляет собой самый высокий уровень. Для таких людей характерно глубокое понимание другого, ощущение его переживаний как своих собственных, умение отвлечься от собственного «Я» и полностью погрузиться в чувства другого человека. Это уровень, позволяющий перенести эмоции и переживания на себя, при этом, не осуждая другого. Высокий уровень эмпатии встречается достаточно редко среди людей. Мало, кто способен полностью погрузиться в чувства другого человека, и может точно передать, что чувствует другой человек.

Люди проявляют различную склонность к эмпатии в зависимости от личных психологических качеств и темперамента. Переживание глубокого чувства эмпатии наиболее характерно для интровертированных личностей, имеющих склонность к меланхолии [14].

Особенности проявления эмпатии и принятие ее другими – все это оказывает влияние на формирование эмпатического профиля личности. Эмпатический профиль – это устойчивое личностное образование,

которое характеризуется сочетанием эмпатии (ее составляющих и видов), коммуникативно-деятельностной составляющей (реализация эмпатического поведения в межличностных отношениях с людьми) и эмпатико-мотивационной составляющей (связанные с эмпатией мотивы) [3].

Изучение эмпатического профиля позволяет рассмотреть эмпатию в качестве фактора мотивации в становлении личности. В связи с этим существует необходимость в классификации эмпатического профиля личности на основании мотивационного источника эмпатии. В соответствии с этим выделяют следующие виды эмпатического профиля [15, с. 106]:

1. Внешний – представляет собой сознательное поведение человека, заключающееся в переживании сопереживания и сочувствия, подстройке к другим людям, понимая, когда нужно проявить эмпатию при общении (к человеку эмпатичному с другими также хорошо относятся). В таком случае на сознательном уровне появляется явное понимание содержания эмпатии (адекватное реагирование на события и явления жизни, осознание себя и других).

2. Внутренний. Характерен для человека, весьма успешного в общении, к такому человеку нередко обращаются в общении с просьбами о помощи, он является внимательным собеседником и хорошим слушателем. Но порой такое положение вещей в тягость самому индивиду, но при этом от такого общения он никогда не откажется. К тому же, оно имеет для него очень важное значение, поскольку в этом общении человек самоутверждается, самореализуется, в нем он раскрывает самого себя, причем все это удовлетворяется бессознательно, внешне никак не проявляясь.

3. Компенсаторный – это профиль характерен для людей, имеющих комплекс неполноценности, который проявляется при общении с другими. Проявление эмпатии по отношению к кому-либо у таких людей носит компенсаторный характер – проявляя сопереживание или сочувствие, они тем самым пытаются компенсировать собственные проблемы в общении (такие как низкая самооценка, застенчивость, не-

уверенность в себе и т.д.). Носители такого профиля на бессознательном уровне ищут пути и способы достижения полноценного и успешного взаимодействия с другими людьми.

4. Дезинтеграционный – человек, имеющий этот профиль, проявляет эмпатию настолько, что ставит себя на место другого человека, переживая его эмоции и переживания так, будто они его собственные. Таких людей можно сравнить с актерами театра и кино, играющими роли. Человек с таким профилем постоянно кому-то эмпатирует, путая при этом свою собственную идентичность с идентичностью других. Временно становясь то одним, то другим, он теряет свою собственную сущность и личность.

5. Ложный – эмпатия людей с таким профилем носит приспособительный характер. То есть, человек проявляет эмпатию по-разному в зависимости от ситуации и не всегда искренне и адекватно. В погоне за всеобщей любовью и желанием быть нужным в общении, он сочувствует и сопереживает только в «нужное время и в нужном месте». Как правило, окружающие чувствуют фальшивость эмпатии таких людей и избегают общения с ними. Но все равно люди с таким эмпатическим профилем часто неосознанно ожидают от других благодарности за, по их мнению, свою безмерно огромную помощь и поддержку.

6. Дефицитарный – человек с таким профилем обладает слабыми эмпатическими способностями, ввиду недополучения эмоционального отклика и заботливого отношения в детстве от значимых взрослых (чаще – от матери). Иногда про таких людей говорят «недолюбили в детстве». Для такого человека случаи проявления сопереживания, сочувствия по отношению к другим достаточно редки. Чаще эти люди склонны проявлять агрессию и жестокость. Они испытывают сложности во взаимопонимании и установлении контактов.

7. Истинный – для этого профиля характерна спонтанная, естественная эмпатическая реакция на переживания других людей. Причем она проявляется в разных жизненных ситуациях. Люди с таким про-

филем способны сопереживать, сочувствовать, понимать «и в моменты горя, и в моменты радости». Здесь эмпатия выступает как естественная потребность, желание оказывать поддержку и помощь другим. У такого человека тесно взаимодействуют личностные качества (развитые с детства) и глубокий природный дар (чувствительность к собственному внутреннему миру и миру других людей). Он обладает высоким уровнем эмпатии, развитой эмоциональностью и повышенной рефлексивностью (осознанием себя).

Эмпатический профиль личности представляется как личностное образование, развивающееся в онтогенезе и имеющее следующие уровни развития [15]:

– Первый уровень – эмпатический. На этом уровне происходит формирование эмпатии в качестве отражения, понимания другого человека. Как правило, он берет свое начало с реакции подражания, характерной для ранних детских отношений с матерью (и/или другими значимыми взрослыми).

– Второй уровень – эмпатико-мотивационный. На данном уровне происходит развитие мотивационной составляющей эмпатического профиля, которая выступает основой эмпатийного, альтруистического поведения.

– Третий уровень – коммуникативно-деятельностный. На этом уровне происходит формирование отношений в социуме, выстраивание механизмов адаптации, принятие нравственности и культуры, принятие терпимости и т.д.

Для перечисленных уровней эмпатического профиля личности не характерны жесткие границы и «правильное или неправильное прохождение», поэтому каждый сформированный индивидуальный эмпатический профиль включает в себя «универсальный набор» уровней (составляющих). Также существуют эмпатические профили, не соответствующие конкретному виду профиля из вышеупомянутых. Такие профили получили название «смешанные», потому что состоят из нескольких черт перечисленных профилей [15].

Исследователи эмпатии часто говорят о том, что в качестве важного условия

для возникновения эмпатии выступает не столько гуманное отношение в общем, сколько существование симпатии к объекту сопереживания. Л. Гозман, занимаясь изучением аттракции, говорил о том, что сопереживание или помощь способны вызвать симпатию не только со стороны человека, на кого направлены они, но и со стороны эмпатирующего [6, с. 24]. Ш. Амонашвили в своих трудах отмечает, что симпатия по отношению к другому человеку возникает обязательно при предоставлении ему помощи, сочувствия и поддержки [1].

В целом можно сказать, что эмпатия выступает важным фактором мотивации и становления личности. Чувство эмпатии оказывает влияние на развитие коммуникативных умений и привычек личности. Для каждого человека характерен индивидуальный многоуровневый эмпатический профиль личности, который помогает ему в социализации и в профессиональном росте.

Теоретический анализ литературы показал, что исследования эмпатии первоначально проводились в контексте эмоциональной концепции по причине того, что само понятие определялось как эмоциональное проникновение в состояние другого человека. Такая трактовка эмпатии была распространена до 40-х годов в зарубежной и поначалу в отечественной психологии. Эмпатию рассматривали в рамках эмоциональной концепции Т.П. Гаврилова, И.М. Юсупов, Т.Н. Пашукова, А.А. Меграбян, Л.П. Стрелкова, Р.С. Лазарус, Н. Эпштейн и др. [8].

При рассмотрении эмпатии в качестве эмоционального явления, в ее структуре выделяет две основные формы соучастия в эмоциях других:

– сопереживание – непосредственная форма эмпатии, основу которой составляет эгоистическая мотивация («тревога за себя»);

– сочувствие – более сложная, гуманистическая форма, основу которой составляет альтруистическая мотивация («тревога за другого»).

А.А. Меграбян считал, что в структуру эмпатии входят три элемента [10, с. 91]:

– эмпатическая тенденция – выражается в способности к сопереживанию, впечатлительности;

– тенденция к присоединению – выражается в способности к проявлению поддержки и дружелюбия;

– сензитивность к отвержению – выражается в способности к появлению адекватного чувства вины, восприимчивости к критике в свой адрес.

Другие исследователи этого же подхода, выделяют следующие составляющие эмпатии – это сострадание, эстетические чувства, а также благодарность. Главным компонентом благодарности выступает высокая оценка акцептором помощи донора как альтруистического акта, в котором двух человек связывают эмпатические отношения: с одной стороны, эмоциональная помощь или поддержка субъекта – означает стать на место объекта, с другой благосклонно получить поддержку или помощь – означает почувствовать положительные намерения донора [8].

В ходе изучения эмпатии оказалось, что этот психологический феномен слишком сложен для объяснения его только лишь в рамках одной эмоциональной концепции. В связи с этим в структуре эмпатии стали выделять когнитивный компонент, основой которого стали интеллектуальные процессы (аналогия, сравнение и т.п.). А.А. Бодалев, Е.А. Климов, М.М. Муканов, Р.Г. Селиванова, Л.П. Стрелкова, Т. Шибутани, Р. Даймонд и др. в своих исследованиях пытались определить содержание и выделить характеристики когнитивной эмпатии [5], а эмпатия в общем представляется ими как двухмерное образование.

Е.А. Климов вовлекает эмпатию в эмоционально-волевые и когнитивные процессы в различных областях психического регулирования и отражения. В области психического регулирования эмоциональный компонент эмпатии, по мнению Климова, реализуется посредством процессов привлекательности индивидов в их взаимодействии [9, с. 99].

В области психического отражения когнитивный компонент эмпатии реализу-

ется посредством проекции и интроекции субъекта с объектом эмпатии.

В сфере активности психики эмпатия выступает в качестве осознанного психического явления, не имеющего эмоциональной окраски. В плане реактивности психики эмпатия выступает как аффективное подсознательное явление, которое проявляется в виде сопереживания с импульсом эмоционального заражения [14].

По словам Е.А. Климова, в основе сопереживания лежит эмоциональное начало, в то время как в сочувствии идет преобладание когнитивного компонента; субъект сконцентрирован на объекте эмпатии и активно отражает его состояние, при этом эмоции способны овладеть субъектом, но ситуация остается для него личностно незначимой [9].

В литературе эмпатию определяют не только как способность сочувствовать или сопереживать другим и понимать их состояние, но и как готовность оказать помощь кому-либо. Ввиду этого в структуре эмпатии был выделен такой компонент, как действенный (или поведенческий) [6].

В качестве трехкомпонентного образования эмпатия рассматривается следующими исследователями: А.В. Петровский, Г.Ф. Михальченко, Н.Н. Обозов, Н.М. Сарджвеладзе, А.И. Панкин, В.А. Лабунская, К.К. Платонов и др. [8].

Действенная эмпатия представляется как группа альтруистических актов, основанных на эмоциях сочувствия, сопереживания и на верном понимании состояния объекта.

И.М. Юсупов считает, что в структуре эмпатии такой компонент отсутствует, поскольку, по его мнению, эмпатия – это в основном, пассивно-наблюдательное сочувствие или сопереживание, не предусматривающее активного вмешательства в форме действенной помощи. Он считал, что не следует отождествлять действенную помощь с более глубоким явлением в межличностных взаимоотношениях – действенной групповой эмоциональной идентификацией [15].

С.К. Нартова-Бочавер считает, что основу помогающего поведения (иными словами, действенной эмпатии) составляет

готовность субъекта оказывать помощь. Для этой готовности, выступающей в качестве комплексного образования, необходимо наличие у такого субъекта следующих психологических ресурсов: мотивации помощи, поведенческих, когнитивных (в них входят осознание себя субъектом помощи, анализ ситуации бедственного положения другого, а также принятие решения) способностей и возможностей [11, с. 139]. Касаясь мотивации помощи, Нартова-Бочавер говорит о ней в узкооперационном смысле, при этом подчеркивая аффективный компонент феномена готовности прийти на помощь как состояния мотивационно-аффективной сферы личности, влияющей на проявление альтруистического поступка. Исследования, которые она проводила, показали, что в качестве требуемого условия (хоть и недостаточного) оказания помощи выступает устойчивость альтруистического намерения [11].

В некоторых исследованиях поведенческий аспект эмпатии (в ситуации общения) имеет следующие характеристики [7]:

- выбор поведенческих актов, способных вызвать у другого человека ответную эмпатию;
- регуляция средств общения, которые использует другой человек (при этом оценка обратной связи приводит к коррективке поведения);
- использование форм обращения, не причиняющих вред другому человеку;
- сопровождение помогающего поведения;
- выражение суждений, относительно чувств и мыслей другого в видах взаимодействия, актуальных для его личного опыта.

В.В. Бойко помимо аффективно-когнитивной сферы выделяет в структуре эмпатии интуитивный канал, который говорит о способности человека видеть поведение другого, действовать в условиях дефицита информации о нем, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании [2].

С точки зрения В.В. Бойко структура эмпатии может быть представлена в виде следующих показателей, которые он в своей методике представил шкалами [2]:

1. Рациональный канал эмпатии. Он характеризует направленность восприятия, мышления и внимания субъекта, который выражает эмпатию, на существо иного человека – на его состояние, поведение, проблемы. Это спонтанный интерес к другому, открывающий пути эмоционального и интуитивного отражения другого. В рациональном компоненте эмпатии не стоит искать мотивацию или логику интереса к другому. Другой человек привлекает внимание своей бытийностью, что позволяет выражающему эмпатию непредвзято выявлять его сущность.

2. Эмоциональный канал эмпатии. Характеризуется способностью субъекта эмпатии эмоционально резонировать с окружающими – соучаствовать, сопереживать. В данном случае эмоциональная отзывчивость становится средством «вхождения» в энергетическое поле другого человека. Понять его внутренний мир, эффективно воздействовать и прогнозировать поведение возможно только в том случае, если произошла энергетическая подстройка к тому, на кого направлена эмпатия.

3. Интуитивный канал эмпатии. Характеризует способность человека видеть поведение других, действовать в условиях малого объема исходной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании. На уровне интуиции замыкаются и обобщаются различные сведения о других людях.

4. Установки, способствующие или препятствующие эмпатии. Такие установки либо облегчают, либо затрудняют действие всех эмпатических каналов. Закономерно, что эффективность эмпатии снижается, если человек старается избегать личных контактов, считает неуместным проявлять любопытство к другой личности, убедил себя спокойно относиться к переживаниям и проблемам других людей. Подобный настрой ограничивает диапазон эмоциональной отзывчивости и эмпатического восприятия. И наоборот, различные каналы эмпатии действуют активнее и надежнее, если нет препятствий со стороны установок самой личности.

5. Проникающая способность в эмпатии. Характеризуется как важное комму-

никативное свойство человека, которое позволяет создавать атмосферу доверительности, открытости, задушевности. Каждый человек своим поведением и отношением к другим способствует или препятствует информационно-энергетическому обмену. Расслабление собеседника содействует эмпатии, а атмосфера неестественности, подозрительности, напряженности препятствует раскрытию и эмпатическому постижению.

6. Идентификация в эмпатии. Данная характеристика также выступает неизменным условием успешной эмпатии. Это умение понять другого на основе сопереживания, умение поставить себя на его место. В основе идентификации – подвижность, легкость и гибкость эмоций, способность к подражанию.

Существует устоявшаяся точка зрения, что эмпатия связана с нравственной рефлексией и рациональными оценочными критериями. Ряд исследователей считает, что эмпатия независима от «академического интеллекта» в целом, и от результатов теста IQ в частности. Изучавший этот вопрос, американский психолог Д. Гоулман считал, что эмпатия, в первую очередь, связана «эмоциональным интеллектом» (EQ), но при этом, не сомневаясь и в многоплановости ее истоков [16; 17].

Заключение. Итак, эмпатия представляет собой глубокий, многоуровневый процесс и выступает одной из важных составляющих личности. Эмпатия также выступает фактором мотивации и становления личности и имеет тесную связь с коммуникативными особенностями личности, альтруистическими мотивами и мотивами эмпатийного поведения.

Эмпатия в своей структуре имеет несколько составляющих: эмоциональная отзывчивость, сопереживание, эмоциональный отклик, сочувствие, пронизательность, идентичность чувств, сорадование, эстетическое наслаждение, симпатия, альтруистические мотивы, помощь другому – наполняясь своим содержанием, эти компоненты дополняют эмпатию с разных сторон. Ввиду этого можно сказать, что эмпатия у людей может быть качественно разной и тем самым способна специфиче-

ски влиять на профессиональную деятельность и мотивировать ее выбор. Способность к эмпатии имеет важное значения в социальной работе. Ведь насколько эффективным будет взаимодействие социального работника и клиента зависит от эмпатического видения проблемы. Проявление эмпатии подразумевает под собой принятие во внимание линии поведения другого че-

ловека (проявление к ней сочувствия), в то же время собственную линию можно строить по-своему. Эмпатия дает возможность понимания, а эмоциональный интеллект предоставляет инструменты для контроля над реальностью. Таким образом, можно предположить, что существует взаимосвязь между эмоциональным интеллектом и эмпатическими способностями.

Литература

1. Амонашвили Ш.А. *Основы гуманной педагогики. Педагогическая симфония. Как живете, Дети?* – М.: Амрита, 2017. – 304 с.
2. Бойко В.В. *Правила эмоционального поведения.* – СПб.: Сударыня, 2000. – 88 с.
3. Бойко В.В. *Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других.* – М.: Филинь, 1996. – 472 с.
4. *Большой психологический словарь / Сост. Б. Мецераков, В. Зинченко.* – М.: Прайм-Евроник, 2013. – 672 с.
5. Гаврилова Т.П. *Понятие эмпатии в зарубежной психологии: Исторический обзор и современное состояние проблемы // Вопросы психологии.* – 2005. – №2. – С. 147-156.
6. Гозман Л. *Психология симпатий.* – М.: Знание, 1988. – 50 с.
7. Ильин Е.П. *Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия.* – СПб.: Питер, 2013. – 304 с.
8. Карягина Т.Д. *Эволюция понятия «эмпатия» в психологии: Автореф. дис. канд. психол. наук.* – М.: МГППУ, 2013. – 35 с.
9. Климов Е.А. *Психология профессионального самоопределения.* – М.: Академия, 2004. – 304 с.
10. Меграбян А.А. *Психодиагностика невербального поведения.* – СПб.: Речь, 2001. – 256 с.
11. Нартова-Бочавер С.К. *Психология личности и межличностных отношений.* – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2018. – 262 с.
12. Плужников И.В. *Эмоциональный интеллект при аффективных расстройствах: Автореф. дис. канд. психол. наук.* – М.: МГУ, 2010. – 295 с.
13. Сопиков А.П. *Механизм эмпатии // Вопросы психологии познания людьми друг друга и самопознания.* – Краснодар: Изд-во Кубан. ун-та, 1977. – С. 89-95.
14. Эбенштейн Д. *Сила эмпатии. Ключ к конструктивному общению и успешным переговорам.* – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 294 с.
15. Юсупов И.М. *Психология эмпатии (Теоретические и прикладные аспекты): Дис. д-ра психол. наук.* – СПб.: СПбГУ, 1995. – 252 с.
16. Bar-On R. *Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical Manual.* – Toronto, Canada: Multi-Health Systems, 1997.
17. Hoffman M. *Empathy and prosocial behavior // Handbook of emotions.* – 2008. – Vol. 3. – PP. 440-455.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА И СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Л.Г. Хабибов, С.Г. Каримов

ОРОНИМИЯ Г. УФА И ЕГО ОКРЕСТНОСТЕЙ

Аннотация. В данной статье на основе выявленных названий орографических объектов, расположенных на территории г. Уфа и его окрестностей, описываются лексико-семантические особенности оронимов, определяются типы оронимических единиц, приводятся мотивы называния урбанонимических (внутригородских) топонимов.

Ключевые слова: ороним, оронимия, топоним, лексико-семантическая группа, типы оронимов.

Abstract. Based on the identified names of orographic objects located on the territory of Ufa and its environs, this article describes the lexical and semantic features of oronyms, defines the types of oronymic units, gives the motives for naming urban (intracity) toponyms.

Key words: oronyms, toponyms, lexico-semantic group, types of oronyms.

Введение. Каждый город имеет свое отличительное от других месторасположение, свою рельефно-ландшафтную картину. Город Уфа также имеет своеобразные аспекты в физико-географической характеристике.

Расположен город на берегу реки Белой, при впадении в неё рек Уфы, Дёмы и Уршак, на Прибельской увалисто-волнистой равнине, в 100 км к западу от хребтов Южного Урала. Лежит преимущественно в междуречье рек Белой и Уфы, на Уфимском полуострове. Среди городов-миллионников страны г. Уфа является пятым по площади и по протяжённости. На такой значительной территории благодаря тектоническим изменениям земной поверхности сформировалось большое количество различных типов орографических объектов.

В статье анализируются оронимы, т.е. названия гор, холмов, оврагов, ущельев, находящихся на территории г. Уфа и его окрестностей в лексико-семантическом и историко-этимологическом отношении.

Материалы и методы. Оронимией называют совокупность оронимов, являющихся названиями оронимических объектов на определенной территории, например, оронимия Крыма, оронимия г. Уфа, белорусская оронимия и др.

Закономерностями возникновения оронимов, их развитием, видоизменением и функционированием занимается орони-

мика, являющаяся подразделом топонимики [4, 100].

В свою очередь ороним является одним из видов топонима. В «Словаре русской ономастической терминологии» понятию 'ороним' дается такое определение: ороним – собственное имя любого элемента рельефа земной поверхности (положительного и отрицательного), т.е. любого орографического объекта [4, с. 99-100].

Нередко в литературе суживают содержание только названиями гор и хребтов [2, с. 24]. Такое явление связано, на наш взгляд, с тем положением, что в установлении термина ороним исследователи обращали внимание на опорное греческое слово *орос* в значении «гора». Вслед Н.В. Подольской, мы понимаем и употребляем термин ороним как «собственное имя любого элемента рельефа земной поверхности (положительного и отрицательного), т.е. любого орографического объекта». При таком расширенном определении под термином ороним подразумеваются не только горы, но и любой вид возвышенностей на поверхности земли, а также овраг, яма, яр, буерак, ущелье, лог, ложбина и др.

Исследовав орографические объекты г. Уфа и их названия, расположенные на Уфимском полуострове, известный географ и краевед В.А. Марушин выделяет семь холмов (гор), на которых раскинулся город. Сравнивая месторасположение Уфы с известными городами мира и России, он

с гордостью отмечает, что «такие христианские города, как златоглавые Москва, Киев, Рим и София, турецкий Константинополь и еще ряд городов мира могут похвастаться своим расположением на семи холмах несущим счастливым мифическое число семь» [1, с. 11].

Результаты. Выявленный и собранный объем оронимов г. Уфа и его окрестностей позволяет их разбить на виды и лексико-семантические группы.

Оронимы исследуемой территории прежде всего можно разделить на два вида: оронимы, указывающие на положительный элемент рельефа земной поверхности (возвышенность, холм, гора, шихан, хребет, сопка и др.) и оронимы, указывающие на отрицательный элемент рельефа земной поверхности (овраг, ущелье, яма, лог и др.).

Рассмотрим эти виды оронимов.

1. Оронимы, указывающие на положительный элемент рельефа земной поверхности (*гора, холм, шихан, хребет, сопка* и др.).

Исторически сложилось так, что каждый холм, именуемый горожанами в большинстве случаев горами, обычно имеет несколько названий. Одни из них связаны с названиями близлежащих деревень, другие с известными личностями, третьи – историческими событиями. Но каждый из них хранит память об истории их заселения, о людях, вложивших свой труд в их благоустройство, развитие ремесленничества, промышленности, градостроительства и архитектуры.

Первый холм. *Цэсовская, Ситайловская и Непейцевская гора.* Она начинается в микрорайоне, очерченном Трамвайной и Российской улицами, Уфимского шоссе и проспектом Октября и тянется до Тужиловской горы. Названа она по д. Непейцево, находившейся в верхней части горы (вплоть до её застройки в 1960-е годы). Деревня принадлежала дворянам Непейцевым. В одно время гора именовалась *Цэсовской горой* по названию Центральной электростанции, построенной на здесь в 1928 году. Теперь на ее верхней части находится здание Уфимского горсовета. По восточному склону горы когда-то шел

Сибирский тракт. Гора пологая, доходит до р. Уфа (Караидель). Она изрезана мелкими оврагами. Со стороны р. Белая гора крутая. На горе расположен памятник природы – Непейцевский дендропарк, история которого началась ещё в 1811 году. Владелец здешней усадьбы О.Т. Непейцев начал облагораживать территорию деревьями и кустарниками, которые привозил со всего света. Также здесь расположены сад имени А. Матросова, парк имени М.И. Калинина, жилые дома, производственные помещения [5].

Второй холм. *Дудкинская (Лысая, Туратау) гора.* Дудкинская гора находится в районе современной Зелёной Рощи, и тянется она от Уфимского юридического института МВД России, вдоль улицы Авроры, и до микрорайона Глумилино. Является самым большим холмом Уфы. Дудкинская гора названа по имени уфимского стрелца Антошки Дудки, организовавшего в 1676 году у подножия горы Дудкинскую переправу (Дудкин перевоз), спуск к которой сохранился и сейчас. Название *Лысая гора* обязано тому факту, что ранее её склоны в большей части стали безлесными вследствие вырубки для строительства города. Однако сейчас они заняты лесопосадками и лесами. На горе располагается Чёртово городище, где ранее были древнейшие поселения на территории Уфы. В период XVII-XVIII веков здесь располагалась ногайская застава. На восточном склоне Лысой горы находится большой уфимский овраг, называемый Дудкинским, диаметром 500 м и глубиной 100 м с огромным карстовым провалом в центре, а также многочисленные воронки. Сейчас на Лысой горе находятся большой зелёный массив (лесопарк восточного склона Уфы) со множествами лесных заболоченных озёр и родниками, лесопарк Лесоводов Башкирии, парк лесовода Г.М. Рутто, санатории «Зелёная роща». С южной стороны к горе примыкают урочище Терегуловские луга и южный водозабор Уфы. В более поздние времена Дудкинская гора называлась *Туратау* и на ней располагалась ногайская застава. Здесь некогда располагались казачьи дозорные по-

сты, охранявшие город от возможных набегов Нагайского хана.

Третий холм. *Усольская гора (Пугачевская, Шихан, Шолом)*. Усольской горой называется холм по Сочинской улице, отделяющийся от Сергиевской горы Шувалиным оврагом, и идущий до Дудкинской горы. Её вершина – Усольская сопка, на которой было небольшое карстовое озеро, где находилась солеварня при Уфимском Успенском мужском монастыре. В некоторых исследованиях и на картах XIX века она отмечается как *гора Шихан*. Краевед В.А. Марушин в своих научно-популярных книгах отмечает эту гору третьим названием – *Шолом* с Президент-отелем и Школой МВД [1]. После Октябрьской Революции 1917 г. находящаяся под горой Золотухинская слобода стала называться Пугачёвской, поэтому и Усольская гора стала называться *Пугачёвской*. Ныне используются оба названия горы.

Четвертый холм. *Троицкая гора*. Троицкий холм – место, где стоял Уфимский кремль. Расположен по оврагам речек Ногайки (Ногайскому), Сутолоки (Сутолоцкому) и безымянному ручью, по улицам Посадской и Октябрьской революции. По юлианскому календарю 30 мая 1574 года, в Троицын день, у подножья холма высадили отряд московских стрельцов. Здесь же на берегу было возведено первое городское здание Уфы – небольшая обыкновенная церковь (срубленная в один день – «об един день»), названная в честь праздника Троицы. Церковь отмечена на картах Уфы вплоть до конца XIX века. Троицкая церковь стояла на берегу реки Белой, рядом с устьем Троицкого ручья. Впоследствии в честь Троицы были названы Троицкий овраг, откуда бил ручей, и Троицкий холм. На Троицком холме было расположено первое каменное здание Уфы – Троицкая церковь (Смоленский собор), а также Троицкая площадь, вокруг которых была позже сооружена Уфимская крепость, ныне уничтоженные. Холм соединялся через овраг (по проспекту С. Юлаева) Демидовским подвесным мостом. У подножья холма располагалась Нижнеторговая площадь. Сейчас на холме располагаются Монумент Дружбы, жилые дома,

бизнес-центр и здания государственных служб. Холм невелик по занимаемой площади. Он велик по своему содержанию и историческому значению. Именно от него во все стороны горизонта шли связующие нити дорог Уфимского кремля. Главными из них были Казанский и Сибирский тракты.

Пятый холм. *Случевская (Шугуровская) гора*. Она находится рядом с автомобильным мостом через р. Белая в левую сторону при въезде в город. Начинаясь она от Ногайского оврага, который был засыпан для строительства новых улиц. Первоначальное название горы – *Ногайская*. Также именовалась *Шугуровской*. Во второй половине XVII века являлась западной границей города. В начале XVIII века пологий склон горы начал активно заселяться. Современное название гора получила по парку («Парк на Случевской горе», ныне – Сад имени С. Юлаева) в конце XIX века, который в свою очередь был именован в честь уфимского губернатора К.А. Случевского. На горе расположены Софьюшкина аллея, Висячий мост через овраг (пешеходный, в народе – «Мост влюблённых») в саду имени С. Юлаева, сквер «Волна», безымянный сквер вдоль жилых домов. В настоящее время её рельеф изменился настолько, что она еле напоминает гору. Шугуровская гора начиналась с современного Проспекта Салавата Юлаева и поднималась вверх до конца ул. Пушкина. С западного склона Шугуровской горы открывается естественный вид на Нижегородку.

Шестой холм. *Сафроновская гора*. Она является одним из самых крупных уфимских холмов. Вначале она называлась *Богородской горой*, поскольку на ней располагалась одноимённая слобода. Позднее была переименована в Сафроновскую по названию находящейся у её подножия на берегу р. Белая Сафроновской пристани. Плотная застройка Сафроновской горы началась в конце XIX в. после расширения Сафроновской пристани и появления рядом с ней железнодорожной станции, и на ней появились улицы, которые шли перпендикулярно р. Белая. Территория горы с 1887 г. начала отводиться для постройки

жилых кварталов и торгово-промышленных компаний. В конце 1920-х гг. у подножия горы располагались мыловаренные заводы, которые перерабатывали кости и собачий жир, вследствие чего гору некоторое время называли *Собачьей (Собачкой)*. До начала хозяйственной деятельности на горе росли лиственные и хвойные деревья, были поляны. В 1950-е гг. на горе были высажены сосна, дуб, акация, бузина [6].

Седьмой холм. *Дежневская гора*. Является одним из крупных уфимских холмов и располагается на территории Орджоникидзевского района города. Своё название гора получила по д. Дежнёво, которая находилась у её подножья. Своё название гора дала также автомобильному мосту от проспекта Октября к улицам Комарова и Интернациональной. В прежние времена от д. Дежнёво в сторону р. Уфа действовал торговый волок, благодаря которому путь сокращался на 50 км, а время – на 2-3 дня. До Революции 1917 года здесь находилась большая пристань для пароходов и катеров. В 1967 году на севере Дежнёвской горы был построен стадион «Нефтяник», а на её южных склонах – хорошо оборудованная лыжная, а потом и биатлонная трасса. В 1985 году на Дежнёвской горе были открыты парк Победы и памятник Александру Матросову и Миннигали Губайдуллину. Рядом с парком в 1998 году открылась мечеть Ляля-Тюльпан. Деревня Дежнево постепенно слилась с застройками развивающегося города. В её подошвенной части до сих пор находится несколько домов от бывшей деревни.

Кроме вышеописанных семи гор (холмов), на территории уфимского полуострова и за его пределами расположены менее значительные горы и холмы.

Александровский холм. На холме располагается Александровская (Профсоюзная) площадь и сквер Мустая Карима. На его вершине располагалась Александроневская церковь, заложенная Императором Александром I, посетившим Уфу в сентябре 1824 года. Название холма и площади по церкви.

Гора «Висячий камень». Она представляет собой отвесный скалистый и заросший холм на крутом правом берегу р. Белая, находящийся в районе Бульвара Славы. На его крутом склоне имеется скальный каменный выступ, названный «Висячий камень». По нему гора названа – «Висячий камень». Заключена она между двумя оврагами с ручьями. «Висячий Камень» является городской достопримечательностью и памятник природы, откуда открывается панорамный вид на реку Белую и её левобережную пойму. Пройти к выступу возможно от бульвара Славы [7].

Вокзальная гора. Гора в районе улицы Антонова с хорошим видом на железнодорожный вокзал. Граничит непосредственно с парком И. Якутова. На данный момент застроена жилыми домами. Она находится в районе ул. Антонова с хорошим видом на железнодорожный вокзал. Под горой в широкой пойменной части р. Белая находятся железнодорожный вокзал, привокзальные строения и разветвленные линии железнодорожных путей с платформами. Гора названа по рядом находящемуся вокзалу.

Курочкина гора. Расположена она на левом берегу речки Шугуровка в Черниковке у д. Тимашево. Названа в честь купца Курочкина, создававшего на своем имении деревню, которая также была названа его фамилией – деревня Курочкино. По другой версии название происходит от финно-угорского слова курык (кугу урык) со значением “холм, гора”. Картографы стали именовать гору – *Зелёной горой*, но название не прижилось. Курочкина гора находится в северо-восточной части Уфы и отделяется от Черниковки речкой Шугуровкой.

Лагерная гора. Находится она непосредственно над железнодорожным вокзалом в районе спуска из центра Уфы к Нижгородке: улицы К. Маркса и начала бульвара Ибрагимова. Граничит с Казачим спуском. По склону горы идёт узкая Лагерная улица, рядом находится большая Лагерная площадь, заключенной между улицами Лагерной и Проломной. Здесь располагались летний лагерь Уфимского гарнизона и место сбора рекрутов перед

посадкой на поезда. В период Первой мировой войны здесь располагались сборный пункт и казармы для солдат.

Острожный холм. Располагался он на территории пересечения современных улиц Пушкина и Воровского. В XVI веке здесь находились острог и тюрьма. С течением времени склоны северной, западной и южной части холма засыпаны при планировке и выравнивании улиц развивающегося города в западном направлении. Теперь над выравненным склоном холма проходит ул. Воровского, в которую упирается ул. Пушкина. На макушке холма стоит особняк Тушновых – памятник архитектуры XIX века. Сегодня в нем располагается часть Арбитражного суда РБ.

Семинарская гора. Гора, спуск которой начинался с территории Башкирского государственного университета до р. Белая. Названа в связи с постройкой на этом месте здания Духовной семинарии в 1828 году. На горе ныне находятся здания Министерства промышленности и инновационной политики Республики Башкортостан (бывшее здание Духовной семинарии), спортивный комплекс «Динамо», корпуса Башкирского государственного университета, Башкирский академический театр драмы имени М. Гафури, парк имени Ленина.

Сергиевская гора. Также именуется она как Сергиевский холм. Гора занимает территорию между оврагом по Большой Московской улице и Шувалиным оврагам и тянется до микрорайона Караидель. Гора начинается с крутого левого берега речки Сутолоки. Названа она по Сергиевской церкви, расположенной на самом начале ул. Менделеева на пересечении ее с ул. Бехтерева. Вдоль современной улицы Бехтерева селились первые жители Уфы – стрельцы, прибывшие служить в Уфимскую крепость в конце XVI века. На горе расположены памятники архитектуры (дом Шепелева), жилые дома и Сергиевское кладбище.

Гора Старое гульбище. Гора представляет собой часть круто поднимающегося правого берега р. Белая между двумя оврагами – Черкаловым и Безымянным. На горе когда-то находился густой лес, впо-

следствии он стал называться Черкалихинским лесом. Теперь здесь находятся площадь Салавата Юлаева, музыкальный каскадный фонтан и памятник национальному герою Салавату Юлаеву.

Тужиловская гора. Она находится севернее ипподрома «Акбузат» в районе реки Уфы на съезде от Проспекта Октября в сторону Сипайлово и включает в себя микрорайоны Тужилровка, Глумилино, Глумилино-1 и Глумилино-2, современные жилые комплексы «Планета», «Квартал Энтузиастов». Названа по деревне Тужилровка, находящейся под горой вдоль автомобильной трассы. Деревня в свою очередь была названа по имени лесопромышленника и купца Тужилова, который владел здесь лесной пристанью на р. Уфа. Иногда гора именуется горожанами *Сипайловская*. На склоне горы располагаются Кошкин лес, торгово-развлекательный центр «Планета», строительный гипермаркет «Леруа Мерлен», гипермаркет «Лента».

Уфимский косогор. Он также именуется *Уфимским карстовым косогором*. Расположен по железной дороге между станцией Уфа и остановочным пунктом «1629 км» вдоль западного склона Уфы. Название появилось в конце XIX века в связи с карстовыми провалами, возникающими под железной дорогой, как при строительстве, так и при эксплуатации. Главной достопримечательностью этой горы является скала «Висячий Камень».

Чесноковская гора. На пологом склоне этой горы находится село Чесноковка. Рядом протекают река Белая и речка Берсианка. Чесноковской горой она стала называться лишь в XVI веке, когда на ней поселились монастырские крестьяне, приписанные к уфимским монастырям. Эти крестьяне выращивали там чеснок и лук, обеспечивая ими нужды монастырей и населения города Уфы.

2. Оронимы, указывающие на отрицательный элемент рельефа земной поверхности (*овраг, ущелье, яма, лог* и др.).

Овраги в городе Уфа отмечают характерную особенность его ландшафта. Эта особенность, отмеченная еще в начале XIX в. архитектором В.И. Гесте как черта,

придающая городу своеобразие и в то же время затрудняющая планировку кварталов. Возникновение большинства городских оврагов связано с процессами эрозии в глинах, суглинках, песчаниках. Эрозионные овраги имеют линейные очертания и открытые устья. Наибольшее их количество пересекает территорию города в Кировском районе. Особенно крупные овраги расположены между улицами Пушкина, Коммунистической и Октябрьской революции. Много оврагов на правобережье Белой между железнодорожным мостом и Сафроновской пристанью, а также в долине речки Сутолоки, в верховьях которой они имеют вид балок, а в среднем и нижнем течении глубоко врезаются в склоны и открываются к пойме. Три крупных оврага прорезают правый склон долины р. Белая между Усольской горой и низовьем р. Уфа. Большие образования имеются и в долине речки Шугуровки. Размеры оврагов различны [8].

Названия оврагам, как правило, люди дают, привязывая их к названиям близлежащих деревень. Например, *Тужиловский* (д. Тужилово), *Глумилинский* (д. Глумилино). Это удобно при необходимости их исследований или градостроительстве. Но бывают и исключения. Например, *Труниловские овраги* – Большой и Малый получили свои названия по названию Труниловской слободы. Бывший овраг на западном склоне Уфимского полуострова превратился в улицу, названную горожанами «Ущелье».

Овраг озера Долгого. Расположен он у СНТ «Дуслык» в пойме левого берега р. Уфа. Данный орографический объект по происхождению является карстовым провалом. Название получило от рядом находящегося озера, растянувшегося на километры.

Овраг Дудкинский (карстовый провал). На восточном склоне Лысой горы находится большой уфимский овраг, называемый *Дудкинским карстовым провалом*. Его диаметр 500 м, глубина 100 м. В центре оврага имеется огромный провал. На дне образовались многочисленные карстовые воронки. Название получил от рядом находящейся деревни Дудкино и Дудкин-

ской переправы. Она возникла благодаря уфимскому стрелцу Антошке Дудке, который некогда написал челобитную царю Алексею Михайловичу – просил права устроить перевоз (переправу) через р. Уфа. Современная ул. Сипайловская в те времена была оживленной Сибирской дорогой. Предприимчивый стрелец построил у переправы корчму (постоялый двор с продажей вина).

Ильинский овраг. Этот орографический объект находился рядом с ул. Большая Ильинская (ныне Заки Валиди) в пересечении ее с ул. Малая Ильинская (Воровского, теперь – проспект Салавата Юлаева). Овраг засыпан. Первооткрыватель городища Уфа-II археолог П.Ф. Ищериков в 1953 году даёт следующее описание его месторасположения: «Улица Пушкина здесь имеет по обе стороны крутые, глубокие и широкие овраги – „*Пушкинский*“ и „*Ильинский*“».

Овраг Кирпичный. Находится южнее поселка Черкасы.

Овраг Ключ. Само его название указывает, что по его дну течет ключевая вода. Этот овраг расположен на склоне Случевской горы к западу от Труниловского оврага. В пространстве между оврагами находится ул. Павлуновская. Данный орографический объект хорошо виден на старинных фотографиях с изображением южного склона Уфимского полуострова.

Овраг Крутой. Он находится к северо-востоку от поселка Черкасы. Признак крутизны берега оврага лег в основу его названия.

Овраг Лагерный. Он находится в Старой Уфе к востоку от бывшего коллективного сада [8].

Овраг Ломовой. Расположен он на западном склоне уфимского полуострова. Овраг начинается с того места, где пересекаются ул. Свердлова и ул. Аральская. По левому берегу оврага идет к низу переулочек Ломовой, по правому – ул. Сенная. Овраг тянется до ул. Стрелочная. Название получил по переулочку.

Овраг Медвежий. Находится южнее поселка Черкасы. Когда-то в этих местах, видимо, находился лес с оврагами и ложбинами. В одном из оврагов, который был

расположен ближе к населенному пункту, находилась медвежья берлога. Жители этого селения называли этот овраг – *Медвежьим*.

Ногайский овраг. Данный орографический объект являлся частью исторического ландшафта Старой Уфы. С развитием города на запад овраг мешал планировке и застройке этой части Уфы, а также появлению новых улиц. Поэтому этот и другие близлежащие овраги были засыпаны. Ныне овраг остался под насыпью и асфальтом проложенной по нему широкой автомобильной магистрали, названной проспектом Салавата Юлаева в районе развязки, находящейся на пересечении проспекта с улицами Заки Валиди и Сочинская. Магистраль пересекает город с юга на северо-восток. Во второй половине XVII в. по Ногайскому оврагу проходила западная граница города. В городскую черту в то время вошли восемь крупных оврагов, в том числе овраг по реке Сутолоке и Ногайский овраг. В XVIII в. Уфа стала активно расти в западном направлении, уже в начале века Шугуровская гора была плотно заселена. С этого оврага когда-то начиналась ул. Голубиная (ныне ул. Пушкина) [9].

Пермский овраг. Улица Цюрупы начинается с края Труниловского оврага, находящегося между соборной мечетью и госпиталем ветеранов войн, и упирается на северо-западе в Пермский овраг за жилыми домами бульвара Ибрагимова. Овраг начинается с места пересечения улиц Пермская, Цюрупы, Ветеренарная и тянется к низу в пространстве за домами улиц Ленина и Пархоменко до ул. Златаустовская.

Пушкинский овраг. Первооткрыватель городища Уфа-II археолог П.Ф. Ищеригов в 1953 году даёт следующее описание месторасположения городища, где отмечается овраг Пушкинский: «Улица Пушкина здесь имеет по обе стороны крутые, глубокие и широкие овраги – „Пушкинский“ и „Ильинский“. Овраг назван по имени рядом находящейся ул. Пушкинская.

Собиновский овраг. Этот овраг находился рядом с Затонским мостом на склоне

правого берега р. Белая. Развивающийся в размерах овраг постоянно угрожал жителям ул. Чекалина и его засыпали.

Спасский овраг. Назван по Спасскому храму. По дну оврага протекал ручей, исток которого находился в сквере Маяковского (ранее исток находился выше, на месте водонапорной башни, где сейчас расположен сквер В.И. Ленина). Начинаясь овраг в сквере Маяковского. Из-за строительства жилого комплекса «Уфимский Кремль», овраг засыпан наполовину. Оставшаяся половина оврага находится в пространстве за домами между улицами Коммунистическая и Октябрьская революция и доходит до проспекта Салавата Юлаева.

Сутолоцкий овраг. Речка Сутолока протекает в южной части города. Она разделяет город глубоким Сутолоцким оврагом на две части. По основной части этого оврага проложена широкая транспортная магистраль, именуемая проспектом Салавата Юлаева. Он соединяет южную часть города с жилым районом Сипайлово. Пойма речки достигает в низовьях до трехкилометровой ширины. Краевед и географ В.А. Марушин так описывает этот значительный овраг: «Для долины Сутолоки еще недавно было характерно изобилие оврагов, лощин, ручьев, болотца, лугов и диких зарослей. Здесь встречались крупные карстовые воронки, случались большие провалы – в большинстве своем они сегодня засыпаны. На склонах преобладали дома одноэтажной застройки с банями, огородами и садами. К правому берегу Сутолоки раньше спускались семнадцать, а к левому – семь улиц. Сутолока делила южную часть города на центральную западную часть и окраинную восточную, которая, за исключением Усольской и Сергиевской гор, вплоть до последней трети XX в. представляла собой лесопарковую зону, где располагались санатории, дома отдыха, пионерские лагеря и деревенского типа поселения с огородами и садами» [10].

Троицкий овраг. В старину по дну этого оврага тек ручей. 30 мая 1574 года, в Троицын день, московские стрельцы во главе с Иваном Нагим высадились на берегу р. Белая у устья оврага, находящегося

рядом с холмом. Стрельцы за один день срубили и поставили деревянную церковь рядом с устьем ручья. В честь дня троицы церковь была названа Троицкой. Прежде топографические объекты получали свои названия соотносительно рядом находящемуся религиозному сооружению. Жители строящегося кремля стали называть и овраг, и холм Троицким. В течение веков облик развивающегося города постоянно менялся, мешающие плановому устройству улиц и площадей овраги, буераки, ложбины были засыпаны. Троицкий овраг, находившийся у подножия одноименного холма, как и другие овраги также был засыпан. В дальнейшем на территории, где был овраг, возникла торговая площадь. Ныне над оврагом проходит ул. Сочинская.

Труниловский овраг. Он запечатлен на старинных фотографиях города, снятых со стороны Цыганской поляны. К западу от Случевской горы начинается внушительный Труниловский овраг. Через некоторое пространство от Труниловского оврага располагается овраг Ключ. Между ними находится ул. Павлуновская. Она хранит историческую память о проживавшем здесь в доме №6 великом певце Фёдоре Ивановиче Шаляпине. Происхождение названия оврага и улицы неясно. По С.И. Ожегову слово «трунить» означает ‘подшучивать, добродушно высмеивать кого-что-нибудь’ [3, 801]. По одной из версий, «было смешно, что люди поселились в таком неудобном месте, на косогоре между оврагами» (З.Ш. Латыпов). Однако эти объяснения не убедительны.

Успенский овраг. Он расположен на территории, ограниченной улицами Коммунистическая, Новомостовая, Новокустарная и Проспектом Салавата Юлаева. Значительная часть оврага засыпана, на ней воздвигаются коттеджи. Название оврага по Успенской церкви, воздвигнутой в 1798 году на Старо-Кладбищенской улице, впоследствии переименованной в Успенскую (ныне ул. Коммунистическая). После сноса деревянной церкви на ее месте был сооружен каменный Успенский храм. В 1931 году власти закрыли храм, а здание снесли.

Черкалихин овраг. Овраг между нынешним физико-математическим корпусом Башгосуниверситета и площадью перед памятником Салавату Юлаеву звался раньше Черкалихиным оврагом. Происхождение названия этого оврага объясняется по-разному. По одной из версий через р. Белая во время ледохода в районе железнодорожного моста переправлялась лодка с пассажирами. Столкнувшись со льдиной, она перевернулась около самого берега. В ледяной воде будто бы погибли все, кроме слепого, случайно ухватившегося за бревно. Его звали Черкалиха. Жители этой слободы стали называть сначала большой овраг Черкалихин оврагом, а затем целую слободу, возникшую в овраге и около него. Эта версия фантастична, сюжет ее имеет явно фольклорный характер. По другой версии, Черкалихин овраг назван так по имени убитой здесь разбойниками женщины. М. Сомов в «Описании Уфы» 1864 г. связывал название оврага с кровавым преступлением: «Один из оврагов, находящийся вне города, за Семинарией, называется Черкалихиным оврагом. Народная молва утверждает, что там совершилось убийство одной женщины, по имени которой и получил этот овраг свое название». Иногда говорили, что убитая являлась дочерью уфимского воеводы, которую разбойники украли и держали в овраге до выкупа. Похожую, хотя тоже легендарную версию, приводит уфимский учитель, один из первых местных краеведов Б.В. Зефиров. Им записано предание о Черкалихе – дочери казачьего атамана Черкалова, одного из начальников Уфимской крепости. Она была похищена разбойниками и спрятана в здешнем овраге то ли для того, чтобы получить выкуп, то ли для того, чтобы обменять ее на плененного товарища. Ей удалось спастись. Поэтому местность вокруг – лес и овраг стали называть Черкалихиными, а с появлением здесь слободы и ее стали звать – Черкалихина. История оврага была также не столь радужна. В нем в разное время располагались солдатские казармы, лагеря во время Гражданской войны. В 2005-2006 гг. в ходе строительства нового Дома дружбы народов на ул. Фрунзе ландшафт в районе

Черкалихина оврага изменился до неузнаваемости – старые заросли на склонах были выкорчеваны, на их месте насыпан чернозем и высажены ели, сами склоны значительно изменили очертания, став с восточной и западной сторон более отвесными. Дно старого оврага стало более пологим, по нему проложена дорога со спуском в сторону ул. Набережной. Теперь эта дорога стала ул. Генерал-губернатора Перовского [11].

Овраг Черкасская Грань. Он находится южнее поселка Черкассy. Название оврага указывает на прохождение когда-то южной границы земель этого селения.

Шувалин овраг. Он расположен в пространстве между улицами Менделеева и Егора Сазонова. Начало берет от ул. Караидельская и тянется до левого берега речки Сутолока. Устье оврага засыпан, по нему теперь проходит ул. Менделеева. Происхождение названия оврага, вероятно, связано с именем или фамилией знатного человека, имеющего поместья у этого орографического объекта.

Заключение. Таким образом, на территории г. Уфа и его окрестностей в силу различных природных изменений и тектонических сдвигов образовались довольно много гор и холмов, а также оврагов, ущельев, ложбин, придающих городу своеобразный ландшафт и рельеф. Из них многим орографическим объектам жители города давали имена в процессе освоения территории. Оронимы соотносятся с названиями других орографических объектов, находящихся друг возле друга. Возникшие таким путем в языке оронимы способствовали горожанам легко ориентироваться на местности.

По своему лексическому значению оронимы подразделяются на семантические типы и группы. По признаку бинарной оппозиции они делятся на оронимы, указывающие на положительный элемент рельефа земной поверхности (возвышенность, холм, гора, шихан, хребет, сопка и др.) и на оронимы, указывающие на отрицательный элемент рельефа земной поверхности (овраг, ущелье, яма, воронка, лог и др.).

Литература

1. Марушин В.А. Уфимское семигорье далекое и близкое. Краеведческие записки. – Уфа: Мир печати, 2013. – 164 с.
2. Мурзаев Э.М. Очерки топонимики. – М.: Изд-во «Мысль», 1974. – 382 с.
3. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Госиздат иностранных и национальных словарей, 1963. – 900 с.
4. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Наука, 1988. – 192 с.
5. https://posredi.ru/enc_n_nepeiz_gora.html
6. https://posredi.ru/enc_s_safron_gora.html
7. https://ru.wikipedia.org/wiki/Висячий_камень
8. https://posredi.ru/enc_o_ovragi_gor.html
9. https://posredi.ru/enc_N_Nogay_ovrag.html
10. https://posredi.ru/enc_s_sutoloka_reka.html
11. https://posredi.ru/enc_sce_scerkaliha.html

Р.Р. Исламова

Методика обучения английскому языку обучающихся Республики Башкортостан на основе сравнительно-сопоставительного анализа фонетики английского и башкирского языков

Аннотация. В статье автор рассматривает возможности использования методики полилингвального обучения для совершенствования орфоэпических аспектов при изучении английского языка. Был проведен сравнительно-сопоставительный анализ фонетического аспекта английского и башкирского языка, который будет способствовать совершенствованию звукопроизносительных навыков учащихся, говорящих на башкирском языке, при обучении английскому языку.

Ключевые слова: фонетическая структура, английский язык, башкирский язык, полилингвальные образовательные учреждения.

Abstract. In the article the author considers the possibilities of using the polylingual teaching methodology to improve the orthoepic aspects of the English language. A comparative analysis of the phonetic aspect of the English and Bashkir languages was carried out, which will help to improve the sound-speaking skills of students who speak the Bashkir language when teaching English.

Key words: phonetic structure, English, Bashkir language, polilingual educational schools.

Введение. У каждого языка есть свои фонетические особенности. Не является исключением и английский язык, фонетическая система этого языка значительно отличается от русского, имеет ряд специфических звуков и дифтонгов, от которых зависит правильное произношение и понимание. Вполне очевидно, что фонетические структуры башкирского и английского языков похожи, в этой связи необходимо максимально эффективно использовать потенциал обучающихся, владеющих башкирским языком, для улучшения звукопроизносительных навыков учащихся при обучении английскому языку.

В последние годы все чаще ведется обсуждение проблемы двуязычного обучения, подтверждается актуальность и прогрессивность данной технологии. Обучение в условиях билингвизма признано многими учеными одной из возможностей наиболее эффективного формирования преподавания иностранного языка в школе и поэтому находится в настоящее время в центре внимания исследователей. Эта идея получила поддержку и на государственном уровне, в Республике Башкортостан принята Концепция развития полилингвальных многопрофильных общеобразовательных организаций Республики Башкортостан (утверждена постановлением Прави-

тельством Республики Башкортостан 12 ноября 2020 года №701).

Переключение с одного языкового кода на другой возможно и практикуется в действительности именно потому, что языки изоморфны: в основе их структуры лежат одни и те же общие принципы. Другие исследователи также отмечают, что механизм ошибок принципиально тождествен и процессу приобретения языка ребенком, и процессу изучения второго языка взрослым.

Результаты. Опыт работы в различных по возрасту классах позволил определить удивительную закономерность: учащимся в башкирских классах английский язык всегда дается легче. Данная закономерность проявляется в звукопроизносительных навыках: в фонетическом аспекте звуки произносятся правильно, произношение без акцента. Наблюдения позволили сделать определенные выводы: в башкирском и английском языках многие звуки имеют общие черты фонетического строя, что значительно улучшает изучение английского языка учащимися башкирских классов. Учащиеся воспринимают его не как новый и чужой язык, а как знакомый и родной. Ведь язык – это система знаков, которая служит средством человеческого мышления, самовыражения и общения, а

когда знаки идентичны, то и изучение становится понятным и простым.

Как известно, башкирский язык входит в тюркскую группу алтайской языковой семьи, но имеет определенные отличия от других тюркских языков: специфические гласные: *ә, ө, ү, и* согласные звуки: *ң, ҙ, ҫ, һ, к, ғ*.

Проведем сравнительно-сопоставительный анализ звуков в английском и башкирском языке на конкретных примерах. Гласные звуки башкирского языка: **ә, ө, ү** созвучны со звуками английского языка.

ә: әтәс – петух, think [θɪŋk] думать, thank [θæŋk] – благодарность

ө: өй – дом, toheard [hɜ:d] слышать, bird [bɜ:d] – птица

ү: улән – трава, tothrow [θrəʊ] – бросать (кидать)

Гласные **ә, ү, ө, э(е)**, называются гласными переднего ряда (мягкие гласные) и произносятся мягко.

Губной переднерядный звук [ө] характеризуется большей открытостью, хотя звучание его и сосредоточено главным образом в надгортанном резонаторе.

Данный звук есть и в английском языке, например:

башк. өй – дом; англ. girl [gɜ:l] девочка, bird [bɜ:d] – птица;

башк. бөгөн – сегодня; англ. toburn [bɜ:n] жечь, learn [lɜ:n] – учить.

Гласный звук [у] заднего ряда, огубленный, долгий, верхнего подъема. Звук [у] в башкирском языке в начале слова и между согласными произносится как русский [у], а между гласными в середине слова и в конце слова как **ў [w]**, например:

урам – улица;

курай – курай;

тау – гора;

тауык – курица.

Губной переднерядный звук [ү] есть в английском и немецком языках. Звук [ү] в начале слова и между согласными произносится как [y] мягкое, а между гласными и в конце слова, как ү [w], т.е. примерно, как немецкое и английское [u], например:

башк. улән – трава, кеүек – как;

англ. blow [bləʊ] – дуть.

Широкий переднерядный звук [ә] является долгим. При произношении звука [ә] язык почти не поднимается, челюсть опускается вниз; опустите кончик языка к нижним зубам, и вы получите звук [ә]. Гласный [ә] переднего ряда более открытый, чем русский [э]. Данный звук есть и в английском языке.

Примеры:

башк. әсәй – мать, әкиәт – сказка;

англ. thank [θæŋk] – благодарность, tag [tæg] – бирка.

А теперь рассмотрим согласные звуки:

ң: моң – мелодия, thing [θɪŋ] – вещь;

ҙ: без – мы, t hen [ðen] потом;

ҫ: кеҫә – карман, think [θɪŋk] – думать;

һ: һауа – воздух, heart [hɑ:t] – сердце.

Обсуждение. В башкирском языке 27 согласных. Все согласные звуки, кроме специфических башкирских (ғ, ҙ, ҫ, к, ң, һ), произносятся так же, как и в русском языке. [ў] = [w] Башкирский губной звонкий щелевой звук, образующийся работой обеих губ при вибрации голосовых связок, артикуляционно-акустически отличается от своего русского соответствия ослаблением смычки и плавным звучанием, очень близким к [ў] = [w]. Аналогичного звука в русском языке, конечно же, нет. При произнесении напряженные губы выдвигаются вперед, сильно округляются, струя воздуха с силой проходит через образованную губами щель, и уголки рта быстро и энергично раздвигаются, примерно так, как при произношении русского [у] в сочетании «уа».

Данный звук есть и в английском языке, например:

башк. вақыт – время, вақиға – событие;

англ. when [wen] – когда, west [west] запад;

башк. вак – мелкий;

will [wil] глагол будущего времени, what[wɒt] какой.

Звонкий межзубный звук [з] в русском языке отсутствует. При произношении согласного [з] язык распластан и не напряжен, кончик языка находится между зубами. Зубы неплотно прижимают язык.

В эту щель проходит струя воздуха и образуется звук [з].

Данный звук есть и в английском языке.

Примеры: без – мы; англ. they [ðei] – они.

Глубокозаднеязычный смычный звук [ң] носовой согласный при образовании этого звука корень языка и язычок опираются о мягкое нёбо и закрывают выход воздуха через рот; воздушная струя направляется в нос и образуется звук [ң] с носовым характером.

Звук [ң] есть и в английском языке, например:

башк. минә – мне, безең – наш, моң – мелодия;

англ. thing [θɪŋ] – вещь, предмет, thank [θæŋk] – благодарность.

В русском языке отсутствует глухой межзубный звук [ç]. При произношении согласного [ç] язык распластан и не напряжен. Кончик языка следует поставить к режущему краю верхних передних зубов. Зубы неплотно прижимают язык. В эту щель проходит струя воздуха и образуется звук [ç]. Звук [ç] имеет «шепелявый» характер, а не «свистящий».

Данный звук есть и в английском языке, например:

башк. кеçә – карман; англ. think [θɪŋk] – думать.

Звука [h] в русском языке нет. [h] – плавный гортанный глухой звук, хоть и напоминает [x], но в отличие от него представляет собой легкий, почти беззвучный выдох через суженую глотку с еле заметным участием голоса, без участия языка, в отличие от русского [x]. Язык не имеет определенного положения и принимает положение, необходимое для произнесения следующего за этим звуком гласного. Задняя часть языка не поднимается близко

к мягкому небу, иначе получится русский [x].

Звук [h] есть и в английском языке, например:

башк. һауа – воздух, һаулыҡ – здоровье;

англ. heart [hɑ:t] – сердце, hand [hænd] – рука.

Заключение. Таким образом, матрица башкирского и английского языка за счет одинаковых звуковых элементов накладывается в сознание человека, и учащиеся башкирских классов воспринимают английский язык как второй родной. Башкирский язык становится эффективным средством изучения английского языка как школьного предмета. При обучении обучающихся башкирских классов рекомендуется использовать изучение фонетики на основе сравнения этих двух языков, что способствует лучшему пониманию и усвоению фонетических норм произношения, что заметно повышает мотивацию и энтузиазм учащихся к обучению.

С учетом всех этих тенденций обучение на полигвальной основе обеспечивает учащимся более комфортное обучение иностранному языку, что в свою очередь создает дополнительные шансы конкурировать на общеевропейском и мировом рынке специалистов. Наряду с этим обучение на полигвальной основе способствует совершенствованию общей языковой подготовки и владения иностранными языками в специальных предметных целях, углублению предметной подготовки и расширению сферы межкультурного обучения, а также повышению мотивации в изучении иностранному языку.

Таким образом, учитель на основе родного языка в общении может методически верно и эффективно организовывать работу с учащимися по изучению иностранного (английского) языка.

Литература

1. Евстифеева М.В. *Теоретическая фонетика английского языка. Лекции, семинары, упражнения: учеб. пособие.* – М.: Флинта: Наука, 2015. – 168 с.
2. Колыхалова О.А., Махмурян К.С. *Учитесь говорить по-английски: фонетический практикум.* – М.: Владос, 2013. – 232 с.

3. Леонтьева С.Ф. *Теоретическая фонетика современного английского языка: учеб. для студентов педагогических вузов и университетов. – 3-е изд., исп. и доп. – М.: Изд-во «Менеджер», 2002. – 335 с.*

4. Мурзакова В.Ф., Аймакова А.Ж. *Сравнительный анализ звуков башкирского и английского языков, 2017. – 84 с.*

5. *Общее в английском и башкирском языке // Сайт Яндекс Дзен (Электронный ресурс) <https://zen.yandex.ru/media/ahnaf/obscee-v-angliiskom-i-bashkirskom-iazyke-5bd47e7b68be0c00aa8b2dda>. Дата обращения: 26.02.2021.*

6. Усманова М.Г., Султангулова З.З. *Башкирский язык: учебник для учреждений начального и среднего профессионального образования с изучением башкирского языка, как государственного. – Уфа: Китап, 2015. – 264 с.*

7. *Фонетическое свойство башкирского и английского языка // Сайт Инфоурок <https://infourok.ru/foneticheskoe-shodstvo-angliyskogo-i-bashkirskogo-yazika-2144171.html>. Дата обращения: 26.02.2021.*

Е.К. Соболева

Тьюторское сопровождение как эффективная форма работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья

Аннотация. В статье представлен опыт организации тьюторского сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (интеллектуальными нарушениями) в условиях специальной школы. В деле образования и воспитания ребёнка с ОВЗ или ребёнка-инвалида учитель и тьютор должны стать одной командой.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, дети с ограниченными возможностями здоровья, участники образовательного процесса, индивидуальная работа, социализация.

Abstract. The article presents the experience of organizing tutor support for students with disabilities (intellectual disabilities) in a special school. In the education and upbringing of a child with disabilities or a disabled child, the teacher and the tutor should become one team.

Key words: tutor, tutor support, children with disabilities, participants of the educational process, individual work, socialization.

Введение. Группу школьников, обучающихся в школе для детей с ограниченными возможностями здоровья, составляют дети с разными нарушениями развития: опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, включая ранний детский аутизм, синдромом Дауна, множественными нарушениями развития. Типичной особенностью всех категорий обучающихся является нарушение нормального развития высших познавательных процессов: восприятия, внимания, памяти, мышления, а так же речи и эмоционально-волевой сферы.

Детям с ограниченными возможностями здоровья необходимы особые условия для получения образования, которые

определяются психолого-медико-педагогической комиссией. Обязательным условием обучения ребёнка с ОВЗ является предоставление ему услуг тьютора.

Тьютор (в переводе с английского языка – наставник, опекун) – это специалист, персонально сопровождающий учебную деятельность «особого» ребёнка и помогающий ему успешно войти в школьную среду. Это педагог, который осуществляет организацию условий для успешного включения ребёнка с ОВЗ или ребёнка-инвалида в образовательную и социальную среду образовательного учреждения.

Тьютор, находясь с ребёнком в течение всего школьного дня, помогает ученику встраиваться в учебный процесс, поддерживает воспитанника в новой, постоянно

но меняющейся ситуации, ведёт наблюдения, содействует и помогает учителю в организации обучения всего класса. Для выполнения роли тьютора, ему необходимо быть терпеливым и общительным, уметь строить грамотные, тактичные отношения со всеми участниками образовательного процесса.

Материалы и методы. Тьютор осуществляет индивидуальную работу с обучающимися с ОВЗ в ходе образовательного процесса и процесса социализации, он помогает самоопределению и самореализации школьников в их дальнейшей профессиональной и общественной жизни, формированию у них эмоционально-ценностного отношения к действительности.

Для человека, который берёт на себя функции сопровождающего ребёнка с ОВЗ, важными качествами являются:

- безусловное принятие ребенка;
- достаточный запас знаний в рамках коррекционной педагогики и специальной психологии;
- хорошо развитые навыки коммуникации и умения взаимодействовать со всеми участниками образовательного процесса в рамках школы и вне её.

Какие главные задачи стоят перед педагогом-тьютором?

1. Помощь в усвоении адаптированных общеобразовательных программ, преодоление затруднений в обучении. Опора на индивидуальные физические и психические особенности ребёнка.

2. Организация, при необходимости, сопровождения другими специалистами. Обеспечение преемственности и последовательности разных специалистов в работе с ребёнком.

3. Социализация – включение ребёнка в среду сверстников, в жизнь класса, школы, формирование положительных межличностных отношений в коллективе.

Тьютор должен стать связующим звеном, обеспечивающим координацию педагогов, дефектологов, психологов, логопедов, других необходимых ребёнку специалистов на каждом этапе образовательного процесса. В деле образования и воспитания ребёнка с ОВЗ или ребёнка-

инвалида учитель и тьютор должны стать одной командой.

Результаты. В индивидуальном сопровождении обучающегося с ограниченными возможностями здоровья, тьютор осуществляет:

1. Сбор и анализ информации о воспитаннике и его семье.
2. Совместная со специалистами выработка рекомендаций.
3. Установление контакта с ребёнком, родителями, адаптационный этап.
4. Изучение Адаптированной образовательной программы (АООП) и ИМС (индивидуального маршрута сопровождения) ребёнка с ОВЗ.
5. Собственно тьюторское сопровождение в образовательном и воспитательном процессах, решение поставленных задач.
6. Анализ динамики развития и воспитания учащегося с ОВЗ.

Обсуждение. Каждый этап работы тьютора проходит в тесном сотрудничестве с родителями (законными представителями) ребёнка. В процессе работы на всех этапах своей деятельности тьютор наблюдает и информирует родителей и всех участников образовательного процесса о динамических изменениях ребёнка с ОВЗ в процессе обучения и социализации, при необходимости направляет родителей на консультацию к школьным специалистам, налаживает сотрудничество со специалистами других организаций, занимающихся с ребёнком с ОВЗ.

Работа тьютора в условиях специальной коррекционной школы для детей с ОВЗ разнопланова и очень нужна тем детям, кто в тьюторской помощи нуждается. В нашей школе в состав классов наряду с детьми, имеющими диагноз «интеллектуальное нарушение», включены учащиеся с синдромом Дауна и аутизмом, занимающиеся по адаптированным программам – вариантам 2 и 8.3. Эти ученики без специального сопровождения педагогом-тьютором не смогут овладеть программой обучения. У них возникают трудности в процессе адаптации к классному коллективу и школе в целом, им необходима по-

мощь на каждом уроке и коррекционном занятии. У учащихся слабо сформированы санитарно-гигиенические навыки и навыки самообслуживания. Помощь тьютора необходима с первых минут прихода детей в школу, на всех этапах работы. До начала занятий тьютор принимает детей у родителей, помогает переодеться, сопровождает до кабинета.

Обучающиеся с расстройством аутистического спектра бывают часто эмоционально неуравновешенны, импульсивны, имеют перепады настроения. Такие дети нарушают порядок и дисциплину в классе, могут внезапно вскочить со своего места и броситься к интересующему предмету, громко разговаривают и повторяют не относящиеся к уроку фразы, смеются или плачут. Эти ученики быстро теряют интерес к учебному материалу урока, начинают отвлекаться, самостоятельно работать не могут. Задача тьютора: переключить стереотипные поведенческие проявления ребёнка с РАС на предметы или действия, которые его могут заинтересовать, направить усилия на то, чтобы вернуть ребёнка в «тему занятия». Учащиеся с аутизмом с трудом сосредотачиваются на задании, не всегда понимают слова учителя, им требуется визуальное подкрепление в виде схем-опор, таблиц, карточек. И конечно – обязательный контроль за выполнением заданий, дополнительный инструктаж, направляющая помощь тьютора. Тьютор должен предвидеть возможность негативных проявлений поведения своего подопечного и знать способы их недопущения или устранения.

Деятельность тьютора на уроке заключается в том, чтобы оказать поддержку и помощь тем обучающимся, которые нуждаются в индивидуальной работе с педагогом. Закреплённый за ребёнком тьютор осуществляет помощь ему на всех этапах урока. У многих учащихся с РАС наблюдается слабый нажим на ручку при письме, нет соблюдения строчек и клеток, письмо размашистое и крупное. В этом случае на помощь приходит тьютор: он не пишет за ребёнка, но направляет руку воспитанника, напоминает про строчку и клетку.

Тьюторское сопровождение – это и помощь в приготовлении к уроку рабочего места ребёнка, подготовке к уроку физкультуры, и направление внимания при нахождении нужной страницы учебника, и организация отдыха в перемену.

На уроках чтения ученики не могут самостоятельно следить за чтением своих товарищей, присоединиться к чтению по требованию учителя. Ребёнок с аутизмом не может ответить на вопрос по содержанию, пересказать, найти нужный отрывок в тексте. Из-за проблем с общением, такие дети имеют нарушения произношения, говорят невнятно и тихо, при чтении их почти не слышно. Чтобы материал урока ребёнком был понят, тьютор проводит индивидуальную работу с такими детьми: дополнительно разъясняет текст, толкует трудные в понимании слова.

В классе есть такой ученик (диагноз: синдромом Дауна), у которого совсем отсутствует речь. С ним работа ведётся при использовании мимики и жестов. Применение на занятиях пиктограмм в значительной степени упрощает ребёнку понимание речи собеседника. Чётко налаженная работа с пиктограммами в течение дня делает процесс обучения школьника с аутизмом, синдромом Дауна упорядоченным и понятным самому ученику.

На уроках математики при счёте тьютор помогает обучающемуся пользоваться счётным материалом, математической линейкой, карточками-опорами. При решении задач для лучшего понимания их смысла, выполняет вместе с ребёнком рисунки, объясняющие содержание. На уроках русского языка при выполнении упражнений дети с аутизмом не всегда могут самостоятельно списывать с учебника, поэтому задача тьютора: показывать ребёнку в учебнике слова и предложения, если есть необходимость, диктовать, напоминать написание букв.

На уроках изобразительного искусства тьютору часто приходится пользоваться способом «рука в руке», то есть направлять руку ребёнка при рисовании, делать напоминания в том, чтобы не вышел за контур. Представления об окружающем мире учащихся с ОВЗ крайне огра-

ниченны. Имеются нарушения в восприятии формы, величины, цвета, пространственной ориентировки. Поэтому, чтобы добиться результатов в творчестве, необходима направляющая и обучающая роль тьютора.

У учащихся с интеллектуальными нарушениями и одновременно с расстройством аутистического спектра, а также у детей с синдромом Дауна часто не развита мелкая моторика пальцев. Поэтому, нет возможности качественно пользоваться измерительными инструментами, ножницами, клеить, лепить, сминать бумагу, рисовать, вырезать детали по шаблону. В этом случае, все работы, связанные с творчеством, выполняются ребёнком только вместе с тьютором.

Тьюторская помощь нужна детям не только на уроках, но и во внеурочной деятельности, на выходах и экскурсиях. Тьютор направляет поведение ребёнка в правильное русло, не допускает неадекватных реакций, сглаживает негативные проявления, переключает действия ребёнка, предлагает другие доступные и более интересные ребёнку формы работы. Тьютор работает с ребёнком так же и в направлении привития ему правил и норм поведения в обществе, санитарно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания. Во время пребывания в столовой, напоминает о необходимости аккуратного принятия пищи, уборке посуды после еды. Эти жизненно необходимые навыки закрепляются

и остаются в памяти, как постоянные атрибуты.

Опытные методисты, знающие особенности детей с расстройством аутистического спектра, считают, что такой ребёнок обязательно должен найти в жизни человека, которому будет доверять, на которого сможет положиться всегда. Часто бывает так, что именно педагог-тьютор может стать другом и помощником, человеком, которому ребёнок будет доверять.

Заключение. Работа тьютора – одновременно сложная, но и интересная. Педагог видит результаты своего труда, существенные продвижения воспитанников в положительную сторону, и это говорит о нужности профессии «тьютор».

Тьютор, прикрепленный к особо нуждающимся в его помощи учащимся, проявляет внимание и другим детям класса, которые испытывают трудности на уроках.

В настоящее время профессия «тьютор» является востребованной. Тьюторство воспринимается как тренд развития современного образования. Воплощая свои творческие образовательные идеи в жизнь, осуществляя особый, индивидуальный подход к детям с ограниченными возможностями здоровья, тьютор старается максимально раскрыть возможности своих воспитанников, создаёт условия для проявления их способностей, делает процесс обучения успешным.

Литературы

1. *Иванов А.В. Роль тьютора в процессе индивидуального образования // Школьные технологии. – 2009. – №3.*
2. *Крылова Н.Б. Тьютор – новый тип педагога в условиях индивидуализации образования // Завуч. – 2009. – №5.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВЫБОРА ФОРМ ОБУЧЕНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы, которые получили актуальность в современных условиях: переход к цифровым технологиям обучения, рост самостоятельного обучения, новая роль учителя, что должно обеспечить, в конечном счете, высокое качество образования. Возможности передовых технологий в свою очередь должны использоваться с учетом условий сегодняшнего дня, уровня подготовки общества к переходу на новые условия работы системы обучения.

Ключевые слова: качество обучения, дистант, цифровые технологии, самостоятельность обучающихся, роль учителя в новых условиях, возможности общества.

Abstract. The article examines the problems that have become relevant in modern conditions: the transition to digital learning technologies, the growth of independent learning, the new role of the teacher, which should ultimately ensure a high quality of education. The possibilities of advanced technologies, in turn, should be used taking into account the conditions of today, the level of preparation of society for the transition to new conditions of work of the training system.

Key words: quality of teaching, distance learning, digital technologies, independence of students, the role of a teacher in new conditions, opportunities of society.

Введение. Выбор темы исследования определяется происходящими изменениями в системе обучения детей, что повлекло за собой ряд проблем, в том числе выбора оптимальной формы обучения. К сожалению, следует отметить, что наша школа не была подготовлена к изменениям, связанным с переходом к дистанционным формам обучения: не было методичек, для преподавателей освоение новых технологий зачастую вызвало трудности. Трудности были и у родителей.

Материалы и методы. В работе обобщен опыт ряда стран, которые в практике школьного обучения уже давно используют дистанционные формы. Цель работы – используя данное обобщение сформулировать предложения по оптимальному сочетанию различных форм обучения.

Результаты. Коронавирусная пандемия стала испытанием для всей социальной сферы страны, в том числе и для системы образования. Перед системой встала проблема защиты здоровья и жизни детей, работников учреждения образования, недопущения снижения качества обучения. При этом указанная проблема возникла впервые и внезапно настолько, что для принятия решений и их реализации, времени для раскачки не было. Многие

проблемы возникли на стыке образования и здравоохранения, цифровой инфраструктуры и т.д. [1, 2].

Адаптация системы образования к новым условиям предусматривала соответствующие шаги, как со стороны школы, отдельных учителей, так и со стороны учащихся и их родителей.

Оценивая ситуацию в целом, можно сказать, что школа в основном достаточно оперативно адаптировалась к новым условиям. Какие изменения при этом произошли можно судить уже по системе аттестации учащихся, которая частично была отменена.

Мы считаем, что те наработки в системе образования, которые появились в последний год, должны получить свое развитие в целях повышения качества ее функционирования.

Система образования должна совершенствоваться, учитывая новые возможности и требования. Следует помнить, что еще великий мыслитель и педагог Жан-Жак Руссо в свое время говорил, что образование должно способствовать максимальному развитию и самостоятельности учащегося [3].

Среди проблем, которые должны быть решены оперативно, следует отметить:

- возможность сохранения удаленной формы обучения (если да, то в каких пределах);
- структурные изменения в материально-технической базе школы;
- реструктуризация занятости в школах;
- укрепление системы связи с учетом возможности сохранения элементов данной формы обучения [4, 5, 6].

Все это потребовало создания адекватной нормативной базы произошедших изменений в условиях карантина, и в июне 2020 года были приняты поправки к закону «Об образовании». Средства массовой информации уже дали этим изменениям название: закон о дистанционном обучении в РФ. В 2020 году на постоянной основе такой формат обучения не вводится, в нормативном акте лишь указаны случаи, когда это необходимо.

Дистанционное образование в законе «Об образовании» в 2020 году урегулировано в ст.16. Под ним понимается учебный процесс, проходящий с использованием специальных дистанционных образовательных программ и технических средств. Отличительная черта такого обучения – опосредованное взаимодействие обучающегося и педагога. То есть дистанционное обучение в школе не осуществляется, учебный процесс преимущественно происходит в домашних условиях на компьютере через телекоммуникационную сеть [7].

В связи с введением режима повышенной опасности из-за распространения коронавируса в 2020 году учебный год был завершен по всей стране именно таким способом, так как переход на дистанционное образование стал необходимостью. Теперь власти решили утвердить возможность введения удалённого обучения вне зависимости от существующих запретов на использование дистанционного способа в ведомственных нормативных документах по образованию.

Потому в настоящее время планируется принятие федерального закона об общих правилах организации дистанционного обучения. Данный формат обучения будет вводиться только в случаях форс-мажора, как это было при пандемии коро-

навируса. Особо отмечается, что применение дистанционного обучения позволит большому количеству школьников одновременно прослушать лекции лучших учителей, а педагогу дает возможность в рамках одного проекта объединить школьников из разных регионов.

После этого делается реверанс в сторону традиционной школы. Отмечается, что новая форма обучения не заменит общения с учеником [8]. На наш взгляд, это означает уход от реальных проблем и не более. Оно напоминает также мантры бывших руководителей Минздрава СССР, которые, чтобы как-то оправдать техническое отставание вверенной им отрасли, говоря о преимуществах советского здравоохранения, отмечали, что у нас между врачом и больным нет посредников в виде машин [9].

Сегодня требуется четко очертить оптимальные границы дистанционного обучения. Для этого представляется актуальным изучение опыта использования дистанционного обучения в развитых странах. Прообраз дистанционного обучения – школы по радио – массово возникло в 1951 г. в Австралии. Уже тогда каждому ученику присваивалась свой диапазон радиоволн, назначался учитель, с которым он общался по существующей системе связи.

Во Франции дистанционное обучение также ведется с середины прошлого века. Оно, в первую очередь, затрагивает жителей так называемых заморских территорий и сегодня охватывает 350 тыс. учащихся. Государственный центр дистанционного обучения Франции – CNEF была создан в 1939 г. В его составе находятся 8 институтов, свыше 8 тыс. работающих.

В США все учащиеся имеют право учиться дистанционно. Но исследование этих технологий во время пандемии выявили следующие проблемы:

- не все семьи имели необходимую технику;
- учащиеся (до 50%) не участвовали на уроках;
- психологически учащиеся дома не могут полностью настраиваться на работу;
- не все школьные учителя готовы к работе в новом формате.

Представляет интерес организация дистанционного обучения в Канаде, в стране, которая по территории и плотности населения всего близка к нам. В Канаде удаленное обучение используется для следующего контингента:

- для обучения детей-инвалидов;
- при обучении детей согласно их интересам, без программ и аттестаций;
- когда родители в принципе не вмешиваются в обучение своих детей [10].

На наш взгляд, в наиболее общем виде дистанционное образование – комплекс образовательных услуг для местного и зарубежного населения при помощи информационной, образовательной среды. Положительные черты дистанционного образования: экономичность, гибкость, модульность, асинхронность, новые формы деятельности и контроля, интернациональность, социальность.

При этом следует отметить:

- гибкость означает, что учащийся может заниматься в любое удобное для него время и в любом для него удобном месте, выбирая самостоятельно дисциплины;
- модульность возникает, когда каждый курс состоит из учебных модулей;
- асинхронность означает составление расписания самим учащимся;
- социальность – расширение доступа к качественному образованию для населения [6].

Новая форма обучения имеет вместе с тем следующие ограничения:

- исчезает соревновательность между обучающимися в коллективе;
- исключается индивидуальный подход к учащемуся;
- отмечается разная оснащенность семей гаджетами;
- резко уменьшается объем практических занятий.

Оптимизируя сеть, мы уже признали недостающую эффективность мелких школ. При этом нерешенной осталась проблема не только организация подвоза детей, но и наличие самих дорог. Поэтому, в первую очередь, необходимо переводить на удаленную форму обучения детей

школьного возраста из поселений районов Севера и Дальнего Востока. В Республике Башкортостан – это горно-лесная зона. В случае, когда отсутствует доступ к Интернету и нет хороших дорог, при большой удаленности населенных пунктов возникает необходимость открытия интернатов и сохранения существующих малокомплектных школ.

В условиях дистанта многократно повышается нагрузка на успешных учащихся, на потенциальных «стобальников». Они вынуждены готовиться к домашним заданиям не только в классе, но и на онлайн-курсах. Поэтому мы считаем, обучение по удаленной форме по подготовке к ЕГЭ можно сочетать с освобождением от занятий по соответствующим предметам согласно заявлениям родителей.

Обучение в 10-х и 11-х классах общеобразовательной школы должно иметь принципиальные отличия от обучения в базовой школе. Условием для перехода на удаленную форму обучения должна стать отличная оценка по данному предмету по итогам 9-го класса.

Удаленная форма обучения может быть использована и в других классах, например, при изучении родного языка и основ национальной культуры, что позволит резко расширить изучение родных языков народов страны и снизить поток недовольства отдельных групп родителей.

Необходимо признать, что модным трендом стало определенное неприятие онлайн-образования. «Общение с компьютером не заменит общения с учителем-преподавателем» и это, несомненно. Но только в том случае, если это общение было. А если его и не было никогда, то переход на онлайн-обучение – благо. Оно освобождает ребенка массу времени, которое ребенок организует сам, занимаясь тем, что ему более интересно. Не это ли «индивидуализация образования», создание собственной траектории развития ребенка?

Кроме того, много ли родителей посещали уроки детей? Единицы или, скорее всего, нет. При онлайн-обучении можно присутствовать на всех уроках, было бы желание родителей. Такая открытость да-

же ставит их в тупик. Онлайн-уроки, чисто психологически, – находка для детей, которые несмелы, застенчивы, не уверены в себе, которые боятся поднять руку. Это еще один плюс таких уроков – создание психологически комфортных условий обучения.

Конечно, при этом значительная нагрузка ложится на родителей, на их участие в обучении детей. Нельзя уже сказать, что школа недодала, учителя недоучила, учебники недообъяснили. Это работа родителей, которая не оплачивается, но необходима как вложение в будущее своего ребенка, в человеческий капитал. А, значит, здесь присутствует и «педагогика сотрудничества». Родители осознанно или невольно становятся соучастниками процесса обучения, что само по себе явление позитивное.

Обсуждение. Мы «за» использование потенциала онлайн-образования. Хотя, несомненно, истина где-то посередине, в

сочетании офлайн- и онлайн- образования, но напомним, что «кризис – это открытие новых возможностей, шанс для дальнейшего развития». В случае с онлайн-обучением это не подвергается сомнению.

Таким образом, мы ратуем за смешанную форму обучения: сохранение классической школы, переход на удаленную форму обучения по отдельным предметам и для отдельных учащихся, полный переход на эту форму обучения в труднодоступных, регионах и территориях с редким населением.

Заключение. Классическая и дистантная формы обучения, на наш взгляд, представляют собой традицию и инновацию в современном образовании. Причем, практика показала эффективность их гармоничного сочетания при умелом и грамотном подходе к нему органов управления образованием, педагогических коллективов, родительской общественности и самих обучающихся.

Литература

1. Грунт Е.В., Беляева Е.А., Лисситса С. Дистанционное образование в условиях пандемии: новые вызовы российскому высшему образованию // *Перспективы науки и образования*. – 2020. – №5 (47). – С. 45-58. DOI: 10.32744/pse.2020.5.3.
2. Минина В.Н. Цифровизация высшего образования и ее социальные результаты // *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Sotsiologiya*. – 2020. – №1. – Т. 13. – С. 84-101. DOI: 10.21638/spbu12.2020.106.
3. Книги Жан-Жак Руссо [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.knigog.d-gu> (дата обращения 04.02.21).
4. Martin Oliver, Keith Trigwell (2005) *Can 'Blended Learning' Be Redeemed?* // *E-Learning*. – Vol. 2. – №1. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://doi.org/10.2304/elea.2005.2.1.17>.
5. Jelfs A., Whitelock D. (2000) *The notion of presence in virtual learning environments: what makes the environment 'real'* // *British Journal of Educational Technology*. – Vol. 31(2). – Pp. 145-152.
6. *Distance Learning Technologies: Issues, Trends and Opportunities: Linda Lau (Ed.) Idea Group Publishing, Hershey, PA, USA, 2000. – 252 p. ISBN: 1-878-28980-2.*
7. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 08.12.2020) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2021), ст.16 [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4/ (дата обращения 04.02.21).
8. Новый закон о дистанционном обучении в 2021 году. Что будет после вступления закона в силу [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.9111.ru/questions/7777777771172276/> (дата обращения 04.02.21).
9. Головтеев В.В., Калью П.И., Пустовой И.В. *Основы экономики Советского здравоохранения*. – М.: Медицина, 1974. – 200 с.
10. Использование дистанционного образования в зарубежном опыте [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://vuzlit.ru/345096/ispolzovanie_distsionnogo_obrazovaniya_v_zarubezhnom_opyte (дата обращения 05.02.21).
11. Мировой опыт дистанционного обучения [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://e-learning.idte.ru/theory?id=thWorld> (дата обращения 05.02.21).

ПРОЕКТНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Э.И. Мансурова

ОХРАНА ТРУДА КАК ПРЕВЕНТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО НЕДОПУЩЕНИЮ НЕСЧАСТНЫХ СЛУЧАЕВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

***Аннотация.** Одной из основных задач работодателя является сохранение жизни и здоровья своих работников. В силу сложной эмоциональной составляющей педагогической работы особую значимость приобретает охрана труда в образовании. В статье анализируются риски для жизни и здоровья педагогических работников, а также предложена система профилактических мероприятий по эффективной превентивной деятельности в образовательных организациях.*

***Ключевые слова:** педагогические работники, предотвращение и недопущение рисков для жизни и здоровья педагогических работников, смертность на рабочем месте, факторы риска.*

***Abstract.** One of the main tasks of an employer is to preserve the life and health of its employees. Due to the complex emotional component of pedagogical work, labor protection in education is of particular importance. The article analyzes the risks to the life and health of teaching staff, and also offers a system of preventive measures for effective preventive activities in educational organizations.*

***Key words:** teaching staff, prevention and prevention of risks to the life and health of teaching staff, mortality in the workplace, risk factors.*

Введение. Проблема смертности на рабочем месте сохраняет свою остроту во всем мире вследствие значительных экономических потерь и трудового потенциала. По оценкам Международной организации труда (МОТ) около 2,3 млн мужчин и женщин ежегодно погибают в результате несчастных случаев на рабочем месте или связанных с работой заболеваний – в среднем 6 000 человек ежедневно [4].

По прогнозным оценкам в ближайшие десятилетия в мире ожидается увеличение риска развития смерти на рабочем месте вследствие роста распространенности таких факторов риска, как напряженность труда и интенсивный темп жизни.

Аналогичные тенденции наблюдаются и в России. Так, 2017-2018 гг. на фоне снижения официально регистрируемых несчастных случаев со смертельным исходом, связанных с производством, происходит увеличение числа умерших на рабочем месте от общих заболеваний, которое составило 2192 и 2103 случая и соответственно 83% и 88% от количества несчастных случаев со смертельным исходом,

квалифицированных как не связанные с производством. Смерть от общего заболевания наступала, как правило, вследствие сердечно-сосудистых осложнений, которые составляли 83% и 97% [4].

Материалы и методы. Одной из основных задач работодателя является сохранение жизни и здоровья своих работников. В силу сложной эмоциональной составляющей педагогической работы особую значимость приобретает охрана труда в образовании. Каждый руководитель должен иметь четкий алгоритм действий по недопущению и предотвращению несчастных случаев на производстве. Для того, чтобы эффективно организовать превентивную деятельность по охране труда, необходимо выявить типичные причины появления опасных для жизни и здоровья работников ситуаций.

Внезапная смерть на рабочем месте любой возрастной категории – глобальная проблема медицины труда во всех странах. Под внезапной смертью понимают ненасильственную смерть, развившуюся ментально или наступившую в течение ча-

са с момента возникновения острых изменений в клиническом статусе больного.

Следует различать внезапную смерть и внезапную сердечную смерть (внезапную смерть от сердечной причины). Внезапная смерть может развиваться в результате некардиальных причин, в частности, таких как массивная тромбоэмболия легочной артерии, разрыв аневризмы сосудов головного мозга, алкогольное и наркотическое отравление и т.д. Однако лидирующее место (около 90%) в структуре внезапной смерти (ВС) занимает внезапная сердечная смерть (ВСС).

Внезапную сердечную смерть впервые стали выделять как самостоятельное заболевание в конце XX века. Структура ВСС разнообразна и изучена многими авторами.

Согласно Международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) ВСС – это «внезапное прекращение сердечной деятельности, предположительно обусловленное возникновением фибрилляции желудочков или асистолии сердца (остановкой сердца), в отсутствие признаков, позволяющих поставить другой диагноз» [2, 3].

Внезапная сердечная смерть – это неожиданная смерть человека от сердечно-сосудистого заболевания (ССЗ) или состояния, которое происходит в течение 1 ч от начала симптомов, если человек умирает при свидетелях, или в течение 24 ч с момента, когда умершего в последний раз видели живым и без симптомов [9].

Одной из разновидностей внезапной сердечной смерти является «кароси», что в переводе с японского языка означает – внезапная смерть на рабочем месте, вызванная усталостью и переутомлением [8].

Установлено, что в настоящее время в развитых странах мира средняя частота ВСС составляет 1,40 на 100 тыс. населения в год у женщин и 6,68 у мужчин [7].

Многочисленными исследованиями показано, что эта разница уменьшается с возрастом [10].

Число случаев ВСС среди молодых людей закономерно ниже и соответствует 0,46-3,7 на 100 тыс. населения в год [7].

Особую актуальность приобретает

изучение вопроса ВСС у лиц трудоспособного возраста – наиболее значимой, в экономическом и социальном смысле, прослойке общества. Доля внезапной смертности в структуре общей смертности является наибольшей именно у лиц трудоспособного возраста, может превышать 50%, достигая максимума в группе 35-44 лет [6].

Большинство отечественных исследований, посвященных эпидемиологии ВСС, было выполнено в 1970-х годах и ограничивалось рамками программы ВОЗ «Регистр острого инфаркта миокарда» [1, 8]. К сожалению, в последующем, вплоть до 2000-х годов, изучение эпидемиологических аспектов ВСС в нашей стране практически не проводилось.

Учитывая данные Федеральной службы государственной статистики в РФ в 2019 г. о количестве умерших от сердечно-сосудистых заболеваний (899.000 человек) и используя коэффициент, полученный в зарубежных эпидемиологических исследованиях (25%), можно предположить, что число внезапных сердечных смертей в России в 2019 г. составило около 300.000 человек [11].

В результате отечественного исследования, проведенного в 2013 г., была установлена частота ВСС среди трудоспособного населения – 24,8 на 100 тыс. населения такого же возраста. Было отмечено существенное преобладание мужчин (85%) над женщинами (15%) среди умерших, что предопределило соотношение мужчины: женщины равным 5,6:1. Прослеживалась также отчетливая связь увеличения частоты ВСС с возрастом [3, 8, 11].

Таким образом, по существующим сейчас представлениям, риск ВСС зависит от комплексного взаимодействия различных факторов: ишемии, дисфункции левого желудочка, электрической нестабильности миокарда, дисбаланса вегетативной регуляции сердечной деятельности. В зависимости от сочетания структурных нарушений и функциональных взаимодействий, больные подразделяются на группы высокого, умеренного и низкого риска возникновения фатальных нарушений ритма, что определяет стратегию профилактики ВСС.

Результаты. Под основными факторами риска подразумеваются клинические признаки, наличие которых предполагает отнесение больного к категории лиц с высоким или умеренным риском внезапной сердечной смерти в течение календарного года (вероятностный риск может достигать 20-50% или 5-15% соответственно).

К основным факторам риска по результатам многочисленных исследований относятся:

- эпизод сердечного ареста в анамнезе и/или гемодинамически значимая устойчивая ЖТ;
- перенесенный инфаркт миокарда;
- острый инфаркт миокарда с желудочковой экстрасистолией высоких градаций;
- систолическая дисфункция левого желудочка;
- синкопальные состояния при наличии структурных заболеваний и ишемической болезни сердца, синдрома WPW, наследственных электрических болезней сердца (LQTS) [1, 2].

Под второстепенными факторами риска подразумеваются клинические признаки, наличие которых может определять риск внезапной сердечной смерти выше общепопуляционного уровня.

К второстепенным факторам риска относятся:

- 1) артериальная гипертензия и гипертрофия левого желудочка;
- 2) липиды;

3) физическая активность (интенсивная физическая нагрузка у нетренированных лиц, отсутствие физической активности);

4) употребление алкоголя (избыточное употребление крепких алкогольных напитков ведет к увеличению интервала QT);

5) увеличение ЧСС и снижение вариабельности ритма сердца;

6) курение;

7) изменения на ЭКГ (депрессия сегмента ST, изменения T-волны, увеличение величины интервала QT или его дисперсия);

8) отягощенная наследственность по ВСС (для детей, рожденных от отца и матери, имеющих в анамнезе остановку сердца) [1, 3].

Существенная роль в реализации внезапной смерти принадлежит психосоциальным и производственным факторам. Установлено, что тревожно-депрессивные расстройства также повышают риск внезапной сердечной смерти за счет активации симпатической нервной системы и развития нарушений вариабельности сердечного ритма [1, 5, 8].

Да основе данных по исследованию несчастных случаев на производстве по причине естественной смерти на предприятиях, относящихся к 20 видам экономической деятельности, выявлено, что среди работников сферы образования не выявлено большего числа смертей по сравнению с другими производствами (таблица 1).

Таблица 1

Количество умерших на рабочем месте по причине естественной смерти в разрезе видов экономической деятельности

	Виды экономической деятельности	Число пострадавших	
		абс.	%
1	Обрабатывающие производства	59	22,0
2	Транспортировка и хранение	31	11,6
3	Обеспечение электрической энергией, газом и паром; кондиционирование воздуха.	30	11,2
4	Водоснабжение; водоотведение, организация сбора и утилизации отходов, деятельность по ликвидации загрязнений		

5	Строительство	27	10,1
6	Торговля оптовая и розничная; ремонт автотранспортных средств и мотоциклов	17	6,3
7	Сельское, лесное хозяйство, охота, рыболовство и рыбоводство	15	5,6
8	Деятельность по операциям с недвижимым имуществом	15	5,6
9	Деятельность административная и сопутствующие дополнительные услуги	14	5,2
10	Деятельность профессиональная, научная и техническая	13	4,9
11	Добыча полезных ископаемых	11	4,1
12	Деятельность в области информации и связи	9	3,4
13	Образование	8	3,0
14	Государственное управление и обеспечение военной безопасности; социальное обеспечение	6	2,2
15	Деятельность в области здравоохранения и социальных услуг	5	1,9
16	Деятельность в области культуры, спорта, организации досуга и развлечений	4	1,5
17	Предоставление прочих видов услуг	2	0,7
18	Деятельность гостиниц и предприятий общественного питания	1	0,4
19	Деятельность финансовая и страховая	1	0,4
20	Деятельность домашних хозяйств как работодателей; недифференцированная деятельность частных домашних хозяйств по производству товаров и оказанию услуг для собственного потребления	-	-
	<i>Итого</i>	268	100

Обсуждение. Профилактика внезапной смерти на рабочем месте – это комплекс мероприятий, проводимых с целью предупреждения или уменьшения вероятности развития внезапной смерти на рабочем месте.

Для предупреждения и снижения внезапной смерти на рабочем месте от общих заболеваний, в том числе от болезней системы кровообращения, руководитель образовательной организации должен выполнить следующие задачи:

1. Своевременное выявление и оценка производственных и производ-

ственных факторов риска внезапной смерти на рабочем месте и проведение комплекса мероприятий, направленных на их снижение.

2. Повышение эффективности оказания медицинской помощи работникам путем увеличения доступности и качества.

3. Продвижение и популяризация здорового образа жизни среди работников (сотрудников) школы.

4. Проведение санитарно-гигиенических мероприятий по обеспечению безопасных условий труда на рабочем месте.

5. Создание благоприятной социально-психологической среды в коллективе.

Санитарно-гигиенические мероприятия:

– совершенствование технологических процессов, модернизация оборудования, механизация труда, внедрение систем дистанционного управления (УСУТП);

– идентификация и оценка производственных факторов риска развития БСК: химических, физических (шум, вибрация, микроклимат), тяжести и напряженности трудового процесса с учетом вида производства, должностных обязанностей работника; организация оптимальных режимов труда и отдыха; проведение мероприятий по снижению уровней воздействия вредных производственных факторов (технологические, санитарно-технические, сокращение времени работы в вредных условиях труда, использование СИЗ и др.);

– информирование работников о производственных факторах риска и условиях труда на рабочем месте, риске повреждения здоровья.

Создание благоприятной социально-психологической среды в коллективе:

– снижение влияния производственной среды на психическое здоровье;

– создание благоприятного психологического климата в коллективе;

– предотвращение возникновения стресса на рабочем месте путем устранения или уменьшения исходных причин и повышения степени психологической адаптации работников;

– повышение у работников уровня и изменение направленности трудовой мотивации;

– организация на предприятии комнат психологической разгрузки, индивидуальных консультаций психолога;

– помощь работникам, имеющим признаки психологического стресса (индивидуальное консультирование психолога);

– проведение индивидуальных обучающих семинаров с целью повышения информированности работников о фунда-

ментальных принципах эмоционального здоровья и методах поддержания благоприятного психологического и эмоционального климата в коллективе;

– анкетирование работников предприятия для оценки морально-психологического климата в коллективе и выявления факторов, негативно влияющих на здоровье работников, с последующим проведением анализа уровня удовлетворенности трудом.

Лечебно-профилактические мероприятия

Лечебно-профилактические мероприятия должны быть направлены на выявление факторов кардиоваскулярного риска, раннюю диагностику и лечение болезней системы кровообращения.

Основные мероприятия:

– проведение периодических медицинских осмотров работников с дополнительным объемом лабораторных, функциональных, ультразвуковых исследований, осмотром врача-кардиолога с целью диагностики болезней системы кровообращения и определения суммарного и относительного сердечно-сосудистого риска (по шкале SCORE);

– выявление заболеваний системы кровообращения, являющихся медицинскими противопоказаниями для продолжения работы в соответствии с требованиями Приказа Минздравсоцразвития РФ от 12.04.2011 г. 302н;

– углубленное стационарное обследование работников с БСК и высоким кардиоваскулярным риском с использованием лабораторных, генетических, функциональных, лучевых, рентгенконтрастных методов исследования с целью выявления предикторов внезапной сердечной смерти, поражения органов-мишеней, признаков субклинического атеросклероза, других ССЗ и ЦВЗ;

– выделение групп диспансерного наблюдения в зависимости от степени выраженности заболевания и объема необходимых лечебно-оздоровительных мероприятий;

– оздоровление и лечение лиц, включенных в группы высокого кардиоваскулярного риска в различных медицин-

ских и лечебно-оздоровительных учреждениях (поликлиника, стационар, санаторий-профилакторий);

– проведение санитарно-просветительской работы, нацеленной на коррекцию факторов риска (рациональное питание, прекращение курения, снижение избыточной массы тела, повышение физической активности, контроль артериального давления).

Формирование здорового образа жизни работников

Основные мероприятия:

– создание возможностей поддержания здорового образа жизни на рабочем месте;

– снижение распространенности поведенческих факторов риска (курение, низкая физическая активность, нездоровое питание), снижение высокого артериального давления и избыточной массы тела за счет реализации работодателем специальных программ;

– образовательные и информационные программы в области укрепления здоровья и профилактики болезней системы кровообращения среди работников;

– создание мотивации к формированию здорового образа жизни путем стимулирования работников, активно сохранивших и улучшающих свое здоровье;

– экономическая поддержка проведения оздоровительных мероприятий путем организации посещений спортивно-оздоровительных комплексов по льготной стоимости абонеента (занятия в бассейне, тренажерном зале);

– создание условий для активного отдыха и занятий спортом.

Заключение. Эти и другие мероприятия, проводимые комплексно и системно, позволят не только поддержать и улучшить состояния здоровья работающих; но и будут способствовать снижению уровня заболеваемости по причине болезней системы кровообращения, сокращению случаев первичного выхода на инвалидность, количества случаев внезапной смерти на рабочем месте от ССЗ.

Все педагогические работники обязаны проходить ежегодный профилактический медицинский осмотр, который является эффективным фактором по предотвращению и недопущению рисков для жизни и здоровья педагогических работников. Медицинский осмотр включает дополнительный объем лабораторных, инструментальных исследований, консультацию врача кардиолога, расчёт уровня кардиоваскулярного риска (SCOR) и способствует своевременному выявлению болезней, представляющих угрозу жизни педагогического работника.

Литература

1 Банщиков Г.Т., Зиновенко Т.Н., Гудков Г.Я. Внезапная добольничная смерть от острой коронарной недостаточности и инфаркта миокарда (по данным регистра острого инфаркта миокарда в Вологде). *Кардиология* 1985; 4:103-104. *Здравоохранение в России. 2017: Стат. сб./Росстат.* – М., 2017. – 170 с.

2 Белялов Ф.И. *Внезапная сердечная смерть. Рекомендации по диагностике и лечению.* – Иркутск, 2011. – 25 с.

3 Бокерия Л.А., Бокерия О.Л., Кислицина О.Н. Рандомизированные клинические исследования по профилактике внезапной сердечной смерти: принципы и итоговые показатели // *Анналы Аритмологии.* – 2010. – №2 – С. 5-14.

4 Бокерия Л.А., Ревинвили А.Ш., Неминуций Н.М. *Внезапная сердечная смерть.* – М.: ГЭОТАР-медиа, 2011. – 272 с.

5 Бухтияров И.В. Условия труда как фактор риска повышения смертности в трудоспособном возрасте // Бухтияров И.В., [Измеров Н.Ф.], Тихонова Г.И., Чуранова А.Н., Горчакова Т.Ю., Брылева М.С., Крутко А.А. // *Медицина труда и промышленная экология.* – 2017. – №8. – С. 43-49.

6 *Внезапная сердечная смерть. Рекомендации Европейского кардиологического общества (ред. проф. Н.А. Мазур).* – М.: Медпрактика "М, 2003. – 148 с. *Национальные клинические рекомендации Всероссийского научного общества кардиологов.* – М., 2010. – 592 с.

7 *Материалы к государственному докладу «О состоянии санитарно-эпидемиологического благополучия населения в Российской Федерации в 2018 году» по Республике Башкортостан: – Уфа: Управление Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека по Республике Башкортостан, Федеральное бюджетное учреждение здравоохранения «Центр гигиены и эпидемиологии в Республике Башкортостан», 2019 – 277 с.*

8 *Мазур Н.А., Никитин Ю.П., Гафаров В.В. Результаты двухлетнего эпидемиологического изучения инфаркта миокарда в Новосибирске // Терапевтический архив. – 1981. – №8. – С. 10-13.*

9 *Национальные демографические приоритеты: подходы и меры реализации. Серия «Демография. Социология. Экономика». Том 5. №4 / Под редакцией чл.-корр. РАН Рязанцева С.В., Ростовской Т.К. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2019. – 558 с.*

10 *Нарбут В.В. Смертность населения России в трудоспособном возрасте: гендерные и территориальные различия // Высшее образование сегодня. – 2016. – №2. – С. 48-51.*

11 *Якушин С.С., Бойцов С.А., Фурменко Г.И., Никулина Н.Н., Акинина С.А. Внезапная сердечная смерть у больных ишемической болезнью сердца по результатам Российского многоцентрового эпидемиологического исследования заболеваемости, смертности, качества диагностики и лечения острых форм ИБС (РЕЗОНАНС) // Российский кардиологический журнал. – 2011. – №2. – С. 59-64.*

Н.В. Чиганова

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ КАК ЧАСТЬ РЕАЛИЗАЦИИ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. *Интеграция инженерного образования в систему образования должно начинаться со школьной скамьи, затрагивая все этапы основного образования. Курсы повышения квалификации педагогов значительно влияют на формирование новой образовательной среды.*

Ключевые слова: *инженерное образование, курсы повышения квалификации, модернизация.*

Abstract. *Integration of engineering education into the education system should begin at school, affecting all stages of basic education. Professional development courses for teachers significantly affect the formation of a new educational environment.*

Key words: *engineering education, refresher courses, modernization.*

Введение. Глобализация экономики и мировых тенденций ведет к объединению всех интеллектуальных, финансовых и иных усилий в решении стоящих перед государствами и человечеством проблем. В настоящее время российская система инженерного образования не может развиваться изолированно, жизненной необходимостью стоит процесс его интеграции в мировое образовательное пространство.

В последние годы в сфере образования формируется новая образовательная система, в основе которой лежат технологические инновации, современные информационные и коммуникационные технологии, направленные на поддержание и раз-

витие инженерного образования. Применение этих технологий сопровождается радикальными изменениями в педагогических методах и приемах, в организации труда преподавателей и учащихся, в экономических механизмах, в сфере образования и даже в теории и методологии современного образования [1].

Анализ инженерных задач показал, что основой инженерного мышления являются высокоразвитое логическое мышление, способность к творческому осмыслению знаний, владение методикой технического творчества. При решении прикладных задач научные знания внедряются в различные области практики.

Материалы и методы. Формирование инженерных компетенций на следующих компетенциях:

1. Углубленное изучение предметов политехнической направленности, таких как, математики, физики и информатики, а точнее, программирование. Это позволит обеспечить высокий уровень информационно-математического и физико-математического профильных уровней.

2. Расширение практического содержания учебных программ реализуется за счет включения инженерного компонента.

3. Метапредметность в школьном инженерном образовании направлена на формирование базовых навыков исследовательской работы, проведение виртуальных экспериментов во взаимодействии и сотрудничестве со сверстниками и взрослыми.

4. Проектная деятельность позволяет освоить научно-проектную деятельность в сфере инженерии.

5. Формирование научного мировоззрения – этот принцип позволяет применить комплекс общеобразовательных знаний и умений на современном производстве в сферах проектно-конструкторской, организационно-управленческой, производственно-технологической и научно-исследовательской деятельности.

6. Формирование инженерного мышления – этот принцип позволяет сформировать мышление, направленное на обеспечение деятельности с техническими объектами, осуществляемое на когнитивном и инструментальном уровнях и характеризующееся как конструктивное, научно-теоретическое, преобразующее, творческое и социально-позитивное. Инженерное мышление позволит обучающимся познакомиться с основами профессиональной деятельности инженера, научиться проектировать, создавать продукты и системы, применять полученные знания и управлять инженерными процессами; построения профессиональной карьеры – данный принцип позволит обучающимся инженерных классов во время освоения основ инженерии сформировать предпрофессиональные умения и навыки для будущей

профессии, профессиональное самоопределение и осуществить проектирование своей профессиональной карьеры.

Реализация концепции инженерного образования в школе предполагает модернизацию стандарта педагога предметника, в частности учителя информатики. Одной из важнейшей проблемой реализации инженерного образования в школах является профессиональный дефицит педагога. Создание эффективных механизмов восполнения профессиональных дефицитов в рамках функционирования национальной системы профессионального роста педагогических работников – одна из приоритетных задач федерального проекта «Учитель будущего» национального проекта «Образование» [2].

Для современного российского учителя актуальной становится еще и проблема недостаточного владения цифровыми навыками, которые традиционно рассматриваются как компетенции в области применения персональных компьютеров, а между тем в их число должны быть включены и навыки грамотного пользования информационно-коммуникационными сетями и технологиями, и приобретение необходимых знаний и опыта, и умение передать их обучающимся. По мере повсеместного создания в образовательных организациях цифровой обучающей среды недостаточное владение цифровыми навыками оборачивается для педагога профессиональным дефицитом, требующим незамедлительного восполнения.

Весомым ресурсом, обеспечивающим профессиональный рост учителя, являются курсы повышения квалификации, позволяющие изменить профессиональный портрет учителя настоящего и становления учителя будущего.

Образовательная программа курса повышения квалификации «Основы программирования на Python» направлена на формирование профессиональной компетентности учителя в сфере развития алгоритмического мышления, алгоритмической культуры обучающихся при изучении предмета «Информатика» в рамках знакомства с программированием на языке Python. Программа разработана с учётом

современных подходов к повышению квалификации педагогических работников в аспекте модернизации образования, в частности, применению дистанционных и интерактивных форм обучения.

Цель: формирование профессиональной компетентности учителя в сфере развития алгоритмического мышления, алгоритмической культуры обучающихся в ходе знакомства с программированием, методическими подходами к организации обучения программированию при изучении предмета «Информатика» на уровне основного образования с учетом требований ФГОС ОО.

Планируемые результаты обучения:

Предметные компетенции:

П1: Формирование у слушателя профессиональной компетенции в области решения задач алгоритмизации и программирования с опорой на существующие методические подходы. П2: Формирование у слушателя профессиональной компетенции в области решения задач информационного моделирования с опорой на существующие методические подходы к решению/обучению и соответствующие программно-аппаратные средства.

Знание базовых алгоритмических конструкций и методических подходов к решению типичных учебных задач, а также к обучению их решению (с учетом требований ФГОС). Знание конструкций «список», «множество», «кортеж», «словари» и методических подходов к решению типичных учебных задач сопровождения процесса решения задачи и при формулировках самих заданий для обучающихся.

Практический опыт: слушатель должен уметь составлять программы (линейных, ветвящиеся, циклические) на языке Python.

Владение навыками решения задач алгоритмизации и программирования: линейных, ветвящихся, циклических с применением необходимых программных средств.

Значительное время в курсе отводится самостоятельной проработке всех элементов (понятий, конструкций) теории, проработке практических умений и совершенствованию навыков написания скриптов на Python.

При проведении занятий активно использовались онлайн-технологии такие, как вебинары, онлайн-курс. Вебинары были направлены на устранение пробелов, недочетов в непонимании как теоретических, так и практических знаний. Курс позволил определить индивидуальные траектории обучения каждого слушателя. Обратная связь получалась автоматически в режиме видеоконференций. Выполненные задания каждого слушателя были проверены и сделаны рекомендации по улучшению написания скриптов.

Заключение. Курс является очень полезным и позволил усовершенствовать знания и умения в области программирования у учителей, что повлияет на изменение рабочих программ по информатике в разделе «Программирование». В результате чего выпускники школ будут конкурентно способными при определении в области инженерного образования.

Литература

1. О проекте «Образование 2030». <https://fioco.ru/Contents/Item/Display/2201455>
2. Развитие инженерного образования и его роль в модернизации // Аккредитация в образовании https://akvobr.ru/razvitie_inzhenerного_obrazovanija_ego_rol_v_modernizacii.html

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ

А.Г. Маджуга, Р.Р. Агзамов, Н.И. Чуктурова

АКМЕОВАЛЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ РЕГУЛЯТИВ В ФОРМИРОВАНИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ СТРАТЕГИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

***Аннотация.** В статье представлены особенности формирования индивидуальной стратегии здорового образа жизни участников образовательного процесса на основе концептуально-теоретических положений акмеовалеологического подхода. При рассмотрении алгоритма процесса индивидуальной социализации в сферах интегративной субъективности авторы основываются на принципах акмеологии здоровья. Для описания уровней развития здоровья обучающихся используется описание акмеовалеологических пространств, которые характеризуют специфику отношения человека к своему здоровью. Авторами рассмотрены и обоснованы принципы формирования мотивации к здоровьесозидающей деятельности, описаны модельные характеристики здоровьесберегающей и здоровьесозидающей образовательной среды.*

***Ключевые слова:** здоровье, здоровый образ жизни, акмеология здоровья, акмеовалеологический подход, акмеовалеологическое пространство, здоровьесберегающая образовательная среда, здоровьесозидающая образовательная среда, принципы формирования мотивации к здоровьесозидающей деятельности.*

***Abstract.** The article presents the features of the formation of an individual strategy for a healthy lifestyle for participants in the educational process on the basis of the conceptual and theoretical provisions of the acmeovaleological approach. When considering the algorithm of the process of individual socialization in the spheres of integrative subjectivity, the authors are based on the principles of health acmeology. To describe the levels of development of students' health, the description of acmeovaleological spaces is used, which characterize the specifics of a person's attitude to their health. The authors considered and substantiated the principles of formation of motivation for health-creating activity, described the model characteristics of a health-preserving and health-creating educational environment.*

***Key words:** health, healthy lifestyle, health acmeology, acmeovaleological approach, acmeovaleological space, health-preserving educational environment, health-creating educational environment, principles of formation of motivation for health-creating activity.*

Введение. Вопрос о социально значимых составляющих здоровья населения относится к числу наиболее сложных, поскольку имеет прямое отношение к ключевым аспектам жизни людей, условиям их труда и образу жизни. Отсюда важным является не только наличие у человека крепкого здоровья, но и его способность реализовать свою человеческую миссию, для чего необходимо быть здоровым и телом, и духом. Соответственно в понятие «здоровье» следует включать конкретные формы поведения человека, его цели, мотивы, позволяющие улучшать качество жизни,

достигать высокой степени самореализации. По этой причине особое значение на сегодняшний день приобретает акмеологическая составляющая развития и осуществления здоровья, его рассмотрение становится возможным на основе концептуальных идей новой области научных знаний о здоровье – акмеологии здоровья [8].

Акмеология здоровья предполагает интегрированную оценку состояния здоровья индивида в соотношении с его способностями к активной и перспективной для деятельности (с позиции философского,

психологического и медицинского осмысления) роли и значения статуса здоровья в жизнедеятельности и в акмеологическом развитии. С ее позиций возможно раскрытие обусловленности биологической, социальной и психической составляющих в определении здоровья. Данная направленность акмеологического здоровья позволяет обозначить акмеолого-психологическое содержание адаптации, социализации и формирования устойчивости физического, социального и психического здоровья индивида в решении проблем удовлетворения жизненных потребностей среди которых потребность быть здоровым и активно действенным является главной.

Акмеология здоровья позволяет выстроить понимание акмеологических основ формирования здоровых начал личности, сущности интеракций и проблем интериоризации, значение моделей, алгоритмов и уровней акмеологических составляющих здоровья; оценивать внутреннюю позицию личности, направленную на сохранение своего здоровья [1].

Сущностное значение в акмеологии здоровья имеют алгоритмы процесса индивидуальной социализации в сферах интегративной субъективности: ценностно-ориентированной, интеллектуальной и коммуникативной сферах (по С.В. Кондратьеву) [2, 3, 8].

1. Ценностно-ориентационная сфера интегративной субъективности включает системы нравственных, моральных качеств (сознательные, бессознательные), усваиваемые навыки самосохранения. Первоначально формируется образ социальной среды (причем, характерный для большинства), затем происходит присвоение ценностей (которыми также обладает большинство) и ощущение своего тела и состояния здоровья. Происходит отражение ценностей здоровья в социальных установках (Д.Н. Узнадзе) поведения человека на границе потребностей индивида и воздействия актуальной им ситуации, на которой формируется феноменологическое поле и социально-психологическое пространство опыта социализации, стереотипов поведения, основанных на определенных стандартах здоровья.

2. Интеллектуальная сфера интегративной субъективности касается индивидуального интеллекта (М.А. Холодная), как формы организации индивидуального менталитетного опыта – ментальных структур личности. В индивидуальной субъективности она появляется для социального индивида на бессознательном уровне, а для личности на сознательном уровне. В свою очередь ментальные структуры являются в виде когнитивного, метакогнитивного и интенционального опыта.

Когнитивный опыт представлен в виде архитипических структур, котированной информации, когнитивных схем, семантических и понятийных структур. Поскольку для личности характерно словесно-речевое кодирование информации о здоровье, а для индивидуальной субъективности – чувственно-сенсорное (состояние здоровья дающие возможности деятельности), соответственно, виды реализации семантических структур в когнитивном опыте сохранения здоровья различны: в интеллектуальной сфере личности – через эксплицитные знания о здоровом образе жизни и болезнях; для индивидуальной субъективности – через имплицитные знания. И та и другая предполагают высокую активность сознания значимости здоровья в жизни.

Метакогнитивный опыт включает осознанный и произвольный интеллектуальный контроль состояния здоровья и метакогнитивную осведомленность на фоне открытой познавательной позиции, которая характеризует осведомленность личности о состоянии здоровья. Произвольный контроль показывает уровень интроспекции представлений человека о состоянии здоровья и детерминирован: сознательной активностью, управлением здоровым образом жизни, метакогнитивной осведомленностью безопасности здоровья в социуме.

Интенционный опыт характеризуется направленностью и избирательностью интеллектуальной активности – интенций в совершенствовании своего здоровья, которые реализуются через личностные и надличностные структуры психического здоровья (в интегративной субъективности

они характеризуют возможности стрессоустойчивости к экстремальным и чрезвычайным ситуациям).

Коммуникативная сфера интегративной субъективности проявляется через вербальное и невербальное общение, сознательными и бессознательными формами, характером и прочностью контактов. Коммуникации интегративной субъективности проявляются через невербальные средства общения визуально-кинестетические, аудиальные и тактильные. В общении актуальные потребности в стрессоустойчивости проецируются на других людей, активизируют аналогичные побуждения и вызывают ответную реакцию двух уровней – психофизиологического и социально-детерминированного. В коммуникативной среде язык кодирует и обеспечивает прием и передачу информации и о здоровье.

Таким образом, все три сферы, акмеологически взаимодействуя между собой, формируют целостность в базисности интегральной субъективности личности в различных жизненных ситуациях.

Материалы и методы. Изучение закономерностей развития человека убеждает, что на ступени зрелости, и особенно при достижении им наиболее высокого уровня, проявляемого в деятельности, на это состояние зрелости «работает» вся предшествующая его жизнь, его актуальная конструктивно-творческая доминанта. В таком понимании «акме» предстает как интегральная формула здоровья, самопознания, самоопределения и творческого самоутверждения человека. Именно поэтому при проектировании акмеовалеологической модели развития здоровья личности одноименный концептуальный подход будет являться основополагающим.

Результаты. *Акмеовалеологический* подход, представляет собой интегративный научный подход устанавливающий соотношение между феноменами «акме» и «здоровье» и постулирующий необходимость рассмотрения целостного здоровья как динамического процесса, направленного на осознание необходимости самосовершенствования и саморазвития человека в аспекте целостного здоровья как главной

детерминанты его успешности в профессиональной деятельности и личностном росте, а также показывающий взаимосвязь между профессиональным самосознанием и аутокомпетенциями в отношении своего здоровья и формирование на этой основе стратегий жизни и деятельности, направленных не только на сохранение, укрепление здоровья, но и его приращение, т.е. созидательную активность в отношении своего здоровья [1].

Формирование отношения людей к собственному здоровью может быть рассмотрено как комплекс мотивационных средств, определяющих отношение к работе, перспективе профессионального роста, материальной обеспеченности, резервам, характеру и направленности взаимодействия в системе «организм – среда – поведение». При этом отношение к здоровью является внутренним механизмом развития здоровья, в основе которого лежит высокая субъективная значимость здоровья и его осознание как предпосылки реализации своих жизненных задач [8].

Развитие здоровья можно рассматривать через отношение к здоровью, т. е. через его внутренний механизм, представленный семью акмеовалеологическими пространствами [2, 3, 8]:

1. *Ценностно-мотивационное пространство* – определяет место здоровья в индивидуальной иерархии ценностей человека, особенности мотивации здорового образа жизни.

2. *Рефлексивно-оценочное пространство* – характеризует особенности осознания и оценки субъектом своих внутренних психических актов и состояний, связанных со здоровьем; включает способность отражать, оценивать свое состояние, обращать сознание внутрь себя, размышлять над своим физическим и психическим состоянием.

3. *Эмоционально-чувственное пространство* – отражает эмоции и чувства человека, связанные с состоянием его здоровья, а также особенности эмоционального состояния, обусловленные ухудшением физического или психического самочувствия человека.

4. *Когнитивное пространство* – отражает особенности познавательных процессов личности относительно своего состояния здоровья.

5. *Поведенческое пространство* – характеризует особенности проявления действенного начала по отношению человека к своему здоровью, освоение им здоровьесберегающих технологий и создание здоровьесберегающего и здоровьесозидательного образовательного пространства.

6. *Этнофункциональное пространство* – характеризует целостное здоровье человека с позиции этнодифференцирующих и этноинтегрирующих признаков, наличие которых определяет либо этнофункциональную рассогласованность, либо этнофункциональную согласованность в деятельности важнейших систем жизнеобеспечения и личностных проявлений, связанных с конкретными этнически предопределенными убеждениями в отношении болезни и здоровья, а также формы сбережения.

7. *Энергоинформационное пространство* – характеризует целостное здоровье человека с позиций выраженности энергии самости и биоэнергоинформационного контроля деятельности ведущих адаптивных систем организма.

Степень сформированности представленных пространств свидетельствует об уровне развития здоровья личности. Соответственно, выстраивание акмевалеологической модели развития здоровья личности может быть представлено как процесс конструирования оптимальности содержания и взаимосвязи данных пространств [7].

Системой, позволяющей с наименьшей степенью растрат обеспечить процесс саморазвития и самосовершенствования человека и реализовать механизмы достижения личностью «акме» в своем развитии, выступает здоровьесберегающая образовательная среда. Вопросы ее создания приобретают особую актуальность, поскольку создать здоровьесберегающую среду в условиях обучения – это значит создать систему дидактических условий, в которой усвоение обучающимися знаний, умений и навыков, развитие творческого

мышления и формирование эмоционально-ценностного отношения к миру (в том числе и к своему здоровью) происходит в ситуациях физического, эмоционального, интеллектуального, социального, духовного комфорта и благоприятного психологического климата в процессе обучения [7].

В создании здоровьесберегающей образовательной среды с указанными характеристиками важную роль играют стратегии здоровьесбережения, которые связаны с актуализацией потребностно-мотивационной сферы личности в аспекте здоровья. Однако здоровьесберегающая образовательная среда обеспечивает сохранение наличного потенциала здоровья у субъектов педагогического процесса, в то время как нам необходимо обеспечить одновременное развитие бинарных способностей: к акмеодвижению и самосохранению, к автономии и сотрудничеству на основе умений планирования и формирования четкого образа желаемого результата, имеющего отношение к возможности управления собственным здоровьем как ресурсом, соответственно следует вести речь не о здоровьесберегающей, а о здоровьесозидательной образовательной среде.

Здоровьесозидательная образовательная среда объединит в себе все виды ценностно-смысловых ориентаций и будет в отличие от здоровьесберегающей полифункциональной, целостной, гуманистической, открытой, синергетической (поскольку в ней присутствует тенденция к самоорганизации здорового образа жизни) социально-педагогической системой, формирующей здоровую личность и обеспечивающей наращивание ее здоровья, посредством формирования установок на активизацию внутриличностных ресурсов, формирования здоровьесозидательных стратегий поведения. При рассмотрении последних необходимо учитывать копинг-стратегии (стратегии совладающего поведения), без которых не представляется возможным говорить о реструктурировании ранее сформированных валеологических установок личности, а также о формировании у нее устойчивой мотивации к здоровому образу жизни.

Заключение. Таким образом, при построении валеологической программы действий, созидающей систему ценностей личности, следует придерживаться ряда принципов формирования мотивации к здоровьесозидающей деятельности:

– *принцип аксиологичности* – обеспечивает формирование мировоззренческих представлений об общечеловеческих ценностях, уважении к себе, к своему здоровью и здоровью окружающих; на основе данного принципа формируется валеологическое мировосприятие, являющееся результатом воспитания, образования и культуры человека и способствующее сохранению соматического, психического и нравственного здоровья;

– *принцип постепенности* – предусматривает последовательность реализации целей и задач по формированию здорового образа жизни, зависящую от возраста индивида, личностных качеств, изменений условий жизни, настроения индивида, нравственных законов социальной среды;

– *принцип индивидуальности* – основывается на опыте интеркультурной деятельности (система приобретенных и эмоционально-ценностно пережитых и принятых знаний и умений, ведущих к отказу от негативных стереотипов в социокультурном общении), представляющей собой адекватное речевое восприятие субъекта, корректность поведения, умение выразить свою мысль, построить позитивное общение на диалоговой основе с другим человеком;

– *принцип приобретения навыков валеогенного и саногенного мышления* – позволяет оптимизировать стиль жизни общества и индивидуальное бытие, активнее заниматься индивидуальным здоровьем на основе изменений в мотивационной сфере личности;

– *принцип холизма* – ориентирует на то, чтобы рассматривать человека как целостное существо в системе «личность – среда», состоящей из множества взаимосвязанных, взаимопроникающих структур, при этом биоморфологическая структура тела человека и его психоэмоциональная

составляющая должны быть органически вписаны в его общественное бытие;

– *принцип каузальности* – связан с познанием причинно-следственных связей в организме и в системе «личность – среда»; позволяет видеть весь процесс формирования мотивации здорового образа жизни как ответственный выбор своего бытия;

– *принцип апперцепции* – способствует осознанию и поиску наличия в организме механизмов здоровья, уводя от негативных стереотипов мышления и скептицизма;

– *принцип антиципации* – позволяет предвосхищать модели поведения, ориентированного на целостное здоровье и формировать устойчивые модели здоровьесберегающей деятельности, в результате актуализации в мозгу зон «здорового смысла», содержащих информацию о социокультурных эталонах здорового образа жизни и архетипах здоровьесбережения, транслируемых из поколения в поколение различными этносами;

– *принцип этнофункциональной согласованности* – связан с формированием эталонов здоровья, учитывающих особенности заболеваний и различных патологических проявлений со стороны организма у представителей различных этносов;

– *принцип этнической дифференциации* – основывается на восточной и западной доктринах здоровья, являющихся главным ориентиром в понимании человеком болезненных проявлений на психофизиологическом и социально-психологическом уровнях, в восприятии феноменов «здоровье» и «болезнь» на уровне ценностно-смысловых представлений; при этом стратегии здоровьесбережения человека восточной системой ценностей определяются ориентиром: «Человек, познай и сотвори себя сам», а западной системой ценностей – «Человек, познай себя сам».

Представленные принципы позволят личности занять активную жизненную позицию, развить позитивную мотивацию к саморазвитию, самосовершенствованию, быть здоровой, что в конечном итоге обеспечит формирование здоровьесозидающих

стратегий поведения и создание созидающей здоровьесберегающей образовательной среды.

Литература

1. Акмеология: учебник / под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2004. – 688 с.
2. Акмеология здоровья: коллективная монография / М.Б. Мусакаев, А.Г. Маджуга, С.Н. Сладков, В.В. Сладкова) / науч. ред. А.А. Вербицкий. – Стерлитамак: Инф. издат. центр «ФОБОС», 2012. – 288 с.
3. Анисимов О.С. Рефлексивная акмеология: учебно-методическое пособие. – М.: РАГС, 2007. – 218 с.
4. Гараева Е.А. Здоровьесберегающие технологии в профессионально-педагогическом образовании: учебное пособие. – Оренбург: ОГУ, 2013. – 175 с.
5. Деркач А.А. Акмеологические стратегии развития: монография. – М.: РАГС, 2006. – 184 с.
6. Кондратьев С.В. Психология персонифицированного обучения. – Калуга: КГПУ, 2002. – С. 25-56.
7. Маджуга А.Г. Теоретико-методологические основы проектирования валеоакмеологической модели развития здоровья личности // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №9. – С. 45-55.
8. Татарникова Л.Г. Педагогика здоровья: здоровьесберегающие образовательные технологии. – СПб.: СПбАППО, 2009. – 184 с.

Н.П. Коваленко

ОБРАЗОВАНИЕ И ПРОСВЕЩЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ В СФЕРЕ ПСИХОЛОГИИ СЕМЬИ И СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ: КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД

Аннотация. В настоящее время укрепление института семьи –государственный заказ, направленный на восстановление института семьи и статуса родительских ролей для решения политических, общегосударственных, экономических задач. Образование и просвещение взрослых в сфере семейного воспитания должно предусматривать: подготовку специалистов для просвещения взрослых в сфере семейного воспитания и массовое просвещение взрослых в сфере семейного воспитания. В статье автор предлагает пути формирования семейного воспитания.

Ключевые слова: семья, род, родительство, семейное воспитание.

Abstract. At present, the strengthening of the family institution is a state order aimed at restoring the family institution and the status of parental roles for solving political, national, and economic problems. Education and education of adults in the field of family education should include: training of specialists for adult education in the field of family education and mass education of adults in the field of family education. In the article, the author suggests ways to form family education.

Key words: family, gender, parenting, family education.

Введение. Образование и просвещение взрослых в сфере семейного строительства является весьма своевременной и целесообразной задачей, которая актуализируется продолжающимся демографическим кризисом, ростом сиротства и родительской несостоятельности, ухудшением

психического и физического здоровья детей и взрослых, нивелированием политической, экономической и социальной значимости института семьи как основы государственности и общечеловеческого благополучия [1].

Эта проблема требует глубокой разработки в связи со следующими деструктивными тенденциями в образовании и культуре:

- сфокусированность образования на профессиональных знаниях, узконаправленных учебных программах, наборе информации универсального характера;

- отсутствие глубоко продуманных образовательных программ, направленных на формирование семейно-ориентированного мировоззрения при обучении и воспитании;

- отсутствие образовательной и просветительской среды, направленной на популяризацию семейного образа жизни, родительских ролей, на формирование у взрослых ответственности за потомство и престарелых родителей;

- отсутствие социально-одобряемых форм проявления семейной культуры, форм передачи общечеловеческого наследия в области семейного строительства и семьеведения;

- отсутствие высоко-квалифицированных кадров, готовых к реализации образовательных и просветительских программ для взрослых в сфере семьеведения, семейной психологии и культуры.

Материалы и методы. Российская полиментальность (В.Е. Семенов) предполагает исследование данной проблемы с учетом многонационального населения РФ, особенностей настоящего времени в отношении взаимодействия культур, этносов в кризисных условиях современности. При этом важно не забывать исторические корни возникших проблем. Ведь на определенном этапе развития нашего государства из политических соображений человек сознательно отделялся от генетической, семейной среды и прививался к социуму, общественной жизни. В результате потеря корней, чувства сопричастности к своей фамилии, роду, потеря ощущения собственной уникальности привела к унификации человеческого бытия, усреднению, а это значит – вырождения нации, общества, семьи и индивидуальности [5].

Все деструктивные процессы в обществе отрицательно сказались и на состоянии демографических показателей, кото-

рые напрямую связаны с семьей. В Санкт-Петербурге по данным социологических исследований коренной состав населения постоянно уменьшается.

Демографическая ситуация в России характеризуется распространением малодетной семьи (чуть больше одного ребенка на семью), запоздалым рождением первого ребенка, увеличением внебрачной рождаемости, сохранение высокого удельного веса малодетных семей (доля однодетных семей достигает 31% от общего числа семей, с двумя детьми – 21,4%, а многодетные семьи 5,3%).

В ряду важнейших причин снижения количества и качества населения города стоит ухудшение его соматического и психического здоровья. Последнее характеризуется заболеваемостью и инвалидностью. За последние десять лет повысилась общая динамика заболеваемости по большинству групп болезней во всех возрастных группах населения. Наблюдается ухудшение материнского и особенно детского здоровья. Неблагоприятная ситуация у женщин фертильного возраста, уровень общей заболеваемости женщин имеет тенденцию к росту. В 2010 году в группе женщин детородного возраста регистрировалось по несколько соматических заболеваний. Из числа вставших на учет признаны здоровыми только 5,5% беременных.

Установленным фактом можно считать ухудшение здоровья каждого следующего поколения относительно предыдущего, а также перемещение проблем здоровья из групп престарелого населения в группы детей и молодежи. Одновременно отмечается и ухудшение качества населения, как демографической базы для его воспроизводства [2].

Исходя из изложенного, можно выделить основные проблемы жизнедеятельности семьи:

- сохранение высокой доли семей, имеющих потребительские расходы на одного члена семьи ниже прожиточного минимума;

- снижение воспитательного потенциала семьи;

– распространение физического, сексуального, психологического насилия в семьях;

– широкое вовлечение детей и подростков в нежелательные для их воспитания формы труда и поведения.

Решение данных проблем напрямую зависит от компетентности, зрелости и активности взрослых – родителей [3].

Образование и просвещение взрослых в сфере семейного воспитания мы рассматриваем в контексте теоретических и практических моделей перинатальной психологии, педагогики и ресурсной семейной психотерапии. При этом учитывается специфическая трактовка следующих понятий: Семья, Родительство, Род, Семейная культура, Семейные традиции.

Семья – сообщество людей на основе генетического и юридического родства. Семья – социальная единица общества, существующая согласно законам государства и выполняющая функцию воспроизводства для государства.

Род (фамилия) – общность людей на основе генетического родства, семейных связей, формирующихся от предков к потомкам. Родовая общность наследует и передает следующему поколению как материальные, так и нематериальные (духовные) ценности. По наследству передаются и психологические характеристики предков (темперамент, интеллект, творческие способности, лидерские качества и др.), что так же можно отнести к духовному наследию.

Родительство – материнство и отцовство, осознанное вступление в семейные отношения для продолжения рода мужа на основе любви и преданности. Осуществление обеспечивающих, воспитательских и обучающих функций для своих детей. Реализация социально-значимых ролей в обществе для социального научения своих детей собственным примером.

Воспитание – передача наиболее эффективного опыта и знаний о законах жизнеустройства и семейном строительстве от предшествующих поколений последующим.

Семейная культура – особый стиль и организация жизнеустройства, основанные

на позитивном мировосприятии и взаимоотношениях в семейной системе.

Семейные традиции – выверенные поколениями способы жизнеустройства внутри семейной системы и эффективные модели взаимодействия с окружающим миром в виде ритуалов, форм поведения, внутренней этики и морали.

Перинатальная психология – область знаний на стыке психологии, педагогики и медицины, изучающая глубинные психологические связи родителей и ребенка, начиная с внутриутробного периода развития. Доказывается актуальность формирования системы мать-отец-ребенок на основе позитивного эмоционального контакта для благоприятного развития и рождения ребенка. Система мать-отец-ребенок находится в постоянной взаимосвязи и зависимости от семей матери и отца, что может иметь как позитивный так и негативный контекст.

Ресурсная семейная психотерапия – область семейной психотерапии, развившаяся на фундаменте перинатальной психологии и изучающая причины патологизирующих семейных отношений, методы их коррекции и реконструкции. Основными ресурсами здесь считаются семь базовых инстинктов, которые лежат в основе потребностной, мотивационной и деятельностной сфер [3].

Образование и просвещение взрослых в сфере семейного воспитания должно предусматривать: подготовку специалистов для просвещения взрослых в сфере семейного воспитания и массовое просвещение взрослых в сфере семейного воспитания.

Результаты. Подготовка специалистов для просвещения взрослых в сфере семейного воспитания предполагается в рамках образовательных проектов Международной академии семьи, учрежденной Международным институтом психологии управления и Международным университетом фундаментального обучения.

Для реализации этих проектов разработаны курсы специализации: «Семьеведение», «Семейная культура и педагогика», «Семейная ресурсная психология и психотерапия».

В основе этих образовательных программ лежит общая теоретическая модель перинатальной психологии с учетом целостного подхода к изучению семьи как системы генетических, социальных и культурных связей. Практические методики ресурсной семейной психотерапии помогают реализовать блок практических курсов, где добываются конкретные результаты, умения, навыки, позволяющие перевести знания и информацию в активную форму, готовую к применению. Эти знания необходимы специалистам, готовящимся к просветительской деятельности для взрослых.

Просветительская деятельность для взрослых в области семейного воспитания – это второй пласт концепции, направленный на проведение просветительских программ МАС. Для этого подготовлены следующие просветительские программы: Университет родительской культуры, «Школа отцов», «Школа мам», «Школа наследников», «Институт свадьбы» [4].

Просвещение взрослых в сфере семейного воспитания – это универсальное явление, которое должно осуществляться с учетом конкретного запроса контингента взрослых, реализующих роли родителей или готовящихся к ним.

Однако надо учитывать и глобальность этого явления, и огромную социальную значимость в плане укрепления статуса семьи как государственной единицы. То есть укрепление семьи – это государственный заказ, направленный на восстановление института семьи и статуса родительских ролей для решения политических, общегосударственных, экономических задач.

Обсуждение. Для реализации этих задач подготовлена концепция «Образование и просвещение взрослых в сфере семейного воспитания», которая позволит получить социально значимый эффект – за счет внедрения новых образовательных программ, технологий – повышение статуса семьи и родительства в современном обществе, укрепление семейных отношений, повышение качества воспитания подрастающего поколения.

Развитие Международной академии семьи (МАС-МУФО) поможет интегрировать многонациональный опыт стран СНГ в области семейного просвещения взрослых и укрепления традиций семейного строительства. Это в свою очередь станет основой укрепления и стабилизации отношений между народами стран СНГ и социальной стабилизации в обществе каждой страны отдельно. В рамках развития идей и проектов МАС возможно развитие следующих направлений деятельности:

- создание международного открытого научно-практического сообщества специалистов, работающих в области семействования, семейной психологии и психотерапии;

- создание совместных просветительских проектов с общественными и просветительскими организациями стран СНГ;

- создание прогрессивных моделей подготовки специалистов в области семейного консультирования и семейной педагогики;

- создание международного проекта по проведению ежегодных Форумов «Мир – через семью!» для стран СНГ и ЕС;

- создание дистанционных программ обучения по программам МАС;

- создание электронных учебников по образовательным и просветительским программам МАС [3].

Таким образом, в построении новой концепции «Образование и просвещение взрослых в сфере семейного воспитания» актуализируются две основные прогностические идеи:

- смена социальных стереотипов относительно обременяющих и усложняющих жизнь семейных отношений и семейных связей на позитивно ориентированную идеологию семьи как пространства эволюции каждого члена семьи, эволюции традиций и устоев;

- формирование новых форм образования взрослых в сфере семейного воспитания – создание новых по форме и содержанию структур и организаций, поддерживающих современные инициативы развития общественного просвещения роди-

телей и детей в области семейной культуры и семействования.

Заключение. Ориентированное на семью образование взрослых становится жизненно важной задачей, практически направленной на выполнение нужд общества системой просвещения.

Таким образом, здоровье семьи – это результат усердия всех ее членов. Ведь семья – это живой организм, находящийся в динамике, росте и может постоянно эво-

люционировать, если члены семьи развиваются и улучшают качество своих убеждений и представлений о себе и жизни вообще. Здоровье семьи – это не только физическое самочувствие, но и комфорт, уважение друг другу, взаимопомощь, связь поколений и многое другое. Все это и есть культура человеческого бытия. Укрепляя семейную культуру, мы укрепляем здоровье общества.

Литература

1. *Дугин А.Г. Эволюция парадигмальных оснований науки. – М., 2002.*
2. *Коваленко Н.П. Основы семействования. – СПб., 2010.*
3. *Коваленко Н.П. Перинатальная психология. – СПбГУ, 2000.*
4. *Коваленко Н.П. Психологический практикум. – СПб., 2004.*
5. *Краевский В.В. Воспитание или образование // Педагогика. – 2005. – №8.*

К ЮБИЛЕЮ УЧЁНОГО

Н.Г. Искужина, З.Ф. Шайхисламова, О.В. Прядильникова

ЮБИЛЕЙ УЧЁНОГО-ЛИНГВОМЕТОДИСТА КАБИРА ЗАКИРЬЯНОВИЧА ЗАКИРЬЯНОВА

Люблю тебя, мой добрый язык!



Кабир Закирьянович Закирьянов – профессор, доктор педагогических наук, Отличник образования Республики Башкортостан, Отличник народного просвещения РСФСР, Отличник высшей школы СССР, Заслуженный деятель науки Башкирской АССР, Почетный работник высшего образования России, Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, действительный член Академии (академик) педагогических и социальных наук России, Почетный профессор БашГУ, председатель секции «Русский язык в межкультурной коммуникации» Совета по филологии УМО классических университетов Российской Федерации, ветеран труда – 10 апреля 2021 года отмечает свой 90-летний юбилей.

Несмотря на солидный возраст, Кабир Закирьянович и сегодня в трудовом строю, он действующий профессор кафедры современного русского языкознания Башкирского государственного университета и кафедры гуманитарного образования Института развития образования Рес-

публики Башкортостан. «Я впервые познакомился с Институтом развития образования в 1955 году (тогда он назывался Башкирским институтом усовершенствования учителей – БИУУ), и эта связь продолжается до сегодняшнего дня (66 лет!). Я очень дорожу этой связью», – говорит уважаемый профессор.

Кабир Закирьянович – «дитя войны». Когда началась Великая Отечественная война, ему было всего 10 лет. Как и все дети военного времени, он рано повзрослел. Пришлось много работать в тылу во имя Победы. Юбиляр награжден медалями «За доблестный труд в ВОВ 1941-1945 гг.», «50 лет Победы в ВОВ 1941-1945 гг.», «60 лет Победы в ВОВ 1941-1945 гг.», «65 лет Победы в ВОВ 1941-1945 гг.», «70 лет Победы в ВОВ 1941-1945 гг.», «75 лет Победы в ВОВ 1941-1945 гг.».

Творческая деятельность К.З. Закирьянова многогранна: разработка лингводидактических основ методики преподавания русского языка в нерусской школе и вузе; сопоставительное изучение русского и башкирского языков в учебных целях; разработка проблем функционирования и развития активного национально (башкирско)-русского двуязычия; создание учебных комплексов (программ, учебников, учебных пособий разных типов, методических разработок) по русскому языку для учащихся 5-11 классов башкирской и других нерусских школ, для учащихся педагогических колледжей и училищ, для студентов вузов (университетов), для слушателей курсов повышения квалификации; проблемы воспитания культуры русской речи русских и нерусских учащихся школ и студентов вузов, учителей русского языка и литературы на курсах повышения квалификации в Институте развития

образования; проблемы региональной, национальной и этнокультурной составляющей содержания предмета «Русский язык» в школьном образовании.

Педагогическая и научная деятельность профессора Кабира Закирьянова связана с языком, с формированием языковой личности, с двуязычием, с проблемой сохранения родных языков народов полиэтнической России. По его мнению, «если каждый народ (его представители) нашей многонациональной страны будет хорошо знать свой родной язык и овладеет русским языком как языком-посредником, если каждый из них будет свободно пользоваться этими языками в своей жизнедеятельности, то образуется такая симфония языков, которая обеспечит надежную политическую безопасность многоязычного государства, каким является Российская Федерация. Это многоязычное государство можно сравнить: с симфоническим оркестром, где гармонически сочетается множество разнообразных звуков; с многоголосым хором, состоящим из множества различных голосов, слаженно звучащих одновременно; с ансамблем, состоящим из разных народных музыкальных инструментов; с разноцветным ковром, сотканным из разных ярких красивых живых цветов; со цветущим лугом, который покрыт множеством ярких цветков и пышных сочных трав; с алмазом, ярко сверкающим разными гранями.

Многообразие языков в нашей стране я сравнил бы со звездным небом, где сверкает множество звезд. Чем больше ярких звезд, тем красивее звездное небо. Каждая звезда – это язык каждого народа. Пусть звезда языка каждого народа ярко светит в этом небе! А звезда русского языка как центральная и самая яркая в этом небосводе светит еще ярче, собирая в дружный хоровод другие звезды-языки! Созвездие языков позволит сохранить национальную культуру каждого народа, а значит, сохранить культурное разнообразие народов всей страны».

Научную деятельность К.З. Закирьянов посвятил разработке проблем методики обучения русскому языку в башкирской школе. По учебникам и учебным пособи-

ям, составленным лично им и коллективом авторов под его руководством, успешно овладевает русским языком уже не одно поколение нерусских учащихся. Назовем только некоторые из них: «Внеклассная работа по русскому языку в башкирской школе», «Путешествие в мир русского языка», «Книга о русском языке», «Двуязычие и интерференция», «Активное двуязычие: сущность и функционирование», «Двуязычие и перевод», «Основы билингвологии», «Текст как основной дидактический материал на уроках русского языка в башкирской школе», «Научные основы школьного предмета «Русский язык» (к формированию лингвистической компетенции учащихся) и множество других.

Одна из последних работ – учебное пособие «Анализ языковых единиц (трудные случаи)» профессора К.З. Закирьянова посвящено анализу языковых единиц как одному из эффективных приемов обучения русскому языку во всех типах школ – русской и нерусских. Методическая ценность пособия заключается в том, что в процессе разбора языковых единиц встречается немало случаев, вызывающих трудности не только у учащихся, но и порою даже у самих учителей. Предложенные в пособии схемы и образцы анализа языковых единиц разных уровней помогут учащимся понять и усвоить лингвистическую природу и структуру языковых единиц, а учителям – эффективно организовать работу.

Научные заслуги Кабира Закирьяновича неотделимы от его человеческой и житейской мудрости. Каждая встреча с ним – это общение с мудрым, очень обаятельным и обязательным человеком, заставляющим удивляться тому, как в одном человеке могут сочетаться его профессиональные качества, выраженные глубиной познаний ученого, и одновременно человечность, доброта и отзывчивость. Спокойный и доброжелательный тон речи, неизменно уважительный к любому из собеседников, придает внутреннюю уверенность собеседнику и настраивает его на принятие взвешенного и оптимального решения. Кабир Закирьянович со своей супругой Фанией Гильмутдиновной, учителем математики с большим стажем, вос-

питали сына – Фарита Кабировича и дочь – Галию Кабировну, двух кандидатов физико-математических наук, продолжателей семейных традиций педагогов Закирьяновых! Кабир Закирьянович трепетно относится к своим внукам и внучкам, искренне радуется каждому их успеху.

Сегодня Кабир Закирьянович полон сил и новых творческих планов. «Любой юбилей – это праздник, но праздник особый, сопровождаемый торжествами, на которых подводятся итоги проделанной работы за пройденный отрезок времени, где публично признаются и оцениваются достигнутые успехи. Юбилей – это не только взгляд в прошлое, на пройденный путь, оценка пройденного и достигнутых результатов, но и стимул для дальнейшей плодотворной работы, это положительный заряд, вдохновляющий на новые дела, стимул к новым свершениям, это своего рода «психологическое поглаживание»,

вызывающее чувство удовлетворения, гордости и достоинства, пробуждающее желание сделать еще больше и лучше», – писал Кабир Закирьянович в 2019 году, поздравляя Институт развития образования Республики Башкортостан с его 85-летним юбилеем.

Коллектив кафедры гуманитарного образования Института развития образования Республики Башкортостан благодарен судьбе за возможность работать с ученым, педагогом и Человеком с большой буквы. Глубокая интеллигентность и корректность по отношению к окружающим, удивительное чувство долга и огромная работоспособность делают личность Кабира Закирьяновича яркой и неординарной.

Мы желаем нашему уважаемому, дорогому юбиляру крепкого здоровья, семейного благополучия, бодрости духа, неиссякаемой энергии и творческих успехов!

Литература

1. Профессор Закирьянов Кабир Закирьянович: биобиблиографический справочник. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2016. – 158 с.
2. Закирьянов К.З. Славный юбилей Института развития образования Республики Башкортостан (85 лет) // Образование: традиции и инновации. – 2019. – №1 (25). – С. 19-23.

Наши авторы

- Агзамов
Рифкат
Раисович
- доцент специального и инклюзивного образования государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат педагогических наук, г. Уфа
- Афанасьева
Надежда
Михайловна
- аспирант кафедры психолого-педагогического образования Стерлитамакского филиала Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак
- Ахмадеев
Алим
Ахатович
- главный специалист Центра цифровой трансформации образования государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, доктор философских наук, профессор, г. Уфа
- Ахметова
Гузель
Азатовна
- доцент кафедры гуманитарного образования государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат филологических наук, доцент, г. Уфа
- Гайсин
Эдуард
Дамилисович
- проректор по инновационному развитию, заведующий кафедрой «Управления и организационного совершенства» частного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Башкирский межотраслевой институт охраны труда, экологии и безопасности на производстве», руководитель малого инновационного предприятия Научно-методического центра инновационного менеджмента при Башкирском государственном аграрном университете. кандидат сельскохозяйственных наук, доцент, г. Уфа
- Гатауллин
Ринат
Фазлtdинович
- профессор Института социально-экономических исследований федерального государственного бюджетного научного учреждения Уфимского федерального исследовательского центра Российской академии наук, доктор экономических наук, г. Уфа
- Закирьянов
Кабир
Закирьянович
- профессор кафедры современного русского языкознания федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Башкирский государственный университет, профессор кафедры филологического образования государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, доктор педагогических наук, заслуженный деятель науки РБ, почетный работник высшего профессионального образования РФ, заслуженный работник высшей школы РФ, действительный член (академик) Академии педагогических и социальных наук, г. Уфа
- Искужина
Наиля
Гайфулловна
- заведующий кафедрой гуманитарного образования государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, доктор филологических наук, доцент, г. Уфа
- Исламова
Рита
Римовна
- старший преподаватель кафедры гуманитарного образования государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, г. Уфа
- Каримов
Салават
Гайсич
- главный редактор журнала «Учитель Башкортостана», г. Уфа
- Коваленко
Наталья
Петровна
- декан факультета психологии и педагогики Балтийской педагогической академии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Санкт-Петербургский государственный университет», доктор психологических наук, профессор, г. Санкт-Петербург
- Кривченко
Мария
Юрьевна
- студент кафедры экономики, финансов и природопользования Южно-Российский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, кандидат экономических наук, доцент, г. Ростов-на-Дону

Маджуга Анатолий Геннадьевич	заведующий кафедрой педагогики, психологии и здоровьесбережения государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, доктор педагогических наук, доктор психологических наук, г. Уфа
Мансурова Эльвира Ишмухаметовна	аспирант кафедры промышленной безопасности и охраны труда федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уфимский государственный нефтяной технический университет», г. Уфа
Машенко Юлия Александровна	доцент кафедры экономики, финансов и природопользования Южно-Российский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, кандидат экономических наук, доцент, г. Ростов-на-Дону
Прядыльникова Ольга Владимировна	доцент кафедры гуманитарного образования государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат филологических наук, г. Уфа
Рахматуллина Шаура Мажитовна	доцент кафедры дошкольного и начального образования государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат философских наук, г. Уфа
Соболева Елена Константиновна	учитель государственного казённого общеобразовательное учреждение «Школа №3 Костромской области для детей с ограниченными возможностями здоровья», г. Кострома
Тимерьянова Лилия Николаевна	доцент кафедры педагогики, психологии и здоровьесбережения государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат педагогических наук, г. Уфа
Хабибов Лутфулла Гайфуллович	профессор кафедры башкирского и других родных языков и литератур государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат филологических наук, г. Уфа
Хабибова Гульгена Ахмадулловна	старший методист кафедры педагогики, психологии и здоровьесбережения государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, г. Уфа
Харсеева Любовь Арсеньевна	старший преподаватель кафедры управления и профессионального образования государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, г. Уфа
Чиганова Наталья Викторовна	доцент федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уфимский государственный нефтяной технический университет», кандидат физико-математических наук, г. Уфа
Чуктурова Наталья Ивановна	Доцент кафедры педагогики, психологии и здоровьесбережения государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат педагогических наук, г. Уфа
Шайхисламова Зубаржат Фаниловна	доцент кафедры гуманитарного образования государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат филологических наук, г. Уфа
Шафигуллина Рамил Рафиковна	старший преподаватель кафедры педагогики, психологии и здоровьесбережения государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, г. Уфа

Всероссийский междисциплинарный научно-практический журнал, научно-педагогическое издание, является рецензируемым научным журналом и доступен на сайте: <https://obrazovanie.irorb.ru>

Требования к оформлению материалов, предоставляемых для публикации в журнале

1. Рукописи представляются автором на русском языке, в формате doc, docx.
2. Допустимый объем рукописи – от 5000 до 9000 слов. При этом объем статьи в листах А4: от 4 до 15.
3. Структура рукописи. Модель структуры научных статей – введение, материалы и методы, результаты, обсуждение, заключение. Каждая часть должна быть выделена в основном тексте отдельно.
 - 3.1. Введение должно определять суть проблемы, указывать цель исследования, представлять его гипотезу и научный подход, обосновывать важность исследования.
 - 3.2. Материалы и методы. Данная часть должна содержать информацию об используемых методах и их влияние на результаты. Если ключевым моментом в работе является методология эксперимента, необходимо описать ее процессы в деталях.
 - 3.3. Результаты. Эта часть должна отражать результаты исследования в четкой логической последовательности, без интерпретаций результатов с использованием таблиц, рисунков и графиков.
 - 3.4. Обсуждение. Данная часть должна содержать интерпретацию результатов исследования.
 - 3.5. Заключение. Здесь должны быть обобщены результаты и его значение, содержать последствия и практическое применение исследования, возможные рекомендации.
4. Аннотация. Представляется на русском и английском языке. Объем ограничен 150-200 словами. Аннотация не должна содержать ссылки и аббревиатуры. В аннотации обязательно указываются: предмет, тема или цель исследования; метод или методология проведения научной работы; результаты исследования; область применения результатов; выводы.
5. Ключевые слова представляются на русском и английском языке (4-7 слов). Термины-словосочетания считаются одним ключевым словом.
6. Ссылки (список литературы). В конце статьи приводится список литературы. В списке литературы допускается использовать только те источники, на которые имеются ссылки, указанные в тексте статьи в виде цитат, или указания авторов научных работ исключительно по тематике научной статьи, предлагаемой к публикации. Редакция оставляет за собой право вносить правки в список литературы в случае нарушения данного требования. Библиографические записи должны быть расположены в алфавитном порядке. При упоминании или цитировании в тексте приводится номер библиографической записи и страница источника в квадратных скобках, например: [10; 13], [18, 52-58]. При этом автор отвечает за достоверность сведений, точность цитирования и ссылок на официальные документы и другие источники. Список литературы и ссылки оформлять согласно ГОСТ Р. 7.05-2008. Самоцитирование должно составлять не более 30%.
7. Оформление текста статьи (в том числе таблиц и рисунков) должно соответствовать ГОСТ 2.105-95 Общие требования к текстовым документам. Текст необходимо набирать в формате страницы А4, с межстрочным расстоянием «полutorный». Поля текста – по 2 см. Страницы должны быть пронумерованы. При наборе текста необходимо использовать шрифт «Times New Roman». Размер шрифта – 12. абзацный отступ – 0,5 см. Набор таблиц: тип шрифта Times, размер шрифта 12 пт. Использовать стиль «Normal» или шаблон «Обычный». Для выделения отдельных пунктов в тексте или графическом материале необходимо использовать только арабскую нумерацию.