

*МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН*

*ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН*

# **ОБРАЗОВАНИЕ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ**

# **EDUCATION: TRADITIONS & INNOVATIONS**

**НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ**

**№ 3 (34), 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.

rio\_biro@mail.ru

Подписано к печати 16.11.2021.

Бумага писчая. Формат 60×84<sub>1/8</sub>.

Гарнитура Times New Roman, Arial.

Отпечатано на ризографе и KONIKA MINOLTA.

Усл. печ. л. 5,2.

Тираж 500 экз. Заказ 020.

© Авторы публикаций, 2021.

© ГАУ ДПО Институт развития образования Республики Башкортостан, 2021

## СОДЕРЖАНИЕ

### МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

*Маджуга А.Г., Казанцева Г.Н., Чуктурова Н.И., Кашипова Л.М.*

Эмоциональная культура личности в контексте субъектности человека 4

*Кукушкина Л.А.*

Социальное самоопределение учащихся профильных классов 9

*Закирьянов К.З.*

Воспитание у школьников культуры речевого общения 16

*Грунин А.В.*

Роль тактико-специальной подготовки в формировании нравственных качеств курсантов и слушателей вузов ФСИН России 23

*Амосова О.С.*

Генезис понятий «воспитание», «обучение» и «образование» 27

*Литовченко О.В.*

Проблема реализации функции развития самостоятельной познавательной деятельности посредством школьного учебника 38

*Писарева С.А.*

Современное понимание результатов школьного образования: от концепции образованности к концепции универсальных учебных действий 41

*Агзамов Р.Р.*

Организация методического сопровождения школ с низкими образовательными результатами (ШНОР): контекстный анализ 44

*Сторчак Н.В.*

Построение программ обучения школьных руководителей в зарубежных странах на основе исследовательских данных 53

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА И СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

*Кузнецова Е.В.*

Алгоритм поиска альтернативных источников финансирования образовательных организаций 56

*Афанасьева Н.М.*

Арт-терапия как эффективное средство психологической коррекции 61

*Гриб О.Б.*

Текст как средство формирования лингвистической компетенции учащихся на уроках русского языка 65

*Гуров В.Н., Каримов Ф.Ф.*

Научно-исследовательская работа кафедры как основной тренд ее развития (из опыта работы) 67

### ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ

*Кайгородова Н.З.*

Модель формирования культуры здоровья как основы готовности будущих педагогов к реализации здоровьесохраняющей и здоровьеформирующей деятельности 70

*Маджуга А.Г., Чуктурова Н.И.*

Акмеология здоровья как новая интегративная область научных знаний 76

## МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

Маджуга А.Г., Казанцева Г.Н., Чуктурова Н.И., Кашапова Л.М.

### ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ СУБЪЕКТНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

**Аннотация.** Современная культура не предлагает человеку иных способов работы с собственными эмоциональными состояниями, кроме сдерживания поведенческих проявлений и подавления самих субъективных переживаний. Все это, в свою очередь, приводит к различным отклонениям в деятельности и общении, что обуславливает снижение качества жизни самого человека и его социальную эффективность в семейной и профессиональной жизни. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема формирования эмоциональной культуры человека, которая является основой его целостного здоровья. В статье дается новая интерпретация понятия «эмоциональная культура»; выявлены структура эмоциональной культуры личности и обоснованы детерминанты, оказывающие влияние на формирование эмоциональной культуры человека и функционирование личности и субъектности человека.

**Ключевые слова:** культура, здоровье, эмоции, субъектность, эмоциональная культура, холизм, холистический подход, контекстный подход, субъектность, структура эмоциональной культуры, мотивы поведения, здоровьесозидание.

**Abstract.** Modern culture does not offer a person any other ways to work with their own emotional states, except for restraining behavioral manifestations and suppressing subjective experiences themselves. All this, in turn, leads to various deviations in activity and communication, which causes a decrease in the quality of life of the person himself and his social effectiveness in family and professional life. In this regard, the problem of forming a person's emotional culture, which is the basis of his holistic health, is of particular relevance. The article gives a new interpretation of the concept of "emotional culture"; the structure of the emotional culture of the individual is revealed and the determinants that influence the formation of the emotional culture of a person and the functioning of the personality and subjectivity of a person are substantiated.

**Key words:** culture, health, emotions, human subjectivity, emotional culture, holism, holistic approach, contextual approach, subjectivity, structure of emotional culture, behavior motives, health creation.

**Введение.** Современные условия жизнедеятельности человека предъявляют к нему довольно жесткие требования, особенно в профессиональной сфере. Возрастание темпа жизни, напрямую связанное с количеством перерабатываемой человеком информации и скоростными средствами передвижения, приводит к нарастанию стрессового давления на целостную биопсихическую систему живого человеческого организма. Субъективно это давление переживается человеком как определенное психоэмоциональное состояние. Эмоции (от лат. *emovere* – «возбуждать», «волновать»), согласно информационной концепции П.В. Симонова, – это субъективные переживания, отражающие оценку ситуации, как способствующей или пре-

пятствующей удовлетворению важных потребностей человека и обеспечивающие соответствующую биопсихическую активацию организма [11, с. 111]. Фрустрация важнейших телесных и экзистенциальных потребностей человека неизбежно ведет к появлению негативных эмоций.

При этом современная культура не предлагает человеку иных способов работы с собственными эмоциональными состояниями, кроме сдерживания поведенческих проявлений и подавления самих субъективных переживаний. Как подчеркивают психотерапевты А.Б. Холмогорова и Н.Г. Гаранян, «чем меньше современный человек связан с разрабатываемыми тысячелетиями способами защиты от собственных чувств, тем в большей степени он раз-

рушается ими, так как не готов принять эти чувства и психологически работать с ними» [14, с. 59]. Все это, в свою очередь, приводит к различным отклонениям в деятельности и общении, что обуславливает снижение качества жизни самого человека и его социальную эффективность в семейной и профессиональной жизни.

В психологическом аспекте культура (от лат. *cultus* – «возделывание, обработка почвы») предполагает «возделывание» Человека в человеке, а значит – образование надприродного, специфически человеческого способа рефлексивного сознания и саморегуляции, неслучайно названное в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского «высшими психическими функциями» [10]. Следовательно, психологическая культура обеспечивает формирование и функционирование личности и субъектности человека, в том числе и в эмоциональной сфере. Отсюда понятно, что эмоциональная культура должна стать неотъемлемым компонентом образовательного процесса как пространства развития целостной личности.

Приходится констатировать, что в своем нынешнем виде профессиональное обучение направлено на развитие почти исключительно когнитивной сферы, упуская из вида развитие человека как целостного разумного и эмоционального существа. При этом баланс аффекта и интеллекта иногда даже называют критерием психического здоровья [13]; по данному критерию существующую систему профессиональной подготовки никак нельзя назвать здоровьесозидающей.

Сами педагоги зачастую не способны сформировать необходимый эмоциональный контакт, выбрать верную психологическую дистанцию со студентами для сотрудничества с ними в образовательном процессе. Все это приводит к различным проблемам психологического и поведенческого плана у студентов, оказывает личностно-деформирующее влияние, и в дальнейшем препятствует эффективному исполнению своих профессиональных функций. В связи с этим одной из важных современных проблем профессионально-прикладной подготовки является отсут-

ствие целенаправленного развития эмоциональной культуры будущих специалистов, особенно профессий типа «человек-человек» – медиков, педагогов, психологов, управленцев.

**Материалы и методы исследования.** В настоящее время существуют многочисленные программы формирования эмоциональной культуры участников образовательного процесса – как учеников, студентов, так и педагогов [6; 9; 15]. Однако в теоретическом плане они недостаточно акцентируют системную роль эмоциональной культуры в формировании целостного здоровья человека как единого биопсихосоциального существа, ограничиваясь профессионально-прикладным значением эмоциональной сферы. В данной статье мы сделаем попытку формулирования холистического взгляда на эмоциональную культуру как основу целостного здоровья человека.

Термин «холистический» происходит от греческого слова «*holos*», означающего «цельность», «целостность». Холизм – это учение, рассматривающее мир как результат ступенчатой творческой эволюции, которая направляется нематериальным и непознаваемым «фактором целостности» (Я. Смэтс, Дж.С. Холдейн, А. Мейер-Абих, А. Леман) [4, с. 1109]. Следовательно, холизм – это «философия целостности», подчеркивающая первичность целого по отношению к части и несводимость целого к его составным частям, что стало также одним из основополагающих принципов тектологии А.А. Богданова, концепций философов Г. Зиммеля, А.Н. Уайтхеда и общей теории систем Л. фон Берталанди. Психолог и философ А. Маслоу связывал холистический взгляд на мир с естественным, здоровым состоянием человека: «Мне кажется, что холистичный способ мышления и понимания совершенно естествен ... для здоровых, самоактуализированных людей и, напротив, чрезвычайно труден для менее развитых, менее зрелых, менее здоровых представителей рода человеческого» [8, с. 77].

**Результаты исследования.** Холистический подход понимает здоровье как обретаемую в процессе онтогенеза целост-

ность, которая предполагает личную зрелость (Э. Эриксон, Г. Олпорт), интеграцию (ассимиляцию) жизненного опыта и применение, синтез фундаментальных противоречий человеческого существования (К. Юнг) [2]. Только на этой основе возможно гармоничное бытие человека в мире как биологического, социального и духовного существа. Холистическое понимание здоровья стало междисциплинарной областью исследований и клинической практики, а также обеспечило возникновение валеологии, как науки о целостном здоровом человеке. Холистический подход к здоровью предполагает не только снятие противопоставления духовно-психического и материально-телесного начал в человеке. Он также акцентирует субъектность человека как носителя здоровья, его ответственность за состояние и развитие здоровья как жизненного потенциала. Напротив, нездоровье с позиции валеологии первоначально зарождается на ментальном, то есть ноологическом уровне, распространяясь затем на психическую, а точнее эмоционально-аффективную сферу, и, наконец, через посредство дисбаланса вегетативной нервной системы локализуется на витальном (то есть физическом или телесном уровне), навязывая субъекту определенные ограничения его самореализации.

Поэтому холистическое определение здоровья включает оптимальное функционирование и развитие человека в духовном плане (сверхиндивидуальная осознанная ответственность в социальной и более широких системах жизнедеятельности вплоть до биосферы и ноосферы), когнитивной сфере (разумный оптимизм и наличие здоровьесотворяющих установок) и психоэмоциональной сфере (эмоциональная уравновешенность), а также в плане его биологического тела (энергичность и физические возможности).

Согласно холистическому пониманию здоровья ведущими являются более высокие системные уровни человека, следовательно, психические факторы оказывают более существенное влияние на соматическое здоровье, чем телесное состояние – на психический настрой человека, о чём свидетельствуют многочисленные факты по-

беды духа над телесной немощью (аскетические практики древности, успехи полководца Суворова, ученых – Дарвина, Хоккинга, спортсменов-параолимпийцев и т.п.).

При этом важнейшем значении когнитивного аспекта в формировании мотивации к здоровьесбережению и здоровьесозиданию хочется подчеркнуть именно эмоциональный компонент холистического здоровья человека. Как известно, А.Н. Леонтьев подразделял мотивы поведения на понимаемые («знаемые») мотивы и реально действующие или потенциальные мотивы [7]. Именно эмоциональный компонент обеспечивает переход первого типа мотива во второй, целостность оценки субъектом наличной и перспективной ситуации и соответствующую реакцию. В то же время сами эмоции нуждаются в контроле и корректировке со стороны субъекта таким способом, который не нарушает, но укрепляет целостность здоровья человека. Именно это призвана обеспечить подлинная эмоциональная культура.

Существуют различные подходы к трактовке эмоциональной культуры, которые можно, вслед за Л.В. Колтыревой, свести к двум группам [5]: эмоциональная культура рассматривается с позиций личностного подхода – как свойство личности (О.М. Кулеба, Н.А. Рачковская, Г.А. Ястребова и др.), а в рамках деятельностного подхода – как готовность педагога или обучающегося к распознаванию эмоций и управлению эмоциональными состояниями в образовательной деятельности (О.Г. Тавстуха, Е.Г. Матвиевская, Л.Ю. Шавшаева и др.) [12].

На наш взгляд, эти подходы являются не конкурирующими, но взаимодополняющими, поскольку достаточно полно описывают проявления эмоциональной культуры, но в различных теоретико-методологических контекстах. Именно поэтому ещё одним значимым методологическим подходом, позволяющим объяснить сущность эмоциональной культуры человека, является контекстный подход.

Контекстный подход предполагает системный анализ изучаемого феномена в

различных теоретических контекстах. Собственно, психологический контекст, представляя собой, согласно классическому определению А.А. Вербицкого, систему внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование, им конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и ее компонентам [1]. Следует отметить, что так понимаемый психологический контекст представляет собой не столько психическую структуру, сколько когнитивный процесс (функциональную систему), результатом которого является осмысление объекта (что справедливо и для лингвистического, и для психологического, и для философского понимания контекста). Соответственно, контекст восприятия обуславливает интерпретацию любого научного феномена, что определяет методологическую составляющую контекстного подхода, известного в западной методологии науки как контекстуализм. Можно даже сказать, что контекст не просто «обрамляет» свой центральный объект, но активно участвует в его порождении (ср. отношения «фигура-фон» в гештальт-психологии); с этой точки зрения объект как теоретический конструкт образуется соположением всех потенциально возможных контекстов, которые (по принципу суперпозиции физических полей) не влияют друг на друга, но задают многомерную картину данного объекта.

С этих позиций можно сформулировать контекстуальное понимание эмоциональной культуры. В контексте личностно-субъектном эмоциональная культура будет представлена характеристиками качеств человека как субъекта и личности. В контексте взаимодействия с предметным и социальным мирами, эмоциональная культура будет представлена как определенные характеристики деятельности и общения данного человека. Следовательно, под эмоциональной культурой понимают способность осознания субъектом собственных и чужих эмоций, ценностной дифференциации эмоциональных состояний и на этой основе эмоциональной саморегуляции в деятельности и общении [3].

Исходя из такого понимания, структура эмоциональной культуры должна включать в себя четыре компонента – когнитивный (эмоциональная компетентность, основой которой является эмоциональный интеллект), аксиологический (активная позиция субъекта по отношению к эмоциям), мотивационно-смысловой (учет эмоционального состояния как собственного, так и окружающих в качестве регулятора поведения и социального взаимодействия субъекта) и конативный (поведение, направленное на регуляцию собственных эмоциональных состояний и помощь в этом окружающим, владение соответствующими приемами на уровне навыка).

**Обсуждение результатов.** Рассматривая эмоциональную культуру человека в различных жизненных контекстах, необходимо обратить внимание на субъектность. Субъектность – это способность социального субъекта изменять социальную среду, активно использовать детерминанты образовательного поведения в соответствии с собственными интересами и целями. В этом контексте, обуславливая субъектную саморегуляцию психоэмоциональных состояний, эмоциональная культура обеспечивает своеобразную психогигиену в стрессогенных условиях современного мира. Как известно, болезнь легче предупредить, чем лечить, поэтому подобная психогигиена является необходимым компонентом оптимального функционирования и развития любого человека, стремящегося сохранить и приумножить собственное здоровье. Можно отметить, что приведенное выше холистическое понимание здоровья также включает в себя многогранное определение, рассматривающее здоровье в контексте биологических, психологических и духовных феноменов. Однако, если внимание к телесному аспекту здоровья является традиционным в медицине, гигиене и физической культуре, формирование соответствующих убеждений также не представляет сложностей, то эмоциональный компонент общей психологической культуры, как уже было отмечено, не представлен в должной мере в культуре Запада. Именно по этой причине мы наблюдаем на протяжении последних

ста лет все возрастающий интерес к восточным психотехникам, обеспечивающим более целостный (холистический) подход к регуляции состояния человека. Не отрицая огромный потенциал этих методов и техник, следует отметить необходимость разработки западной культурой собственного холистического мировоззрения на основе собственных традиций и инокультурных заимствований.

Такой целостный подход к человеку только и может стать основой для формирования теории и практики здоровьесозидания во всех сферах жизни – в семье, в учебе и труде. Будущий специалист, особенно активно работающий с людьми, нуждается, прежде всего, в развитии эмоциональной культуры как связующем звене между духовно-субъектным, когнитивным и телесным компонентами здоровья человека. Поэтому образовательная практика должна непременно включить в себя, наряду с наработками в сфере развития когнитивной сферы, также психотехнологии, способствующие развитию эмоциональной культуры субъекта. Причем реализацию программы по развитию эмоциональной культуры необходимо вести как в отношении студентов, так и их преподавателей, поскольку только целостный подход, охватывающий обоих участников образовательного процесса, может быть результативным. И лишь системное развитие здоровья во всех контекстах его понимания может обеспечить реальный успех в здоровьесозидающей деятельности и формировании базовых компонентов эмоциональной культуры личности.

**Заключение.** Теоретический анализ литературы позволяет сделать вывод о том, что эмоциональная культура есть способность осознания субъектом собственных и чужих эмоций, ценностной дифференциации эмоциональных состояний и на этой основе эмоциональной саморегуляции в деятельности и общении.

В нашем исследовании мы представляем эмоциональную культуру как слож-

ный, многомерный феномен через призму холистического и контекстного подходов. С этих позиций можно сформулировать контекстуальное понимание эмоциональной культуры. В контексте личностно-субъектном эмоциональная культура будет представлена характеристиками качеств человека как субъекта и личности. В контексте взаимодействия с предметным и социальным мирами эмоциональная культура будет представлена как определенные характеристики деятельности и общения данного человека.

Структура эмоциональной культуры представлена четырьмя базовыми компонентами: 1) когнитивный – осознание субъектом собственных эмоций и эмоций окружающих, знание об эмоционально-аффективной сфере психики и ее регуляции; 2) аксиологический – осознание эмоции как ценности, что означает признание важности эмоциональных переживаний, как собственных, так и других людей; 3) мотивационный – эмоции выступают как побудитель и регулятор деятельности субъекта; 4) конативный – поведение, направленное на регуляцию субъектом собственных эмоциональных состояний, а также прямое и косвенное воздействия на эмоциональное состояние партнеров по общению. Системообразующими и связующими функциями для этих компонентов выступают рефлексия эмоционально-аффективной сферы и эмоциональный интеллект, которые обеспечивают субъекту преобразование в стрессовой ситуации его неосознаваемых психологических защит в сознательные формы совладающего поведения (копинга).

Таким образом, сами эмоции нуждаются в контроле и корректировке со стороны субъекта таким способом, который не нарушает, но укрепляет целостность здоровья человека. Именно это призвана обеспечить подлинная эмоциональная культура человека.



### *Литературы*

1. *Вербицкий А.А. Контекст (в психологии) / общая психология / Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в 6 т / под общ. ред. А.В. Петровского. – М., 2005. 289 с.*
2. *Верминенко Ю.В. Социологическая интерпретация здоровья // Социальные проблемы. – 2008. – № 1. – С. 25-31.*
3. *Казанцева Г.Н., Маджуга А.Г. Проблема формирования эмоциональной культуры студентов музыкального колледжа // Вестник РУДН. – 2012. – № 6. – С. 112-119.*
4. *Касавин И.Т. Холизм // Энциклопедия эпистемологии и философии науки / Составление и общая редакция. – М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2009. – С. 1109. 1248 с.*
5. *Колтырева Л.Ю. Формирование эмоциональной культуры педагога в гуманитарной образовательной среде учреждения дополнительного профессионального образования: дисс. ... канд. пед. наук. – Челябинск: Уральский государственный университет физической культуры. 197 с.*
6. *Кулеба О.М. Эмоциональная культура как компонент профессионально-педагогической культуры вузовского преподавателя // Теория и практика физической культуры. – 2007. – № 2. – С. 57-59.*
7. *Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. – М.: Смысл, 2000. – 409 с.*
8. *Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб., 1999. – 479 с.*
9. *Рачковская Н.А. Педагогические условия развития эмоциональной культуры будущего учителя: автореф. дис. ...канд. наук. – Хабаровск, 2001. – С. 8.*
10. *Семикин В.В. Психологическая культура в образовании. – СПб., 2002. – 240 с.*
11. *Симонов П.В. Эмоциональный мозг. – М.: Наука, 1981. – 216 с.*
12. *Тавстуха О.Г., Матвиевская Е.Г., Шавшаева Л.Ю. Формирование эмоциональной культуры педагога в условиях реализации персонифицированной модели повышения квалификации // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. URL: <http://science-education.ru/ru> (дата обращения: 22.02.2020).*
13. *Холистическое здоровье / Психологическая энциклопедия. 2-е изд. / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – СПб., 2006. – 1096 с.*
14. *Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Эмоциональные расстройства и современная культура: на примере соматоформных, депрессивных и тревожных расстройств // Московский психотерапевтический журнал. – 1999. – №2. – С. 59-71.*
15. *Mayer J.D., Salovey P. Emotional intelligence [Electronic resource]. – 2005. Mode of access: [http://www.unh.edu/emotional\\_intelligence](http://www.unh.edu/emotional_intelligence) (06.02.2021).*

**Кукушкина Л.А.**

### **СОЦИАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ УЧАЩИХСЯ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ**

**Аннотация.** В процессе самоопределения важна и форма самореализации и самоорганизации, и результат педагогического воздействия в организации познавательной деятельности учащихся. Механизм самоопределения можно выразить следующей взаимозависимостью компонентов «хочу» + «есть» = «могу». Социальное самоопределение в подростковом и юношеском возрасте отождествляется с «поиском себя» и раскрытием своих способностей и возможностей. Его ядром является выбор профессии, сферы будущей трудовой деятельности. Для старшеклассников принципиально важен самостоятельный, осознанный выбор социальных ролей, жизненных ориентиров, социальных ценностей, конструирования профессиональных планов и формирования личностных перспектив в сфере будущей профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** самоопределение, профессиональное самоопределение школьников, поиск себя, профессия, трудовая деятельность, перспективы.

**Abstract.** *In the process of self-determination, the form of self-realization and self-organization is important, as well as the result of pedagogical influence in the organization of cognitive activity of students. The mechanism of self-determination can be expressed by the following interdependence of the components "I want" + "I am" = "I can". Social self-determination in adolescence and adolescence is identified with the "search for oneself" and the disclosure of one's abilities and capabilities. Its core is the choice of profession, the sphere of future employment. For high school students, an independent, conscious choice of social roles, life orientations, social values, the construction of professional plans and the formation of personal prospects in the field of future professional activity is fundamentally important.*

**Key words:** *self-determination, professional self-determination of schoolchildren, self-search, profession, work activity, prospects.*

**Введение.** Каждый человек осуществляет в своей жизни в той или иной степени разные виды самоопределения: профессиональное (определяет себя как профессионала), личностное (определяет себя как личность), семейное (определяет себя как член семьи) и т.д.

**Материалы и методы.** В толковых словарях (В.И. Даля, С.И. Ожегова) самоопределился означает «найти, определить свое место в жизни, в обществе, в своей деятельности, ...осознать свои общественные, классовые, национальные интересы» [1]. В педагогических словарях и энциклопедиях самоопределение относят к центральному механизму становления личностной зрелости, состоящему в осознанном выборе человеком своего места в системе социальных отношений; как процесс и результат выбора личностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни, основной механизм обретения и проявления человеком внутренней свободы.

Большой вклад в понимание процесса самоопределения внесли отечественные и зарубежные психологи.

В зарубежной психологии в качестве аналога понятия «личностное самоопределение» выступает категория «психосоциальная идентичность», разработанная и введенная в научный оборот американским ученым Э. Эриксоном [2]. Формирование чувства идентичности связано с осознанием собственной ценности и компетентности. Иначе – происходит «размывание чувства своего «я» вследствие растерянности, сомнений в возможности направить свою жизнь в определенное русло.

С.Л. Рубинштейн проблему самоопределения рассматривал в контексте проблемы детерминации: «всякая детерминация необходима как детерминация другим, внешним, и как самоопределение (определение внутренних свойств объекта)» [3].

Личностное самоопределение, по утверждению многих авторов, происходит на уровне ценностей. Ценность же принципиально вневременна; задавая человеку представление о будущем, она не соотносит его с временной осью, с хронологией, ибо это иная размерность – размерность «смыслового будущего».

Более того, анализ работ позволяет считать, что если в психологической литературе самоопределение преимущественно рассматривается в «чистом виде», то в социологической и педагогической оно, как правило, наделяется признаком, указывающим на связь с определенными сферами жизнедеятельности и отношений, когда речь идет о жизненном, социальном, профессиональном, религиозном самоопределении личности.

Личностное самоопределение – еще более сложный тип. Оно может рассматриваться как высший тип жизненного самоопределения, когда человеку удастся действительно стать хозяином ситуации и всей своей жизни. Принципиальным отличием личностного самоопределения от самоопределения жизненного, по мнению Пряжникова, является то, что человек не просто «овладевает ролью», а создает новые роли и в каком-то смысле даже занимается социально-психологическим нормотворчеством, когда окружающие могут сказать о нем не просто как о хорошем «семьянине», «учителе» или «руководите-

ле», а как об «уважаемом человеке», которого нельзя соотнести с какой-то социальной ролью или профессией, так как он уникален и неповторим сам по себе, а его жизнь является целым событием в глазах окружающих его людей. Личностное самоопределение, таким образом, – это нахождение самобытного «образа Я», постоянное развитие этого образа и утверждение его среди окружающих людей [7].

Самоопределение личности – сложное и многоаспектное понятие. Оно характеризуется такими проявлениями личности, как саморегуляция, синтез познавательного мотива и способов самостоятельного поведения, устойчивое положительное отношение к познанию, высокоорганизованному труду.

Самоопределение личности школьника характеризуется личностными проявлениями, способами самостоятельного поведения в системе познания.

Исходя из того, что самоопределение – это двусторонний процесс: с одной стороны, это форма самореализации и самоорганизации школьника, с другой – результат педагогического воздействия в организации познавательной деятельности учащихся, предлагается механизм самоопределения выразить следующей взаимозависимостью компонентов «хочу» + «есть» = «могу»: самоопределение как выработка своей собственной позиции и программы действий начинается с «хочу», т.е. со своих желаний, стремлений, затем возникает вопрос, что у меня есть для того, чтобы осуществилось то, что я хочу, на этой основе и происходит оценка: могу ли я добиться желаемого. Последним этапом является соотнесение трех предыдущих взаимосвязанных компонентов с общественными нормами и требованиями.

Таким образом, социальное самоопределение – это выбор человеком своей роли и позиции в общей системе социальных отношений, предполагающий включение в эту систему на основе сформированных интересов и потребностей.

Основой социального самоопределения личности учащегося старшего школьного возраста выступает ценностно-смысловое самоопределение, т.е. опреде-

ление себя относительно общекультурных человеческих ценностей с целью выделения и обоснования собственной жизненной концепции. Ценностно-смысловое самоопределение порождает и обуславливает самоопределение личности в социальной, профессиональной, семейной и других сферах жизни общества.

Таким образом, социальное самоопределение в подростковом и юношеском возрасте отождествляется с «поиском себя» и раскрытием своих способностей и возможностей. Его ядром является выбор профессии, сферы будущей трудовой деятельности. Оно возможно только тогда, когда личность выступает как активный субъект деятельности, осознавший свои желания и потребности. Его структура включает разнообразное содержание: представление о себе, своей профессиональной стратегии, цели которой молодой человек ставит для себя как приоритетные, о смысле своего существования и т.д. В то же время оно является динамическим образованием, которое характеризуется активно протекающими процессами осознания, поиска, выбора, так как непосредственное вхождение человека в широкую систему общественных отношений связано, в первую очередь, с необходимостью осмысления общечеловеческих ценностей и целей, выбора идеалов, профессии и определения своего места в обществе.

Процесс формирования социального самоопределения подростков, по мнению ряда ученых, оптимальным образом протекает в образовательном учреждении с использованием принципов ситуативной доминанты (с позиции социального взаимодействия и межличностных отношений), соотнесения мотивов, способностей, возможностей личности с интересами, требованиями класса (группы); интеграции учебной, внеурочной, внеклассной и внешкольной деятельности; организации педагогической поддержки.

На процесс социального самоопределения личности, по мнению этих ученых, влияют несколько факторов: окружающая среда, образ жизни и система ценностей в сообществе, индивидуальные особенности личности, обусловленные всем предыду-

щим жизненным опытом, уровнем притязаний; характер педагогической помощи, ее содержание.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что социальное самоопределение – это многоуровневый, противоречивый процесс осознания индивидом своих социальных потребностей и возможностей, их соотношение с имеющимися требованиями и социальными установками общества; это интегральное понятие, содержательная сторона которого обуславливается уровнем развития общества в каждом конкретном историческом периоде (И.А. Винтин); это «продолжение себя в других людях», когда содеянное человеком является значительным вкладом в развитие культуры, возможностью его социального бессмертия (А.Г. Асмолов, Н.С. Пряжников); это выбор человеком своей роли и позиции в общей системе социальных отношений, предполагающих их включенность в эту систему на основе сформированных интересов и потребностей (Т.В. Машарова, М.И. Рожков).

Под социальным самоопределением старшеклассников мы понимаем процесс самостоятельного, осознанного осуществления выбора человеком социальных ролей, жизненных ориентиров, социальных ценностей, конструирования профессиональных планов и формирования личностных перспектив в сфере будущей профессиональной деятельности.

Одной из задач системы образования является помощь личности в осуществлении осознанного позитивного выбора, в формировании у нее готовности добровольно, осмысленно строить, корректировать и реализовывать свои жизненные планы, взаимоотношения на этой основе эффективно выстраивать отношения с окружающей действительностью.

Основой социального самоопределения у учащихся старших классов выступает осмысление и определение профессиональной стратегии развития в ходе профильного обучения, задача которого – создание системы специализированной подготовки, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обуча-

ющегося с учетом реально сложившейся социально-экономической ситуации в стране. Данное направление работы призвано сформировать у школьника умение объективно оценивать свои способности, определять возможности к продолжению образования по выбранному направлению или смене профиля подготовки, готовность осознанно осуществлять выбор формы дальнейшей профессиональной подготовки и нести ответственность за сделанный шаг в определении профессиональной стратегии и прикладывать усилия для получения качественного образования.

Процесс формирования социального самоопределения подростков оптимальным образом протекает в соотношении мотивов, способностей, возможностей личности с интересами, требованиями класса (группы); интеграции учебной, внеурочной, внеклассной и внешкольной деятельности; организации педагогической поддержки.

Согласно Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, необходимым условием для формирования инновационной экономики является модернизация системы образования, являющейся основой динамичного экономического роста и социального развития страны, фактором ее безопасности и благополучия граждан, ключевым элементом постоянного обновления технологических процессов.

Решение этих задач призвана обеспечить новая модель высшей ступени образования (бакалавриат, специалитет, магистратура), которая выдвигает новые требования к выпускникам общеобразовательных школы, уровню их допрофессиональной подготовки.

Вопросы профессионального самоопределения выпускников школы связан с механизмами реализации кадровой политики страны, региона, сферы. Нехватка или переизбыток кадров, неэффективный кадровый менеджмент могут привести к нарастанию социальной напряженности в обществе, как следствие необходима целостная работа связанная с выстраиванием

единой системы профессионального становления граждан.

Представления молодежи о профессиях и рынке труда в большинстве своем, как показывают результаты исследований социологов, психологов, педагогов, оторваны от действительности. Принятие решений о выборе профессии у современных выпускников школ часто бывает продиктовано приоритетом внешних статусных ценностей, слабым знанием своих способностей и возможностей. Молодежь ориентируется на профессии, закрепившиеся в массовом сознании как «современные», «престижные».

С 90-х годов по нынешнее время профильной подготовке в школе уделяется большое внимание. Она осуществляется на основе «Концепции модернизации российского образования до 2010» и в соответствии с Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года.

Важнейшим вопросом организации профильного обучения при данном подходе является определение структуры и направлений профилизации, а также разработка модели организации профильного обучения. При этом следует учитывать, с одной стороны, стремление наиболее полно учесть индивидуальные интересы, способности, склонности старшеклассников (это ведет к созданию большого числа различных профилей), с другой – ряд факторов, сдерживающих процессы такой во многом стихийной дифференциации образования: введение единого государственного экзамена, утверждение стандарта общего образования, необходимость стабилизации федерального перечня учебников, обеспечение профильного обучения соответствующими педагогическими кадрами и др.

В соответствии с распоряжением председателя правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р об одобрении Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г., на старшей ступени общеобразовательной школы предусматривается предоставление возможностей всем обучающимся старших

классов осваивать индивидуальные образовательные программы, в том числе профильное обучение, ставится задача создания «системы специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда отработки гибкой системы профилей и кооперации старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования» [90].

В этом контексте следует разграничить понятия «профильное обучение» и «профильная школа».

Профильное обучение – средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования. Профильная школа есть институциональная форма реализации этой цели. Это основная форма, однако перспективными в отдельных случаях могут стать иные формы организации профильного обучения, в том числе выводящие реализацию соответствующих образовательных стандартов и программ за стены отдельного общеобразовательного учреждения.

Оно направлено на реализацию личностно-ориентированного учебного процесса. При этом существенно расширяются возможности выстраивания учеником индивидуальной образовательной траектории.

Значит, основная идея обновления старшей ступени общего образования состоит в том, что образование здесь должно стать более индивидуализированным, функциональным и эффективным.

**Результаты.** Многолетняя практика убедительно показала, что, как минимум, начиная с позднего подросткового возраста, примерно с 15 лет, в системе образова-

ния должны быть созданы условия для реализации обучающимися своих интересов, способностей и дальнейших (послешкольных) жизненных планов. Социологические исследования доказывают, что большинство старшеклассников (более 70 %) отдадут предпочтение тому, чтобы «знать основы главных предметов, а углубленно изучать только те, которые выбираются, чтобы в них специализироваться». Иначе говоря, профилизация обучения в старших классах соответствует структуре образовательных и жизненных установок большинства старшеклассников. При этом традиционную позицию «как можно глубже и полнее знать все изучаемые в школе предметы (химию, физику, литературу, историю и т.д.)» поддерживают около четверти старшеклассников.

К 15-16 годам у большинства учащихся складывается ориентация на сферу будущей профессиональной деятельности. При этом примерно 70-75 % учащихся в конце 9-го класса уже определились в выборе возможной сферы профессиональной деятельности.

Большинство старшеклассников считает, что существующее ныне общее образование не дает возможностей для успешного обучения в вузе и построения дальнейшей профессиональной карьеры.

Организация учебно-воспитательной деятельности в профильных классах направлена на формирование у старшеклассников ответственного отношения к учебе как основному труду школьников, развитие учебных и познавательных интересов, творческих способностей, профессиональных навыков.

Это позволяет нам считать, что одними из основных показателей социального самоопределения учащихся профильного класса являются информированность старшеклассника о проблеме труда и занятости, реальная оценка своих возможностей, способностей, качеств – как личных, так и профессиональных.

Допрофессиональное обучение в старших классах призвано сформировать: готовность старшеклассников к выбору юридической профессии путем усвоения ими необходимых знаний, умений и ком-

петенций, необходимых в выбранной профессиональной деятельности; гражданскую позицию у старшеклассников – сознательных, активных и ответственных членов российского общества, уважающих закон и правопорядок; представления о роли и значении права как важнейшего социального регулятора и элемента культуры общества; правовое мышление старшеклассников; навыки самостоятельного поиска и анализа правовой информации, умение использовать результаты в конкретных жизненных ситуациях, для самоопределения.

Теоретический анализ научной литературы и изучение практики организации любого самоопределения старшеклассников указывает на то, что успешность формирования готовности старшеклассников к любому выбору предполагает реализацию следующих подходов:

- деятельностный подход означает, что деятельность – основа, условие и средство профессионального самоопределения и развития старшеклассников;

- активизирующий подход предполагает рассмотрение ученика не как объекта профориентационных воздействий, а как субъекта собственного профессионального самоопределения и развития;

- развивающий подход означает перенос акцента с оказания помощи в конкретном профессиональном выборе на развитие тех качеств и умений, которые дают возможность в будущем самостоятельно строить и корректировать свой выбор с учетом изменений ситуации;

- психологический подход предполагает построение профориентационной работы на основе психологических знаний о закономерностях процесса профессионального самоопределения и развития, о методах исследования личности, о методах коррекции личности;

- возрастной подход означает реализацию профориентационных воздействий с учетом специфики различных возрастных периодов развития человека;

- личностный подход в профориентации предполагает ориентацию на личностные особенности старшеклассника, прежде всего в индивидуальных формах работы;

- опережающий подход означает, что в процессе формирования готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению необходимо учитывать не только существующую ситуацию на рынке труда и в мире профессий, но и прогнозируемые изменения мира профессий и рынка труда, что связано с направленностью профориентационной работы на будущее;

- социально-педагогический подход предопределен поэтапным принятием решений, посредством которых возможны сочетания собственных предпочтений личности с потребностями общества. Формирование индивидуального стиля жизни и профессиональной деятельности составляет основу дифференциально-психологического подхода;

- процессуально-результативный подход в профессиональном самоопределении позволяет рассматривать его, с одной стороны, как внутренний процесс развития личности, а с другой – как результат этого развития;

- с позиций дифференциально-психологического подхода профессиональное самоопределение трактуется «как процесс формирования индивидуального стиля жизни, частью которого является профессиональная деятельность». Профессиональное самоопределение, «как смыслообразующая составная часть «Я-концепции», разграничено с учетом таких признаков, как осознанность процесса и результата выбора, устойчивость, противоречивость, широта, степень структурности, и представляет собой «не только мо-

мент выбора, но и динамический профессиональный процесс, характерный для всех этапов жизни человека».

**Заключение.** Профессиональное самоопределение принято рассматривать как выбор и реализацию способа взаимодействия с окружающим миром и нахождение смысла в данной деятельности.

Вступая в активную самостоятельную жизнь, каждое молодое поколение решает для себя проблемы, которые принято считать вечными: жизненного, профессионального и эмоционально-ценностного выбора. В ранней юности возрастающая активность процесса самоопределения личности обусловлена потребностью занять внутреннюю позицию взрослого человека в связи с приближающимся окончанием школы, расширением социального пространства жизнедеятельности, предстоящим вхождением в послешкольный социум, необходимостью адаптироваться к изменениям внешних условий, поиском и выбором путей построения собственной жизни, определением перспектив получения дальнейшего образования.

Таким образом, теоретический анализ научной литературы позволяет нам уточнить понятие социально-профессионального самоопределения старшеклассников: это готовность к разрешению противоречия между сложившимися свойствами личности и необходимостью ее приобщения к конкретному виду профессионального труда в условиях целенаправленного взаимодействия участников образовательного процесса.

### **Литература**

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. – М., 2006. Ожигов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М., 2003.
2. Педагогическая энциклопедия в 4 т. / гл. ред. И.А. Каиров. – М., 1968; Словарь по социальной педагогике / авт.-сост. Л.В. Мардахаев. М., 2002; Словарь по управлению для руководителей системы образования / под ред. О.Б. Бараева. – Н. Новгород, 1997. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В.А. Мижериков. – М., 2004.
3. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973.
4. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М., 1991.
5. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание жизненного поля личности старшего подростка // Мир в психологии и психология в мире. – 1995. – № 3. – С.31-38.
6. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М., 1995.

7. Пряжников Н.С. *Профессиональное и личностное самоопределение*. Москва – Воронеж, 1996. – С. 125.

**Закирьянов К.З.**

## **ВОСПИТАНИЕ У ШКОЛЬНИКОВ КУЛЬТУРЫ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ**

**Аннотация.** *Статья посвящена проблеме воспитания у школьников культуры речевого общения, которая составляет основу формирования человека как социальной и языковой личности. Культура общения неразрывно связана с культурой речи, с соблюдением правил этикета и умелым использованием в процессе коммуникации формул речевого этикета. В статье приведены некоторые образцы формул русского речевого этикета, рекомендуемые для активного усвоения учащимися в процессе обучения русскому языку. Высокая культура общения нужна каждому человеку, но она особенно важна для тех, кто по роду своей деятельности находится в постоянной речевой коммуникации с людьми, в том числе для школьных учителей.*

**Ключевые слова:** *общение, межличностное общение, культура общения, речевое общение, культура речевого общения, культура речи, речевой этикет, формулы речевого этикета.*

**Abstract.** *The article is devoted to the problem of educating schoolchildren of the culture of verbal communication, which forms the basis for the formation of a person as a social and linguistic personality. The culture of communication is inextricably linked with the culture of speech, with the observance of the rules of etiquette and the skillful use of formulas of speech etiquette in the communication process. The article provides some examples of formulas of Russian speech etiquette, recommended for active assimilation by students in the process of teaching Russian. Every person needs a high culture of communication, but it is especially important for those who, by the nature of their work, are in constant verbal communication with people, including school teachers.*

**Key words:** *communication, interpersonal communication, culture of communication, verbal communication, culture of verbal communication, culture of verbal communication, etiquette, speech etiquette, formulas of speech etiquette.*

**Введение.** Общение вообще, речевое общение в частности, относится к числу важнейших духовных ценностей человека: именно в процессе общения вырабатывается общая система мировоззрения; только в общении и через общение человек постигает смысл бытия, проявляется как социальная и языковая личность; без общения он не смог бы формироваться как личность, вся его деятельность связана с общением, в том числе с речевым. Находясь в обществе, личность не может обходиться без общения, как без воздуха.

В любом человеческом коллективе люди устанавливают между собой различные взаимоотношения. Основой таких отношений является потребность в общении.

Потребность в общении – это не только социальная, но и биологическая потребность человека, без удовлетворения

которой не могут быть удовлетворены и все другие его потребности – и духовные, и материальные. В процессе общения люди обмениваются мыслями, делятся жизненным опытом, обогащаются трудовыми навыками. Общение является главным условием развития интеллекта, одним из жизненно важных социальных условий человеческого существования в обществе, способом проявления социальной сущности человека, его нравственного развития. Такие важнейшие для человека моральные качества, как товарищество, дружба и любовь, возникают только в процессе общения людей между собой. Мироощущение, самочувствие, настроение, работоспособность человека во многом зависят от того, в какой среде он живет, как люди общаются друг с другом. Не случайно некомуни-кабельность рассматривается как суще-



ственный недостаток человека, приводящий его к духовному одиночеству и – как результат – к духовной катастрофе. Вот почему очень важно научиться культуре общения, которая определяет внутреннюю красоту человеческих отношений.

**Материалы и методы.** Способность к общению, культура общения не дается человеку от рождения, не переходит по наследству, а приобретается в процессе усвоения социального опыта, традиций и норм данного общества. Полноценное общение в обществе возможно только на основе воспитания у каждого человека доброжелательного отношения к другим людям, приобретения специальных психологических и этических знаний, умений и навыков общения. Отсюда вытекает, что воспитание гармонически развитой личности, способной бесконфликтно, комфортно жить в обществе, обязательно предполагает воспитание у нее культуры общения, в том числе и культуры речевого общения, суть которого заключается в следующем.

В человеческом коллективе люди сталкиваются с разными поступками, которые не безразличны для них. Одни поступки создают благоприятные условия для взаимопонимания людей, удобства для общения между собой, а другие, напротив, ведут к дискомфорту во взаимоотношениях, вызывают отрицательные реакции окружающих. Эта внешняя сторона взаимоотношений расценивается с точки зрения культуры людей и характеризуется как культура общения. Различие поступков, совершаемых разными людьми в одной и той же ситуации, позволяет говорить о том или ином уровне культуры общения.

Каждое общество на том или ином этапе своего развития или отдельные социальные группы вырабатывают определенные принципы общения, которые устанавливают нормы поведения людей и регулируют их взаимоотношения. Эти нормы как своеобразные эталоны коммуникации указывают на то, что значимо с точки зрения принятых в обществе ценностей, и предполагают обязательное соблюдение их. Нарушение же этих норм осуждается и оценивается как отсутствие культуры общения. Значит, усвоение и соблюдение

установленных в данном обществе норм поведения и речи являются обязательным условием бесконфликтного существования человека в обществе, составляют основу нравственности.

Вместе с тем следует заметить, что нормы общения изменчивы, они не могут быть одинаковыми для разных народов и в разное время. Каждое национальное общество устанавливает на том или ином этапе своего развития свои нормы общения. Культура общения каждого народа несет на себе печать национального своеобразия, что обязательно должно быть учтено в процессе воспитания подрастающего поколения разной национальной принадлежности.

На современном этапе развития человеческого общества, в большинстве своем многонационального, в качестве основополагающего должен быть принят такой принцип общения, при котором высокая требовательность к человеку сочетается с большим уважением к нему как к высшей социальной личности, то есть принцип толерантности, который помогает любому человеку мирно жить и успешно работать в любом коллективе с любым национальным составом.

Понятие толерантности в разных языках, в зависимости от исторического опыта народа, имеет разные смысловые оттенки. В русском языковом сознании она означает «умение терпеть, мириться с чужим мнением, быть снисходительным к поступкам других людей» (Словарь иностранных слов / под ред. И.В. Лехина); «терпимость, снисходительность кому-, чему-либо» (Захаренко Е.Н., Комарова Л.Н., Нечаева И.В. Новый словарь иностранных слов). Соглашаясь с таким толкованием термина (как синоним слова терпимость), мы разделяем точку зрения О.В. Гукаленко: под толерантностью отдельного человека понимаем его «социальную активность, отзывчивость на чужие нужды, просьбы, готовность помочь другому, доброжелательность к другим, способность к плюралистическому разрешению споров и конфликтов, умение прислушиваться к мнению других, умение выстраивать гармоничные отношения с пред-

ставителями разных народов, способность понимать ментальные характеристики другого человека, терпимое отношение к нему и т.д.» [Гукаленко 2005, с. 127].

Значит, воспитание толерантности у подрастающего поколения «составляет основу воспитания высокой культуры общения, добрых человеческих отношений, является залогом формирования национального согласия, уважения прав и свобод личности, национальной и религиозной терпимости между представителями разных народов, развитию культуры межэтнических отношений» [Габдулхаков 2005, с. 51].

Основу культуры общения составляет эстетика межличностного общения, которое охватывает весь спектр взаимоотношений между людьми.

Особая социальная значимость межличностного общения обусловлена выполняемыми им функциями: 1) информационно-коммуникативной (в процессе общения осуществляется обмен информацией между людьми); 2) регуляционно-коммуникативной (в общении вырабатываются правила, средства, мотивы поведения, усваиваются его нормы, оцениваются поступки, складывается своеобразная иерархия ценностей; именно в общении человек познает свою значимость); 3) аффективно-коммуникативной (общение регулирует уровень эмоциональной напряженности коммуникантов).

Межличностное общение происходит в разных формах. Основными из них являются: 1) анонимное общение – общение между незнакомыми людьми, которые встречаются и расходятся, остаются безымянными по отношению друг к другу (пассажиры транспорта, зрители театра, покупатели в магазине, посетители музея, выставки и т.д.); 2) функционально-ролевое общение, при котором участники его исполняют определенные роли по отношению друг к другу (покупатель – продавец, врач – больной, парикмахер – клиент, учитель – ученик, таксист – пассажир и т.д.); 3) неформальное общение – всевозможные формы общения сослуживцев за пределами официальных отношений (в походе, в театре, в гостях и т.д.); 4) интимно-

семейное общение – общение между близкими людьми и с членами семьи в неформальной обстановке.

Культура общения непрерывно связана с культурой речи. В речи отражается степень образованности и воспитанности человека, уровень его интеллектуального развития; речь – показатель общей культуры человека.

Понятие «культура речи» включает в свое содержание соблюдение языковых норм в речи, а также умение пользоваться выразительными средствами языка.

Языковые нормы соблюдаются в литературном языке, поэтому их можно квалифицировать как литературные нормы языка. Литературный язык – это нормированный язык, отшлифованная, строго нормированная форма общенародного национального языка. В литературном языке обработке и нормализации подвергаются все стороны языка: произношение, лексика, словообразование, грамматика, письмо. Ответственно различаются нормы произносительные, лексические, словообразовательные, грамматические, орфографические, пунктуационные, стилистические. Нормы регулируют правильное употребление языковых средств в речи.

**Результаты.** Литературные нормы закреплены в словарях, справочниках и учебной литературе; они характеризуются стабильностью и ограждают национальный язык от привнесения в него всего случайного, нежелательного.

Правда, языковые нормы подвижны, подвергаются изменениям, что обусловлено постоянным развитием языка. То, что было когда-то нормой, сегодня может стать отклонением от него: меняются лексические значения слов, меняются нормы их произношения, грамматические нормы и т.д.

Например, словом *абитуриент* еще в 30-40-е годы XX века называли и тех, кто оканчивал среднюю школу, и тех, кто поступал в вуз. А уже с 50-х годов прошлого столетия абитуриентами стали называть только тех, кто сдает вступительные экзамены в вуз и техникум, а оканчивающих среднюю школу называют словом *выпускник*.

Другой пример. Слова *библиотека*, *музыка*, *украинский* в прошлом произносились с ударением на выделенном слоге, а ныне считается нормой иное произношение: *библиотека*, *музыка*, *украинский*.

Степень подвижности нормы неодинакова на разных языковых уровнях: наиболее подвижны орфоэпические нормы, более устойчивы – грамматические.

Соблюдение языковых норм в речи обязательно для всех говорящих на данном языке.

Уровень культуры общения всецело зависит от уровня речевой культуры. Знание и соблюдение норм языка являются главным условием, определяющим уровень речевой культуры любого человека. Поэтому забота о повышении уровня культуры речи учащихся является главной в обучении языку. Реализация этой задачи непосредственно связана с изучением системы языка, с усвоением его норм.

Наряду с высокой культурой речи, одним из обязательных критериев культуры речевого общения является соблюдение в процессе общения правил этикета и умелое использование формул речевого этикета.

Этикет – это совокупность правил поведения, касающихся внешнего проявления отношения к людям, обхождение с окружающими, формы обращений и приветствий, поведение в общественных местах, манера поведения, одежда и т.д. Соблюдение правил этикета характеризует человека как воспитанного, интеллигентного, создает оптимальные условия для контактов с людьми.

Само слово этикет пришло из французского языка (*etiquette* – ярлык, этикетка). Еще в XVI веке на одном из изысканных приемов у короля Людовика XIV, необычайно любившего пышность и поэтому имевшего прозвище «Король-солнце», гостям вручили карточки с перечислением некоторых обязательных правил поведения: как человек должен обращаться к королю, какие при этом должен делать движения, какие слова говорить и т.д. От французского названия этих карточек-этикеток и произошло слово этикетка, которым сначала называли придворный

церемониал, а затем стали обозначать свод правил поведения.

Этимология слова *этикет* близка к слову *этика*, поэтому эти слова нередко воспринимаются как родственные. К такому восприятию способствует не только внешнее сходство самих слов, но и теснейшая связь выражаемых ими понятий. В самом же деле сова эти разного происхождения: слово *этика* пришло из греческого языка (*ethika* – от *ethos* «правила, нравы»).

*Этика* как свод правил поведения конкретного человека в той социальной среде, в которой он живет и с членами которой взаимодействует, является существенным компонентом благополучного проживания в человеческом коллективе. *Этикет* требует от человека вести себя соответственно ситуации в согласии с нормами, принятыми в данном социуме, тем самым регулирует внешнее проявление человеческих взаимоотношений. *Этикет* – составная часть культуры человека. По тому, как человек знает этикет, соблюдает его, судят о нем самом, о его воспитанности, общей культуре, деловых качествах. Поэтому соблюдение правил этикета является обязательным для всех членов данного общества.

Правила этикета имеют национальную специфику: каждый народ создал свою систему правил общественного поведения.

Но в то же время многие правила этикета являются общечеловеческими и обязательны для всех, независимо от их национальной принадлежности. Современный этикет наследует обычаи и традиции всех народов от древности до наших дней. Народы каждой страны вносят в общечеловеческий этикет свой вклад. Например, из Древнего Рима пришел обычай гостеприимства; скандинавы ввели в этикет правило предоставлять самые почетные места за столом уважаемым гостям; народы Кавказа ввели уважительное отношение к старшим по возрасту и к женщине; и другие. Эти правила этикета заимствованы ныне всеми народами, так как они воплощают в себе общие представления народов о достоинстве человека.

Вместе с тем правила этикета не являются абсолютными и данными раз и

навсегда; они меняются, одни правила заменяются другими; то, что раньше считалось неприличным, становится общепринятым, и наоборот, то, что неприемлемо в одних условиях, вполне допустимо в других. Поэтому этикетные правила разных эпох и в разных регионах зачастую не совпадают. Каждому человеку важно знать и соблюдать правила своего времени и того общества, в котором он живет. Больше того, необходимо уважительно относиться к этикетным правилам другого народа (отсюда справедливость выражения *В чужой монастырь со своим уставом не ходят*). Соблюдение этикета облегчает установление контактов и добрых взаимоотношений между людьми. К сожалению, в повседневной жизни приходится часто сталкиваться со многими отрицательными явлениями, вызванными нарушениями (несоблюдением) принятых в данном обществе правил этикета.

Так как общение происходит с помощью языка, через речь, то очень важную роль в соблюдении этикетных правил играет речевой этикет. Основу речевого этикета составляют формулы речевого этикета, применяемые в определенных ситуациях речевой коммуникации.

Этикетные речевые формулы, пожалуй, самые употребительные в общении: люди помногу раз в день обращаются к кому-то, приветствуют знакомых и незнакомых, встречаются и прощаются, благодарят кого-то за что-то, извиняются перед кем-то, поздравляют кого-то, желают удачи кому-то, соболезнуют, сочувствуют, советуют, приглашают, делают комплименты, просят кого-то о чем-то и т.д. Словом, речевой этикет охватывает всё, что выражает доброжелательное отношение к собеседнику, помогает создать благоприятный климат общения.

Формулы речевого этикета, не имея информационного значения, обладают особой, специфической коммуникативной значимостью. С их помощью регулируются взаимоотношения людей. Например, как неприятно поражает нас и даже ранит отсутствие ожидаемого приветствия в виде *Здравствуйте!* Казалось бы, нет ничего особенного в том, что не сказали *здрав-*

*ствуйте*. Оказывается, есть особенное: этим словом мы не только приветствуем человека, но и выражаем доброжелательное отношение к нему. Это необходимо для здорового климата в жизни людей, в их отношениях между собой. *Он перестал со мной здороваться* означает: «он порвал со мной доброе отношение». Во все времена и у всех народов считалось признаком невоспитанности и неуважения к окружающим, если человек не здоровается и не отвечает на приветствие.

Существенным признаком формул речевого этикета является вежливость, в основе которой лежит доброе и приветливое отношение к людям. Вежливость предполагает проявление такта, она не позволяет задавать собеседнику нетактичные вопросы, не позволяет бесцеремонно вторгаться в его личную жизнь; она подсказывает, что можно говорить, а что нельзя в тех или иных ситуациях общения. Вежливый человек никогда ни словом, ни поступком не обидит другого человека, не оскорбит его достоинства. Хорошо сказал о вежливости испанский писатель Мигель Сервантес: «Ничто не обходится так дешево и не ценится так дорого, как вежливость. Настоящая вежливость полна добродушия. Она проявляется в готовности способствовать счастью ближнего и в заботливом старании избегать всего того, что могло бы его огорчить».

Значение вежливости и доброжелательности лежит в основе многих этикетных выражений. Например, говоря *Здравствуйте!* Мы выражаем в этом слове смысл «будьте здоровы, желаю здоровья». Само слово *здравствуйте* восходит к старославянскому глаголу *здравствовать*, что означает «быть здоровым» (здоровым).

В основе выражений *Добрый день! Доброе утро! Добрый вечер! Всего доброго! Добро пожаловать! В добрый путь! В добрый час! От доброго сердца!* и др. лежит пожелание добра.

Благодарю – значит «благо дарю».

Извините – признаю свою вину и прошу снять ее с меня, вывести меня из вины.

Спасибо – спаси Вас бог за Ваши добрые дела.

До свидания – до следующего свидания (свидание предстоит) и другие.

Речевой этикет неразрывно связан с ситуацией и обстановкой общения, с неречевыми особенностями поведения общающихся, и выбор этикетных речевых формул зависит от внешних условий и характера общения (официальное – неофициальное, контактное – дистантное, устное – письменное), от взаимоотношений общающихся (доброжелательное – недоброжелательное / враждебное), от типа речи (приветственный адрес, поздравительная речь, юмор, шутка, сатира) и других.

Формулы речевого этикета, как и правила этикета вообще, имеют национальный характер: каждый народ создал свою систему формул речевого этикета. Значит, находясь в русскоязычной среде, в русскоязычном обществе, надо знать и пользоваться формулами русского речевого этикета не только носителям русского языка, лицам русской национальности, но и представителям нерусских народов, пользующихся русским языком как языком-посредником (подробнее об этом см. [Закирьянов, Салихова 2006; Акишина, Формановская 1994; Формановская 1999; Стернин 1996; Ниссен, Карасева 2019; Михальчук 2016]).

В этой связи уместно сказать следующее. Многие участники речевого общения мало используют в своей речи этикетные выражения не потому, что «грубые», «невоспитанные» люди, а потому, что просто не знают выражения словесных поглаживаний. Поэтому нужно уже в школе активно пополнить речевой багаж учащихся в процессе обучения русскому языку наиболее употребительными в речевой коммуникации этикетными выражениями.

Приводим некоторые образцы формул русского речевого этикета, рекомендуемые для активизации их в речи школьников:

- формулы обращения: девушка, молодой человек, папаша, бабуля, товарищ, господин, браток, земляк, кондуктор, доктор, сестра, продавец, милый, дорогой; Разрешите к вам обратиться; Можно вас спросить; Скажите, пожалуйста и другие;

- формулы знакомства: Разрешите познакомиться; Я хотел бы познакомиться с

вами; Будем знакомы; Меня зовут Леонид; Меня зовут Леонид Михайлович; Моя фамилия Васильев; Как вас зовут? Как ваше имя? Как ваша фамилия? Извините, кто вы; Представьтесь, кто вы и другие;

- формулы приветствия: Здравствуйте! Доброе утро! Добрый день! Рад вас приветствовать! Рад вас видеть! Кого я вижу! Какая встреча! Привет! Приветствую! и другие;

- формулы прощания: До свидания; До скорого свидания; До скорой встречи; До встречи; До завтра; До встречи в университете; Будьте счастливы! Будьте здоровы! Всего хорошего! Всего вам доброго! Желаю удачи! Удачи вам! Счастливо оставаться! Прощайте! Разрешите попрощаться; Позвольте откланяться; Честь имею! Пока! Всего! Увидимся! Позвоните; Я вам позвоню и другие;

- формулы поздравления: Сердечно поздравляю вас с ...!: Поздравляю вас от души! С Новым годом! С праздником! С новосельем! С законным браком! С поступлением в университет! С окончанием школы! Разрешите поздравить вас! Примите мои сердечные поздравления! Рад поздравить вас! Разрешите вручить вам подарок по случаю вашего дня рождения! и другие;

- формулы приглашения: Приглашаем вас на юбилейный вечер; Приглашаем вас на торжественное собрание, посвященное...; Будем рады видеть вас на вечере; Приглашаю вас в гости к нам; Можно пригласить вас на выставку книг? Не согласитесь ли вы принять участие на выставке книг? Приходите на ужин и другие;

- формулы просьбы: Разрешите позвонить по телефону; Включите, пожалуйста, свет; Если вам не трудно, сделайте...; Если можно, сделайте...; Могу ли я вас попросить...; Прошу вас сдать отчет к назначенному сроку; Будьте любезны, скажите, пожалуйста... и другие;

- формулы совета: Я советую вам...; Я посоветовал бы вам...; Я могу вам дать такой совет...; Мне хочется вам дать такой совет; Прислушайтесь моему совету; Вам следует поступать так; Что бы вам мне посоветовать; Дайте, пожалуйста, совет и другие;

- формулы согласия: Ладно; Хорошо; Это я сделаю; Будет сделано; Согласен; Можете на меня рассчитывать; Придется согласиться и другие;

- формулы отказа: К сожалению, сейчас я не могу выполнить вашу просьбу; Я бы с удовольствием, но сейчас я не могу; Я вынужден отказаться; Неудобно мне отказаться, но вынужден; Извините, не могу и другие;

- формулы благодарности: Спасибо; Большое спасибо; Благодарю; Я вам очень благодарен; Примите мою благодарность; Разрешите поблагодарить вас; Я вам очень признателен; Позвольте выразить вам благодарность; Позвольте выразить свою признательность и другие;

- формулы соболезнования, сочувствия, утешения: Примите мои искренние соболезнования; Держитесь, крепитесь духом, не теряйте самообладания; Скорблю вместе с вами; Я понимаю ваше горе; Какое горе! Я вам сочувствую; Я вас прекрасно понимаю; Возьмите себя в руки; Не нужно так переживать; Не принимайте так близко к сердцу; Не нужно так огорчаться; Все будет хорошо; Все будет в порядке; Все наладится; и другие;

- формулы замечаний: Вам не следовало так поступать; Вам не нужно было говорить об этом; Вам бы лучше молчать; Мне кажется, что вы в данном случае поступили необдуманно; На вашем месте я поступил бы иначе; Вы бы еще раз проанализировали свой поступок и другие;

- формулы разных комплиментов: Вам очень идет это платье; Вы очаровательны в этом платье; Вы всегда одеваетесь со вку-

сом; Вы сегодня такая нарядная! Вы сегодня такой элегантней! Вы настоящая красавица! Вы нисколько не меняетесь; Вы выглядите так молодо; Вы все молодеете; Время вас не берет; Вы прекрасный специалист; У вас такой талант! Вы мастер своего дела; У вас золотые руки; Я восхищаюсь вашим талантом; Вы так внимательны; Вы так учтивы; У вас прекрасный характер; С вами всегда легко договориться; У вас гениальный ум! и другие.

**Заключение.** Культура общения жизненно важна для каждого человека. Она особенно важна для тех, кто по роду своей деятельности постоянно общается с людьми, находится в постоянной речевой коммуникации – для журналистов, юристов, работников сферы обслуживания, административных работников, предпринимателей, и конечно, педагогов – преподавателей вузов, школьных учителей, работников дошкольных учреждений и других. Коммуникабельность, в основе которой лежит культура общения, является для них определяющим признаком профессиональной пригодности. Но овладеть этим качеством нельзя в один прием. Нужно воспитать его уже с детства, главным образом в школьные годы, когда человек формируется как личность. Это возлагает на школьных учителей огромную ответственность. А чтобы успешно выполнить эту задачу, учитель прежде всего сам должен быть человеком коммуникабельным, искусно владеющим культурой общения, в первую очередь педагогического общения – быть образцом для своих воспитанников.

### *Литература*

1. Акишина А.А., Формановская Н.И. *Русский речевой этикет. Практикум вежливого речевого обращения: учебное пособие.* – М.: Русский язык, 2016. – 184 с.
2. Габдулхаков В.Ф. *О проблемах формирования языковой личности // Актуальные проблемы обучения татарскому языку в русской школе: Материалы 2-й республиканской научно-практической конференции.* – Казань, 2005. – С. 49-52.
3. Гукаленко О.В. *Поликультурное воспитание как процесс формирования национальной и этнической толерантности у современной молодежи // Известия Академии педагогических и социальных наук. Вып. 9.* – М., 2005. – С. 121-128.
4. Закирьянов К.З., Салихова Э.А. *Русский язык и культура речи. Стилистика. Речевого этикет: Краткий справочник.* – Уфа: Восточный университет, 2006. – 156 с
5. Михальчук Т.Г. *Русский речевой этикет. Практикум.* – Минск: Вышэйшая школа, 2016. – 319 с.

6. Ниссен В.Ю., Карасева Т.В. *Русский речевой этикет: учебное пособие*. – М.: Флинта, 2019. – 80 с.
7. Стернин И.А. *Русский речевой этикет*. – Воронеж: изд-во Воронеж. ун-та, 1996. – 126 с.
8. Формановская Н.И. *Культура общения и речевой этикет*. – М.: Изд-во ИКАР, 2005. – 233 с.

Грунин А.В.

### **РОЛЬ ТАКТИКО-СПЕЦИАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ФОРМИРОВАНИИ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ВУЗОВ ФСИН РОССИИ**

**Аннотация.** Важнейшими для формирования и развития нравственных качеств курсантов и слушателей являются познавательная-преобразовательная, праворегулятивная, ценностно-нормативная, коммуникативная, прогностическая, правосоциализаторская и гуманистическая функции. Автор статьи проводит анализ условий процесса формирования и развития нравственных качеств курсантов и слушателей вузов ФСИН России и приходит к выводу о том, что он достигнет высоких результатов, если методика тактико-специальной подготовки будет представлять целостную систему взаимосвязанных, взаимообусловленных, взаимодополняющих элементов.

**Ключевые слова:** тактико-специальная подготовка, нравственные качества личного состава, экстренные ситуации, экстремальные ситуации, учебная деятельность.

**Abstract.** The most important for the formation and development of moral qualities of cadets and trainees are cognitive-transformative, legal-regulatory, value-normative, communicative, prognostic, legal-socializing and humanistic functions. The author of the article analyzes the conditions of the process of formation and development of moral qualities of cadets and students of universities of the Federal Penitentiary Service of Russia and comes to the conclusion that he will achieve high results if the methodology of tactical and special training will represent an integral system of interrelated, interdependent, complementary elements.

**Key words:** tactical and special training, moral qualities of personnel, emergency situations, extreme situations, educational activities.

**Введение.** Учебная деятельность представляет собой работу на различных видах занятий, зачётах, экзаменах, учениях и подготовку к ним, прохождение стажировки, внеучебная – дополнительные занятия, участие в курсовых мероприятиях, занятие наукой, спортом, различными увлечениями, хобби, и служебная – несение службы в наряде, охрана общественного порядка в городе, действия по тревоге, выполнение распорядка дня и т.д. Каждая из них в той или иной степени имеет возможность искусственно, а иногда и силу некоторых обстоятельств, создать натуральную чрезвычайную обстановку, требующую мобилизации определённых качеств личности курсантов для её преодоления. А, следовательно, по нашему мнению, может быть

использована в процессе формирования моральной ответственности.

Сложность и опасность потенциально возможных служебных ситуаций, нередко требующих принятия мгновенных решений, обнажает некоторые нравственные качества сотрудников, в том числе и моральную ответственность, оголяет уровень их сформированности. Выбор предмета «тактико-специальной подготовки» (ТСП) с точки зрения её особой роли в формировании нравственных качеств пенитенциарных работников в первую очередь определяется спецификой профессии, которая требует постоянной мобилизации физических, психологических и эмоциональных ресурсов организма. Сложность и опасность потенциально возможных служебных ситуаций, нередко требующих приня-

тия мгновенных решений, обнажает нравственные качества сотрудников, уровень их сформированности.

**Материалы и методы.** Важнейшая задача тактико-специальной подготовки – научить личный состав своевременному и эффективному выполнению специальных мер по ликвидации последствий любых чрезвычайных происшествий с целью восстановления общественного порядка, сохранения жизни и здоровья людей, обеспечения гарантий защиты их естественных прав и свобод, материальных и иных ценностей от уничтожения, повреждения, хищения. Значимость ее решения подчеркивается сохраняющейся тенденцией к увеличению числа лиц, осужденных за тяжкие и особо тяжкие преступления (в частности, в связи с развитием альтернативных видов наказаний, не связанных с лишением свободы), провоцирующие действия которых нередко угрожают стабильности режима и правопорядка в пенитенциарных учреждениях, создают опасность здоровью и жизни осужденных и персонала.

Основой необходимых профессиональных действий в первую очередь служат глубокие и всесторонние знания о сущности экстремальных ситуаций и их особенностях в практике УИС. Теоретические положения тактико-специальной подготовки находят свое отражение в уставах, приказах, наставлениях, учебниках и учебных пособиях, научных трудах. Теория ТСП исследует экстремальные ситуации, причины их возникновения и условия, им благоприятствующие; раскрывает закономерности и принципы действий сил и средств в этих условиях; изучает возможности сил по ликвидации чрезвычайных обстоятельств и их последствий; разрабатывает способы подготовки и ведения служебно-боевых действий подразделениями ФСИН России.

Займствуя опыт военной науки (военной тактики) при разработке и внедрении типовых способов, методов и приемов действий персонала, выборе наиболее рациональных из них для каждой конкретной ситуации и управлении ими в ходе выполнения поставленных служебных задач, тактико-специальная подготовка тем не

менее отличается существенными особенностями, которые, прежде всего, состоят в целях действий, специфическом составе используемых сил и средств, а также в способах достижения поставленных целей. Эти особенности и выражены термином «специальная».

Различные виды экстремальных ситуаций, которые могут возникать в учреждениях УИС, свидетельствуют о чрезвычайной сложности решаемых сотрудниками профессиональных задач. В отличие от действий, вызванных чрезвычайными ситуациями природного, биологического и техногенного характера, которые характеризуются теми же особенностями, что и деятельность сотрудников других силовых ведомств, выполнение личным составом УИС служебно-боевых задач в экстремальных ситуациях криминогенного характера, имеет свою специфику, существенно изменяющую содержание и режим работы учреждений и органов УИС и предопределяющую необходимость использования специальных организационных форм, новых тактических приемов, методов управления и руководства.

Поведение сотрудников в каждой из возникающих экстремальных ситуаций имеет универсальные и специфические особенности. Правильность действий определяется уровнем сформированности не только специальных профессиональных знаний, умений и навыков, но, в значительной степени, нравственными качествами, которые позволяют самостоятельно и нередко в чрезвычайно сжатые сроки оценить ситуацию, предвидеть возможные сценарии ее развития, возможные последствия различных действий всех участников и принять наиболее целесообразные решения, гарантирующие сохранение правопорядка и законности, исходя из нравственного понятия «причинения наименьшего зла».

**Результаты.** Сотрудники ФСИН России (нередко совместно взаимодействующие с органами МВД, ФСБ, МЧС, ВС РФ) при возникновении чрезвычайных обстоятельств на объектах УИС и прилегающих к ним территориях должны быть готовы и способны к оперативному, разумному, гу-



манному, строго соответствующему закону и нормам морали выполнению следующих действий:

- пресечение массовых беспорядков и групповых неповиновений в исправительных учреждениях и следственных изоляторах;
- обезвреживание преступников, захвативших заложников на объектах УИС;
- розыск лиц, совершивших побег из исправительных учреждений, следственных изоляторов и при конвоировании;
- отражение нападений на объекты УИС;
- спасение людей, оказание помощи пострадавшим;
- предупреждение и пресечение паники, распространения ложных слухов и др.

В рамках тактико-специальной подготовки курсанты и слушатели учатся:

- использованию военной топографии в оперативно-служебной деятельности;
- защите личного состава и подразделений ФСИН России от чрезвычайных ситуаций в мирное и в военное время;
- действиям личного состава в составе служебных нарядов, выполняющих задачи в особых условиях (при пресечении массовых беспорядков, розыске и задержании вооруженных и иных особо опасных преступников);
- действиям органов ФСИН России при чрезвычайных обстоятельствах (организация управления силами и средствами; планирование действий; специальные средства обеспечения операций; тактика их применения; основы специальной операции; тактика конвоирования и этапирования арестованных и осужденных лиц и др.).

Обучая курсантов специальным тактическим действиям в экстремальных ситуациях, важно сформировать у них убеждение, что при применении физической силы, специальных средств и оружия сотрудники УИС всегда должны исходить из:

- конституционных норм, закрепляющих права всех граждан (включая лиц, лишенных свободы, чьи права лишь ограничены) и признающих высшей ценностью человека, его жизнь;

- цели уголовно-исполнительного законодательства Российской Федерации, состоящей в исправлении осужденных и предупреждении совершения новых преступлений как осужденными, так и иными лицами (гл. 1 ст. 1.1 УИК РФ);

- первостепенных задач профессии, направленных на регулирование порядка и условий исполнения и отбывания наказаний, определение средств исправления осужденных, охраны их прав, свобод и законных интересов, оказание осужденным помощи в социальной адаптации (гл. 1 ст. 1.2 УИК РФ);

- законодательно закрепленных нравственных принципов деятельности, однозначно определяющих необходимость рационального применения мер принуждения, средств исправления осужденных и стимулирования их правопослушного поведения (ст. 8 УИК РФ) исключительно в целях обеспечения безопасности лиц, отбывающих наказание, защиты их жизни и здоровья;

- нравственно-философского принципа причинения наименьшего зла.

**Обсуждение.** Последнее из названных оснований деятельности подчеркивает, что нормативные указания не могут являться единственным гарантом достойного выполнения сотрудниками своих должностных обязанностей, ведущая роль здесь принадлежит личным нравственным ценностям, выраженным в нравственных качествах.

Важнейшим итогом тактико-специальной подготовки курсантов и слушателей должна стать их способность разрабатывать и внедрять наиболее эффективные способы, методы и приемы действий персонала в различных условиях обстановки, исходя из нравственного тезиса «причинения наименьшего зла» в целях защиты естественных прав, сохранения жизни, здоровья, обеспечения безопасности всех вовлеченных в ситуацию лиц.

Приоритетность нравственных качеств сотрудников УИС в выборе необходимых тактико-специальных действий определяется самой природой экстремальных ситуаций, которая состоит во взаимосвязи и взаимозависимости:

1) вышеозначенных объективно существующих источников, условий и обстоятельств, определяемых спецификой потенциально возможной или реально возникшей экстремальной ситуации;

2) субъективных факторов, к которым относятся наиболее типичные для всех людей и характерные для отдельных личностей (включая самих пенитенциарных работников) нравственно-психологические особенности поведения в данных ситуациях.

По мнению В.Я. Кикотя и А.М. Столяренко, течение и исход экстремальной ситуации «не являются фатально обусловленными объективными характеристиками, навязывающими человеку послушно-пассивную роль». Внешние причины действуют только через внутренние условия – это важнейшая закономерность психической деятельности, действий и поступков человека, т.е. любые объективные характеристики всегда личностно окрашены, «видятся» личностью по-своему и, в зависимости от этого, определяют ее состояние и поведение. Значит именно человеческий фактор, т.е. субъективная сторона (характерные для большинства и специфические для конкретной личности проявления эмоций и действий, вызванные предельным напряжением сил и возможностей), во многом определяет по какому пути пойдет развитие ситуации, какова будет степень ее сложности, принятие каких мер потребуются от сотрудников.

Известно, что сопровождающие экстремальные ситуации массовый страх перед реальной или воображаемой опасностью, возникающие и растущие чувства отчаяния, безысходности, проявления паники, истерии, агрессии или оцепенения, как правило, блокируют способность к рациональной оценке реальности, выбору и осуществлению необходимых действий, могут вести к полной утрате самоконтроля, еще более усиливая угрозу здоровью и жизням людей.

Сотрудники УИС в данных условиях должны уметь сохранять хладнокровие, рассудительность, проявлять уверенность, решительность, нравственную устойчивость. Однако и у личного состава экстре-

мальные ситуации могут вызывать дестабилизирующие обстановку массовые эмоциональные переживания, упадок боевого духа, снижение «моральной планки» в отношениях между людьми и даже панику.

Опыт показывает, что уровень сложности экстремальных ситуаций определяется не только выше охарактеризованными объективными биологическими, природными, техногенными и криминогенными источниками, но и субъективными нравственно-психологическими и личностными. Например, переход потенциальной угрозы в реальность в большей степени зависит не от объективного развития событий, а от состояния и действий самого сотрудника. С одной стороны, его ошибочные, неосторожные, непродуманные действия и поступки могут приводить к возникновению дополнительных трудностей и рисков, даже если объективной предрасположенности к ним не существует, а, с другой стороны, напротив, в условиях повышенной опасности они могут не соответствовать необходимым требованиям оперативности, разумности, гуманности. И те, и другие действия свидетельствуют о неадекватном восприятии реальной обстановки (недооценке или переоценке потенциальной угрозы) вследствие недостаточной специальной тактической и нравственной подготовленности и, как правило, усугубляют ситуацию.

Понимание этого открывает большие возможности для формирования и развития нравственных качеств курсантов и слушателей вузов ФСИН России на занятиях по тактико-специальной подготовке, их убежденности в том, что несвоевременные, неверные с точки зрения узкоспециальных задач и общепринятых нравственных ориентиров действия по ликвидации экстремальных ситуаций могут повлечь за собой еще более тяжелые последствия, распространиться на большую территорию.

Наука и практика свидетельствуют, что у плохо или недостаточно подготовленного сотрудника экстремальные ситуации вызывают растерянность, нерешительность, страх, ослабление самоконтроля и самоуправления, учащение и углубление

ошибок, снижение уровня нравственности и др. Напротив, для хорошо подготовленного сотрудника те же ситуации способствуют мобилизации сил и возможностей, обострению у него чувства долга, ответственности и решимости, настойчивости, готовности к любым неожиданностям, устойчивости к временным неудачам, упрочению нравственных ориентиров и др.

Овладение тактико-специальной подготовкой позволяет сотруднику:

- твердо и точно знать, с какими экстремальными ситуациями он будет сталкиваться, в чем их особенности, какие трудности ожидают его;

- в совершенстве знать и уметь выполнять как обычные, так и особые профессиональные действия, не ухудшая их качество под влиянием любых факторов и трудностей, свойственных экстремальным ситуациям;

- обладать развитыми нравственными качествами, позволяющими успешно, оперативно, разумно и гуманно используя свои полномочия, действовать в сложных ситуациях;

- быть способным ответственно, дисциплинированно, настойчиво, мужественно, принципиально реализовывать поставленные задачи.

**Заключение.** Важнейшими среди функций формирования и развития нрав-

ственных качеств курсантов и слушателей являются: познавательная-преобразовательная, праворегулятивная, ценностно-нормативная, коммуникативная, прогностическая, правосоциализаторская и гуманистическая. Функции выступают, с одной стороны, способами духовно-практического освоения личностью нравственного наследия и опыта общества, к которому она принадлежит, а с другой, – функции обеспечивают формирование нравственных качеств курсантов и слушателей, что как раз и обуславливает целостность становления нравственности личности в системе профессионального образования. Что же касается процесса формирования и развития нравственных качеств курсантов и слушателей вузов ФСИН России, то, по нашему мнению, он достигнет высоких результатов, если методика тактико-специальной подготовки, исходя из задач, стоящих перед сотрудниками в экстремальных ситуациях, опираясь на объективно-субъективную природу этих ситуаций, используя передовые педагогические технологии с учетом специфики обучения в вузах ФСИН России, будет представлять целостную систему взаимосвязанных, взаимообусловленных, взаимодополняющих элементов.

**Амосова О.С.**

### **ГЕНЕЗИС ПОНЯТИЙ «ВОСПИТАНИЕ», «ОБУЧЕНИЕ» И «ОБРАЗОВАНИЕ»**

***Аннотация.** Появление таких дефиниций, как воспитание, образование и обучение как форм человеческой деятельности связано с появлением человеческой цивилизации. В статье автор рассматривает генезис этих понятий с древнейших времен до современности.*

***Ключевые слова:** воспитание, образование, обучение, форма человеческой деятельности, семья, гуманистический характер воспитания.*

***Abstract.** The emergence of such definitions as upbringing, education and training as forms of human activity is associated with the emergence of human civilization. In the article, the author examines the genesis of these concepts from ancient times to the present.*

***Key words:** upbringing, education, training, form of human activity, family, humanistic nature of upbringing.*

**Введение.** История воспитания, обучения и образования является одной из областей педагогики как науки. Задачей дан-

ной области является: проследить характер и особенность эволюции воспитания, обучения и образования в обществе при смене

исторических эпох и возникновения новых педагогических теорий.

**Материалы и методы.** *Воспитание и обучение в первобытном обществе.* 35-40 тысяч лет назад началось зарождение воспитания как особого вида деятельности человека. Смысл существования первобытного человека был определен его мирозерцанием: окружающий мир воспринимался как живое существо, наделенное сознанием. Воспитание зародилось в интегративном, синкретическом виде и способствовало физическому, умственному и нравственно-эмоциональному взрослению первобытного человека. Воспитание в первобытном обществе было равным для всех детей и имело целью подготовить и научить основным способам добывания средств к существованию. В первобытном обществе воспитание не отделялось от совместной жизни детей и взрослых. Как-либо форм воспитания не существовало. Проживая вместе с взрослыми, дети и подростки наблюдали за старшими, подражали им и приобретали соответствующие умения. Община заботилась о детях, прививая им необходимые для того времени нормы поведения.

Появление парного брака изменило и организацию самого общества, и само воспитание. С появлением семьи стали развиваться основы физического, культурного, нравственного и духовного развития детей. Первым общественным институтом в организации воспитания и обучения молодежи, стал обряд инициации – обряд перевода юношей и девушек в категорию взрослых [1]. Содержание и приемы воспитания усложнялись по мере обогащения общественного опыта и развития сознания.

*Воспитание, обучение и образование в странах Древнего Востока.* Появление воспитания, образования и обучения как форм человеческой деятельности наблюдается в древних цивилизациях Востока, таких как Египет, Вавилон, Индия, Китай и др. Цивилизации этих государств имели много общего в развитии и организации общества, несмотря на то, что возникали и существовали изолированно друг от друга. Базовыми центрами обучения и воспита-

ния в государствах Древнего Востока стали семья, храмы и государство.

Своеобразная система образования и воспитания была создана в государствах Древней Индии и Древнего Китая, что определялось их историческими традициями и своеобразным менталитетом. На развитие педагогики в Китае огромное влияние оказал Конфуций. Он сформулировал теорию управления государством. В его учении центральное место занимал тезис о правильном воспитании как необходимым условием процветания государства. Конфуцианство привило образованию гуманитарные черты. Оно обращало людей к нравственному совершенствованию, провозглашало принципы гуманности, человечности, устанавливало правила поведения людей в обществе, семье и государстве. Недостатком конфуцианского учения было невосприятие точных наук, таких как математика, астрономия и медицина [2].

*Воспитание, обучение и образование в античных государствах.* Свое продолжение развития и становления воспитание, обучение и образование продолжили в античном мире, границы которого огромны: от III тысячелетия до н.э. до V века н.э., то есть эпохи средневековья. Вопросы воспитания и обучения юношества в Древней Греции раскрываются в поэмах Гомера «Илиада» и «Одиссея». Воспитанию детей древнегреческое общество уделяло огромное внимание, стараясь создать человека, развитого умственно, нравственно и физически. Главным представителем педагогической мысли Древней Греции считается Сократ, стоявший у истоков эвристического метода обучения, так называемые сократические беседы [3]. Последовательным продолжателем развития педагогики стал ученик Сократа Платон, который считал, что идеальное аристократическое государство должно воспитывать детей в семье и школе в интересах самого государства. Учеником и продолжателем идей Платона стал Аристотель, посвятивший вопросам обучения практически все свои труды. Он продолжил развивать мысль о воспитании и обучении молодежи государством. Аристотель называл ум ребенка «чистой доской», заполнение которой

осуществляется в процессе жизни, и выдвинул свою концепцию воспитания и образования.

Древний Рим, так же как и Древняя Греция, славился своими философами, политическими деятелями, педагогами и ораторами, которые двигали вперед педагогическую мысль. Так, например, Цицерон считал, что человек может достичь настоящей зрелости, если он непрерывно занимается образованием и самообразованием. Первым римским учителем риторики и автором труда «Наставление оратору» стал Квинтилиан. В своем сочинении Квинтилиан изложил свои методы обучения риторике. Он считал, что государственное образование имеет большую значимость по сравнению с домашним обучением.

*Воспитание, обучение и образование в государствах Востока в эпоху средневековья.* Следующим этапом развития воспитания, образования и обучения становится Восток в эпоху средневековья. Господствующие в то время религиозные идеологии: индуизм, буддизм, ислам – определили содержание образования и методы преподавания в школах. Педагогическая мысль средневекового Востока нашла свое отражение в трудах таких известных ученых, как Аль-Фараби, Аль-Бируни, Абу Али Ибн-Сины, Омара Хайяма и др., которые внесли значительный вклад в мировую культуру и педагогику [4].

В средние века в сфере образования господствовала церковь, сосредоточившая в своих руках ценнейшие памятники античной культуры, которые связывали прежнюю и новую системы образований. В этот период школа основывалась на религиозной идеологии (индуизме, буддизме и исламе) и служила интересам феодалов. В Индии школы создавались при храмах и в них обучались дети только высших каст, таких как брахманы и кшатрии. В мусульманских государствах Востока основными школами стали мектебы, выполнявшие функцию начальной школы и медресе, являвшиеся средними религиозно-конфессиональными школами. Из стен этих школ выходили высшие духовные лица, поэты, писатели, философы, врачи.

*Воспитание, обучение и образование в странах Западной Европы.* Одним из этапов развития образования и воспитания можно назвать становление педагогической мысли в странах Западной Европы. Главную роль в образовании в это время играет церковь. Основными типами школ становятся приходские, монастырские, соборные или кафедральные. Экономическое развитие городов в XI-XII вв. обусловило создание новых учебных заведений, главной задачей которых стало удовлетворение потребностей в образовании городского населения. Развитие мануфактур, ремесла и торговли дали толчок к образованию цеховых и гильдейских школ. Гильдейские и цеховые школы обучали чтению, письму на родном языке, счету, религии. Обучение ремеслу происходило дома в мастерской отца.

Параллельно с гильдейскими и цеховыми существовали также церковная школьная система и рыцарская система воспитания. Рыцарская (феодалная) школа была очень своеобразной и предполагала обучению верховой езде, плаванию, владению копьем, фехтованию, умению охотиться, играть в шахматы, заниматься стихосложением и играть на музыкальных инструментах. Эта школа прививала ученикам презрение ко всем видам труда, рассматривала грамотность как ненужный элемент, учила жить за счет чужого труда, частому участию в походах, нередко грабительских. В период распада большинства государств Западной Европы на множество взаимно враждебных феодальных владений военная подготовка рыцаря приобрела важнейшее практическое значение. Дочери феодалов часто воспитывались в женских монастырях.

Во второй половине эпохи средневековья в XII-XIV вв. в странах Западной Европы возрастает потребность в повышении уровня образования. Как следствие этого, начинают создаваться первые университеты, такие как Парижский, Оксфордский, Кембриджский, Пражский, Краковский и др. Традиционно в университетах создавались факультеты: искусств, богословский, юридический и медицинский. Факультет искусств считался подготови-

тельным, на котором изучали «семь свободных искусств»: грамматику, риторику, диалектику, арифметику, геометрию, астрономию и музыку.

*Воспитание, обучение и образование в эпоху Возрождения.* Развитие педагогической мысли продолжилось в эпоху Возрождения в XIV-XVI вв. В этот период наблюдается рост интереса к знаниям, к наследию античных народов. Эти причины обусловили новые черты характера воспитания, образования и обучения. Происходит гуманизация наказания, отказ от системы телесных наказаний, больше внимания уделяется личности ребенка, его интересам и потребностям. Создаются новые типы школ, подобно итальянской «школе радости», основанной Витторино де Фельтре, который отказался от суровой «палочной» дисциплины, системы телесных наказаний, жесткого режима, подавляющего ребенка, игнорировавшего его интересы и запросы.

Методы обучения и воспитания ребенка изложил в своем труде «Опыты» французский ученый Мишель Монтень. В своем труде он предлагал методы обучения и воспитания ребенка, направленные на его активизацию, развитие самостоятельности, творческого мышления, инициативы. Стронником гуманизации образования в это время являлся Эразм Роттердамский. Преобразование государства и достижение счастья он связывал с воспитанием. Он явился новатором идеи народного образования, провозгласил отношение к труду критерием нравственности. Известными в этой области его работами являются «О том, как подобает быстро и достойно обучать детей добродетели и наукам», «О методе обучения». Внимания заслуживает французский мыслитель, прозаик, поэт, ученый-гуманист, видный представитель педагогической мысли эпохи Возрождения Франсуа Рабле. Его перу принадлежит роман «Гаргантюа и Пантагрюэль», в котором он сатирически изобразил средневековую систему образования и отразил новые идеи педагогики данной эпохи [5].

Английский мыслитель Томас Мор в своей «Утопии» выдвинул идею всеобщего обязательного обучения, равенства в обра-

зовании мужчин и женщин. Противопоставил идею аскетического воспитания идею ценности человека и его право на всестороннее развитие. Обосновал необходимость соединения обучения с трудом. Последовательно изложил мысли об обязательном физическом и нравственном воспитании. Показал, как государство должно организовать постоянное самообразование взрослых. В своих работах Мор пропагандировал активные методы обучения: экскурсии в природу, наблюдение за звездами, сбор растений, эвристические беседы, развивающие игры, применение полученных знаний на практике и т.п. Показал, что хорошее физическое и эстетическое развитие, интересный досуг в сочетании с сильным умственным напряжением – необходимые условия гармоничного развития детей.

Выдающимся мыслителем, выступившим с критикой феодализма, является Томмазо Кампанелла. В своей работе «Город Солнца» он обосновал концепцию всестороннего развития детей: умственного, физического, нравственного и эстетического. Ученый пропагандировал развивающее обучение. Определяющим в развитии умственных способностей ребенка, он считал наглядность, связь обучения с жизнью, развитие суждений ученика, соединение строгости с мягкостью. Ученый был убежден, что атмосфера радости должна присутствовать в обучении. Воспитание должно быть общественным и равным для всех граждан. Целью воспитания он называл развитие у всех детей сил и способностей.

*Воспитание, обучение и образование в Киевской Руси и Русском государстве.* Истоки русской национальной школы берут свое начало в Киевской Руси, где в IX в. возникло крупнейшее в Европе раннефеодальное государство. Народная педагогика древних славян выразилась в устном народном творчестве. В IX в. появляется письменность. Кирилл и Мефодий совершенствуют греческую азбуку и создают алфавит. Первая попытка организации христианской школы была предпринята князем Владимиром, сразу после принятия христианства в 988 г. Школа была явлени-

ем новым и не всеми принималась однозначно. Постепенно школы «учения книжного» стали открываться в разных городах, не только в Киеве, но и в Суздале, Владимире. В 1028 г. открываются школы в Новгороде, несколько позже в Смоленске и Галиче.

Школы «учения книжного» находились на более высокой ступени образования по сравнению с простым обучением. Простое обучение письму, чтению и счету осуществлялось «мастерами грамоты» и было их основным ремеслом. Обучение грамоте и вере являлось единым процессом. Главным в обучении в школах считалось усвоение книжного материала хрестоматий («изборников») того времени. В «изборниках» содержались высказывания и тексты Сократа, Демокрита, математический трактат Аристотеля, сочинение Святослава по методике чтения, «Поучение детям» князя Владимира Мономаха. В «Поучении» даются развернутые наставления детям о том, как следует жить по заповедям Божьим и постоянно трудиться. Причем Владимир Мономах имеет в виду в большей степени умственный труд, образование. «Поучение» особое внимание уделяет воспитанию у детей милосердия, сострадания, уважения к старшим, самообладания, находчивости, умения хорошо управлять своим делом. В конце XI в. в Киеве было открыто первое в Европе женское училище. Таким образом, население Киевской Руси имело относительно высокий уровень грамотности [6].

В XVI в. был издан «Домострой». Он состоял из трех частей, первая из которых была посвящена религиозной жизни, вторая – семейным отношениям. В ней говорится о том, что детей нужно обучать в «домашнем обиходе», а также грамоте и книжным наукам. Третья часть содержала хозяйственные рекомендации. В XVI-XVII вв. на Украине и в Белоруссии начали открываться братские школы, как средство борьбы с национальным и религиозным угнетением со стороны Польши и католической церкви. Ректор и учителя этих школ избирались на общем собрании братства. Отец ученика заключал со школой договор, где прописывались обязанности

школы и родителей. Школа принимала детей всех сословий, а сироты содержались за счет братства. Родители не могли забрать ребенка из школы до окончания курса. Школа состояла из трех классов, в каждом из которых обучались по году. Впервые в Европе обучение в школе было построено по классно-урочной системе. Уроки проводились ежедневно. Для наблюдения за школой избирались два попечителя. Любой член братства мог знакомиться с работой школы. Пропуски занятий не допускались.

*Великий славянский педагог Я.А. Коменский и начало систематизации педагогического знания.* Передовые идеи педагогики эпохи Возрождения наиболее ярко отражены и обобщены в работах чешского теоретика и практика Яна Амоса Коменского. То, что великий педагог сделал в науке о воспитании, можно сравнить с величайшими открытиями человечества. Его известные работы «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих», «Великая дидактика», «Материнская школа», «Пампедия», «Законы хорошо организованной школы», «Открытая дверь языков» и многие др. закрепляли принципы воспитания и образования, дидактические принципы, правила и методы обучения. Ян Коменский провозглашал идею всеобщего начального образования, обучения на родном языке (а не на латинском), обосновал принцип сообразности образования и воспитания. Учитывая опыт братской школы, теоретически обосновал классно-урочную систему обучения. Выделил четыре типа школы: материнскую, школу родного языка, латинскую и академию. Период обучения в каждой школе составлял шесть лет. Учебу следует начинать с шести лет. Учебный год делится на учебные четверти. За каждым учебным годом наступают каникулы. Вся работа следует вести планомерно. Необходимо учитывать знания учащихся. Должность учителя почетна, «настолько превосходна, как никакая другая под солнцем».

В своей работе «Пампедия» Я.А. Коменский высказал мысль о том, что вся жизнь человека должна быть школой. Если в «Великой дидактике» он говорит о четы-

рех школах, то в «Пампедии» речь идет о школах зрелости и старости, в которых главным наставником является жизнь [7]. Таким образом, в работах Я.А. Коменского содержится идея современной концепции непрерывного образования, на которой построена и функционирует современная школа.

В XVI-XVII вв. завершилось объединение русских земель под властью Москвы. После падения Константинополя Москва была провозглашена покровительницей православия во всех странах и наследницей византийской культуры. Образование в Русском государстве вступает на новый этап развития. Открываются начальные школы при церквях и монастырях, Греко-латинские школы. В 1632 г. в Киеве открывается первая академия, а в 1687 г. под ее влиянием в Москве открывается Славяно-греко-латинская академия, ставшая первым высшим учебным заведением в России. Цель Славяно-греко-латинской академии – подготовить образованных людей для нужд управления государством и для церкви. В 1755 г. открывается Московский университет, а Академия постепенно становится духовным учебным учреждением.

*Развитие теории и практики воспитания, обучения и образования в странах Западной Европы в XVII-XVIII вв.* В XVII-XVIII вв. происходит последующее развитие теории и практики воспитания в странах Западной Европы, которое нашло свое отражение во взглядах английского просветителя и философа Джона Локка. В работе «Мысли о воспитании» им была выдвинута и обоснована идея «чистой доски», согласно которой все знания человека возникают из опыта. Локк являлся сторонником образования, дающего практически полезные знания, сочетающего умственное образование с обучением ремеслам. Воспитание рассматривалось им как выработка характера и воли у детей. «Девять десятых людей делаются такими, какие они есть, только благодаря воспитанию» [8]. Недостатком его педагогической системы было то, что система ориентировалась на состоятельных людей из дворян и буржуазии, имела своей целью воспитание и об-

разование настоящего «джентльмена», «делового человека». Данная цель достигается через семейное воспитание, а не школьное, которое содержит в себе все пороки современного общества. Ученый выступал за создание рабочих школ, куда следует направлять детей с 3 до 14 лет, где они будут питаться только «хлебом досыта» и отрабатывать эту пищу своим трудом.

Еще одним просветителем и разработчиком теории и практики воспитания стал Жан Жак Руссо, французский философ, писатель, теоретически обосновавший новую гуманистическую систему воспитания, носившую антикрепостнический, антифеодальный характер. «Природа желает, чтобы дети были детьми, прежде чем они станут взрослыми». «Труд есть неизбежная обязанность общественного человека. Богатый или бедный, могущественный или слабый, всякий праздный гражданин есть вор». Целью воспитания является подготовка к жизни в обществе. Задачами воспитания являются воспитание самостоятельности мышления; воспитание человечности и воспитание привычки к труду.

Ж.Ж. Руссо выступал против семейного воспитания и общественного воспитания феодализма. В государстве должны все работать, не должно быть имущественного неравенства и все дети должны получать одинаковое воспитание. Отрицал религию: у каждого должна быть своя вера. Взгляды Ж.Ж. Руссо получили в педагогике название «свободного воспитания», которое развивалось во многих западноевропейских странах в XIX-XX вв. Представителями этого направления в России были Л.Н. Толстой и К.Н. Вентцель.

*Воспитание, обучение и образование в России в период разложения феодализма и зарождения капиталистических отношений.* В XVIII в. в России начинают зарождаться капиталистические отношения, и получает новое развитие педагогическая мысль. До конца XIX в. проводятся реформы образования. Своё начало просветительские реформы берут еще от Петра I. При нем учреждается Академия наук, открываются первые светские государственные школы при заводах и верфях, первые



образовательные школы – цифирные школы, создается Морская академия.

Цель реформ Петра I: поставить науку и школу на службу практическим нуждам армии, флота, промышленности и торговли. Одним из выдающихся русских идеологов в области образования и воспитания являлся М.В. Ломоносов. В «Регламенте академической гимназии» он развил идею об общеобразовательном и бессловном характере средней школы. По его проекту был открыт Московский университет, который стал центром российской науки, культуры, просвещения и педагогической мысли. Как сказал о нем А.С. Пушкин: «Он создал первый университет, он, лучше сказать, сам был первым университетом». М.В. Ломоносов является автором многих учебников: «Риторика», «Российская грамматика», «Экспериментальная физика» и др.

Огромную роль в развитии русской педагогики и просвещения сыграли также И.И. Бецкой, Н.И. Новиков, А.Н. Радищев. Видным теоретиком и реформатором в области воспитания является И.И. Бецкой. Ему принадлежит знаменитый проект «Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества», который посвящен созданию воспитательных домов, интернатов закрытого типа для подготовки в них «новой породы людей». Ему же принадлежит инициатива создания Смольного института благородных девиц, который открыл дорогу женскому среднему образованию в России.

А.Н. Радищев в своем трактате «Беседа о том, что есть сын Отечества» раскрывает свое представление об идеале человека, условиях и средствах его воспитания. В его понимании, целью воспитания является формирование человека, обладающего гражданским сознанием, высокими нравственными качествами, любящего больше всего свое отечество. Воспитание общественное должно сочетаться с семейным. Воспитание должно быть общедоступным, основано на данных науки, осуществляться на родном языке. Телесные наказания недопустимы.

*Школа и педагогика в странах Западной Европы и США.* В XIX-XX вв. про-

должает развиваться школа педагогики в странах Западной Европы и США. Выдающимся деятелем в этой области стал И.Г. Песталоцци, оказавший огромное влияние на последующее развитие мировой мысли, создав новое направление в педагогике, получившей название песталоццианства. Свои идеи И.Г. Песталоцци черпал из практики, и сам проверял их эффективность в образовательных учреждениях. И.Г. Песталоцци создал теорию элементарного обучения, которая ориентировалась на всестороннее развитие ребенка. Цель воспитания И.Г. Песталоцци видел в развитии внутренних сил человеческой природы до достижения им истинной человеческой мудрости.

Его последователем в Германии стал Ф.-В.А. Дистервег, который много сделал для дальнейшего развития теории развивающего обучения. Базовой идеей его педагогической системы была идея общечеловеческого воспитания. Цель воспитания – развить в подрастающем поколении «самодеятельность в служении истине, красоте и добру». Ф.-В.А. Дистервег выдвинул и обосновал принципы разумного воспитания: природосообразность, культуросообразность и самодеятельность. Он же разработал дидактическую концепцию требования к учителю, которую изложил в своей работе «Руководство к образованию немецких учителей» [9].

*Воспитание, обучение и образование в России в XIX в.* Педагогическая мысль в России не стояла на месте. В 30-х – 60-х гг. XIX в. педагогика России была представлена такими учеными, как В.Г. Белинский, И.А. Герцен, Н.Г. Чернышевский, Н.И. Пирогов, Н.А. Добролюбов и др. Одной из главных причин реформ просвещения в России стал кризис крепостнических отношений. В 1804 г. был принят «Устав учебных заведений, подведомственных Университетам», определивший организацию государственной системы начального, среднего и высшего образования. В 1828 г. был принят новый Устав, отменивший все либеральные положения Устава 1804 г. и закрепивший новые положения: введение во всех школах закона Божьего, словное образование, преобразование Министер-

ства народного просвещения в Министерство духовных дел и народного просвещения, введение платы за обучение в приходских, уездных училищах и гимназиях. Кроме того, в учебных заведениях устанавливался полицейский надзор, и вводилась палочная дисциплина. В 60-е гг. XIX в. в России начинается революционно-демократическое движение, нашедшее свое отражение и во взглядах педагогики. Так Н.А. Добролюбов и Н.Г. Чернышевский задачи воспитания видели в формировании нового человека – «истинного патриота, близкого народу, знающего его нужды и чаяния, человека – борца за воплощение революционной идеи» [10]. Одно из главных мест в их педагогических идеях занимала проблема женского воспитания и образования.

Достоинным представителем науки педагогики стал известный военный хирург, впоследствии педагог Н.И. Пирогов. В своей статье «Вопросы жизни» он рассматривает идеи общечеловеческого воспитания. Цель воспитания, по его мнению, заключается в подготовке к жизни высоко-нравственного человека с широким интеллектуальным кругозором. Н.И. Пирогов подверг критике сословно-профессиональное образование: «специальное образование должно следовать за общечеловеческим». Цель воспитания – «быть человеком – вот к чему должно вести воспитание».

Педагогическая теория русских демократов В.Г. Белинского и А.И. Герцена строилась на том, что «природа создает человека, она же развивает и образует его общество». Правительство, по их мнению, «систематически вытравливало все человеческое из учащих, отучало их от всех людских чувств, кроме покорности». Цель воспитания – подготовка всесторонне развитой личности, которая будет бороться со всем злом в обществе. Базой образования должно стать изучение естествознания и истории. Дети должны иметь свободу развития: «разумное признание своеволия есть высшее и нравственное признание человеческого достоинства».

Основоположником отечественной научной педагогики, автором первого ка-

питального отечественного труда по педагогической антропологии «Человек как предмет воспитания» и знаменитых учебников для школы «Родное слово» и «Детский мир», а также множества статей «О народности и общественном воспитании», «О пользе педагогической литературы», «Труд в его психическом и воспитательном значении» и др. стал К.Д. Ушинский. Им была выдвинута идея демократической и гуманистической концепции воспитания и образования: создание подлинно народной школы, усиление роли родного языка в процессе формирования личности ребенка. В работах К.Д. Ушинского охвачены практически все основные аспекты педагогической теории и разработана лучшая для того времени методика начального образования.

Большая роль в становлении воспитания и образования в России принадлежит также великому писателю, философу, педагогу-экспериментатору Л.Н. Толстому. Им была создана школа для крестьянских детей в Ясной Поляне. В ней он смело реализовал идею свободного воспитания в авторской трактовке, внедрил принципы гуманистической ненасильственной педагогики. В статьях «О народном образовании», «Воспитание и образование» отстаивалось право народа создавать систему образования, отвечающую жизненным потребностям и интересам. Л.Н. Толстым изданы учебные книги для начальной школы «Азбука», «Новая азбука», книги для чтения и более шестисот рассказов для детей. Как он считал, школа – это педагогическая лаборатория, а самый действенный метод обучения – живое слово учителя. В своей теории «свободного воспитания», Л.Н. Толстой соглашался с взглядами Ж.Ж. Руссо, «человек рождается совершенным». «Родившись, человек представляет собой первообраз гармонии, правды, красоты и добра». «Воспитание портит, а не исправляет человека». «Воспитание – это стремление сделать ребенка таким, каков сам воспитатель. В основе этого стремления лежит зависть к чистоте ребенка и желание сделать его похожим на себя, т.е. больше испорченным. Такого воспитания я не признаю». По мнению Л.Н. Толстого,

задача школы – дать образование. Образование – это свободное соотношение людей, из которых один сообщает знания, а другой воспринимает их. Цель образования: «Я хочу образования для народа только для того, чтобы спасти тонущих там Пушкиных, Ломоносовых». Центральной мыслью в работах Л.Н. Толстого стало то, что образование и воспитание нераздельны. «Нельзя воспитывать, не передавая знаний, всякое же знание действует воспитательно» [11].

*Развитие воспитания, обучения и образования в России в конце XIX – начале XX вв.* В конце XIX – начале XX вв. педагогическую мысль в России представляли П.Ф. Лесгафт, П.П. Блонский, К.Н. Вентцель, С.Т. Шацкий, В.П. Вахтерев и др. Актуальными проблемами в это время стали идеи: какой должна быть начальная школа; необходимость введения всеобщего начального обучения; создание национальной школы. Известный ученый, врач П. Лесгафт все педагогические явления рассматривал с точки зрения антропологии. Антропология рассматривалась им не только как наука, изучающая организм человека, но и как физическое и нравственное влияние на человека окружающей среды. Воспитание – это главное условие формирования личности ребенка. Воспитание тесно связано с социальной средой, микросферой, бытовыми условиями. Семейному воспитанию П.Ф. Лесгафтом отводилась ведущая роль в формировании личности ребенка, что и было отражено в его работе «Семейное воспитание ребенка и его значение».

Сторонником «свободного воспитания» ребенка являлись К.Н. Вентцель – организатор «Дома свободного ребенка» и С.Т. Шацкий, проводивший уникальный опыт создания образовательно-воспитательного учреждения для детей беднейшего населения Москвы. Значительный вклад в развитие педагогической теории внес и В.П. Вахтерев. Главное в его трудах – проблема развития ребенка. В своей работе «Основы новой педагогики» В.П. Вахтеревым была сформулирована концепция, получившая название «эволюционная педагогика», где воспитание и обучение были

представлены как единый процесс. Особенность педагогики заключалась в том, что она рассматривала ребенка в качестве объекта исследования и одновременно решала задачу его воспитания.

*Развитие педагогики в странах Западной Европы и США в XX в.* Развитие зарубежной школы и педагогики тоже не стояло на месте. В 20-х – 40-х гг. XX в. в странах Западной Европы и США получили распространение нетрадиционные подходы к воспитанию и обучению. Представителями экспериментальной педагогики являлись Р. Штейнер и Э. Мейман в Германии, Э. Торндайк и Д. Дьюи в США. В государствах Западной Европы и США реформы образования начались сразу после первой мировой войны. Была проведена политика усиления централизации управления школами, продление срока обучения в начальной школе в большинстве стран. Рынок труда переориентировался уже не на универсального работника, а на человека, имеющего более основательное образование. Главной задачей науки педагогики становится разработка модели нового образованного человека, а также методов и способов его создания. Видным представителем прагматизма и одним из основоположников инструментализма, утверждающего, что всякая теория, полезная индивидууму, должна рассматриваться как «инструмент действия», был Д. Дьюи. Теория Д. Дьюи предлагала получать детям знания и приобретать умения в процессе выполнения системы постоянно усложняющихся и заранее спланированных заданий. Руководил самостоятельной деятельностью учащихся учитель – организатор и консультант. Для учащихся были составлены специальные программы с методическими указаниями по их овладению, учебники, пособия, лаборатории для выполнения практических работ. Задача школы: путем воспитания и обучения подрастающего поколения смягчить классовые противоречия. Воспитание должно опираться на наследственность и исходить из интересов и практического опыта ребенка, расширять и углублять этот опыт. Центральная фигура воспитания – ребенок, вокруг которого вертится весь педагогиче-

ский процесс. Идеи Д. Дьюи были использованы в российской педагогике как «метод проектов».

Основу педагогической концепции Р. Штейнера составляли идеи свободного воспитания. Педагогика – инструмент воспитания свободного и мудрого человека. Задача воспитания – целостное развитие человека. Определяющим фактором воспитания ребенка является искусство, выраженное в «художественном» воспитании: танце, поэзии, театре, мимике, ритмике и т.д. Р. Штейнер вывел свой закон творчества, согласно которому хронологически не совпадающие циклы физического, умственного и нравственного развития человека делятся на семилетия. До 7 лет рождается физическое тело. От 7 до 14 лет формируется первое душевное тело. В 14 лет рождается второе душевное тело и начинается самостоятельная эмоциональная жизнь и мышление. В 21 год рождается собственное «Я» и человек становится взрослым. Задача учителя – наблюдать циклы каждого ученика и создавать благоприятные условия для их развития. «Самое важное в преподавании и воспитании совершается между душой учителя и душой ребенка... подчас совсем не просто бывает наблюдать те неуловимые токи, струящиеся от души учителя к душе ребенка и обратно. Для этого нужно особое видение, способное воспринять то мимолетное и тонкое, что перетекает из души в душу», – писал Р. Штейнер [12].

*Воспитание, обучение и образование в СССР.* Развитие школы и педагогики в СССР в 20-е – 50-е гг. XX в. началось с принятия после революции 1917 г. первых государственных актов в области народного образования – «Положение о единой трудовой школе РСФСР» и «Основные принципы единой трудовой школы РСФСР», а также ряда правительственных декретов, утвердивших демократический принцип единой школы, бесплатной, доступной всему молодому поколению. Школа была провозглашена светской, независимой от церкви, где обучение проходило на родном языке. Вводилось совместное обучение лиц обоего пола, устанавливалось равенство мужчин и женщин

в сфере образования и во всех областях жизни. Исследовательские и экспериментальные методы преподавания стали активно внедряться в жизнь. На местах вводились примерные, необязательные программы, которые впоследствии, как показала практика, разрушали традиционную систему знаний и снижали качество образовательного процесса. Партийно-правительственные постановления 30-х гг. стабилизировали процесс образования, вернулись к прежней школе с некоторыми изменениями. Трудовое обучение было выведено из учебных планов, школа оказалась изолированной от внешней среды, устанавливались строгие нормы и правила, регламентирующие всю школьную жизнь. Целью школы стало воспитание у детей коммунистического мировоззрения и морали, большевистской целеустремленности, высоких волевых качеств, любви к Родине, воспитание «коллективиста, интернационалиста и атеиста». Задачами школы стали борьба за знания, общественная работа и самоуправление.

Новатором в педагогике советского государства становится А.С. Макаренко, начавший свою педагогическую деятельность в колониях для малолетних нарушителей в 20-е гг. XX в. Им написано множество работ: «Марш 1930 г.», «Мажор», «Флаги на башнях», «Книга для родителей», «Лекции о воспитании детей» и многие другие. Опубликованная им в 1933 г. «Педагогическая поэма» стала манифестом нового воспитания в стране. В центре воспитания рассматривался коллектив, создающий благоприятные условия для развития личности. В своих произведениях А.С. Макаренко много внимания уделял методике организации воспитательного процесса. Самоуправление воспитанников – решающий фактор воспитания детей. Традиции, обычаи, складывающиеся в коллективе – играют определяющую роль в воспитании. Задача школы – воспитание энергичных, целеустремленных людей, оценивающих свои поступки с точки зрения интересов общества. Дисциплину А.С. Макаренко называл «лицом коллектива, его голосом, красотой, подвижностью, мимикой, убежденностью, самочув-

ствием гражданина и результатом воспитания» [13].

Одним из главных средств воспитания является раннее привлечение учащихся к труду, который приносит пользу обществу и самой личности. В своих работах А.С. Макаренко затрагивал и проблему наказаний. По его мнению, наказания должны соответствовать проступку, иметь индивидуальный характер, не быть частыми, пробуждать сознание справедливости и вины. Большое внимание уделялось и вопросам семьи. Секрет семейного воспитания – в честном выполнении родителями долга перед обществом. Личный пример родителей – условие для воспитания ребенка. Поэтому семья должна быть крепкой, дружной, где царят любовь и взаимное уважение. А.С. Макаренко писал: «Моим основным принципом всегда было: как можно больше требования к человеку, но вместе с тем и как можно больше уважения к нему» [14].

В 50-е гг. XX в. в государстве значительно выросло производство, что привело к нехватке рабочей силы. Как говорилось в документах того времени, система школьного образования «оказалась оторванной от практики социалистического строительства». В 1958 г. был принят закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР». Этот закон ставил задачи: соединить обучение с производительным трудом, активное участие школы в общественной жизни, производственная практика школьников и т.д. Вводилось всеобщее обязательное восьмилетнее образование, а срок обучения в полной средней школе увеличился до 11 лет. Было восстановлено совместное обучение мальчиков и девочек. Большое внимание уделялось профессиональной подготовке. Были созданы ПТУ – профессионально-технические училища, явившиеся новым типом учебных заведений. В них давали и профессиональное образование, и общеобразовательную подготовку. Реформы, проведенные в 60-е – 70-е гг. XX в., привели к стабилизации системы образования, возвращению школе традиционного статуса учебного заведения.

Наблюдается сдвиг школы и педагогики в сторону развивающего обучения. Московская (И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин) и Казанская (М.И. Махмутов) школы разрабатывают теоретические основы проблемного обучения. Л.Н. Занков исследует проблему развития детей младшего школьного возраста, возможность работы с ними на доступном уровне сложности. В.В. Давыдов создает теорию содержательного обобщения в обучении, предлагая от частных переходить к обобщенным знаниям уже на ранних этапах развития ребенка. Ю.К. Бабанский разрабатывает теорию оптимизации обучения. П.Я. Гальперин, Л.Н. Ланда и др. рассматривают проблемы программированного обучения, И.П. Иванов – воспитание активной жизненной позиции. В 80-е гг. XX в. в советской педагогике появляется новое направление, получившее название «педагогика сотрудничества». В ней выделялись два аспекта: технологический – рассчитан на оптимальную результативность учебного процесса (В.Ф. Шаталов, С.Н. Лысенкова и др.) и технологическая система – гибкая, подвижная, направленная на создание благоприятных условий для более полной реализации личности школьника (Е.Н. Ильин, И.П. Волков и др.).

В 1984 г. в СССР была проведена очередная реформа школы, главной задачей которой было уравнивать школу и профессионально-техническое училище с точки зрения целей, задач и уровня обучения. На школу возлагались функции всеобщей профессиональной подготовки. Старшеклассники один раз в неделю обучались одной из рабочих профессий. Вновь был установлен 11-летний срок обучения, в школы стали принимать детей с 6-летнего возраста.

После распада СССР в России были провозглашены принципы демократизации, гуманизации и гуманитаризации образования, его вариативность и альтернативность, национальный характер и т.д. К концу столетия стало ясно, что кризис в сфере образования не преодолен. Появление множества различных типов учебных заведений – гимназий, лицеев, колледжей, профильных школ, частных школ, национальных школ, внедрение многоуровневой

системы в сфере высшего образования не решили тех проблем, которые возникли в 80-е гг. XX в.

**Заключение.** В XX в. на развитие образования сказалось то, что большинство государств оказалось под влиянием США и Великобритании; ряд стран Восточной и центральной Европы контролировались Советским Союзом. Весь мир оказался поделенным на страны с разными политическими системами: демократической ориентации (капиталистические), страны социалистического лагеря и слабо развитые страны – страны третьего мира. Все страны имели стремление совершенствовать систему образования, но происходило это

по-разному. Для Запада в целом характерно создание единых систем образования и повышение общего интеллектуального уровня обучения. Успехи СССР в ракетной и космической сфере заставили Запад приступить к значительному реформированию своей общеобразовательной системы. Демократические преобразования последних лет позволили объективно оценить достижения в сфере образования и решать совместно наиболее важные вопросы. Права человека и права ребенка, признанные международными конвенциями, во всем мире дали толчок к развитию образования и воспитания, направленные на духовное и физическое развитие личности.

**Литовченко О.В.**

### **ПРОБЛЕМА РЕАЛИЗАЦИИ ФУНКЦИИ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА**

**Аннотация.** В статье рассматривается роль школьного учебника в формировании универсальных учебных действий, в частности самостоятельной познавательной деятельности учащихся. По мнению автора, современный школьный учебник должен научить получать знания (учить учиться), кроме того учебник обязательно должны сопровождать дополнительные пособия – хрестоматии, лабораторные практикумы, задачки, мультимедийные ресурсы. Учебник должен решать главные задачи развития познавательных умений современных школьников: возможность активизации и развития познавательной деятельности, организация самостоятельной познавательной деятельности учащихся.

**Ключевые слова:** самостоятельная познавательная деятельность, обучающиеся, школьный учебник, функциональная грамотность, познавательные проблемы, предметные умения.

**Abstract.** The article examines the role of a school textbook in the formation of universal educational actions, in particular, independent cognitive activity of students. According to the opinion of the author, a modern school textbook should teach to acquire knowledge (teach to learn), in addition, the textbook must necessarily be accompanied by additional manuals – anthologies, laboratory workshops, problem books, multimedia resources. The textbook should solve the main tasks of the development of cognitive skills of modern schoolchildren: the possibility of activation and development of cognitive activity, the organization of independent cognitive activity of students.

**Key words:** independent cognitive activity, students, school textbook, functional literacy, cognitive problems, subject skills.

**Введение.** Современные требования к результатам школьного образования, охарактеризованные в образовательных стандартах, ориентированы на формирование у выпускников российских школ таких компетенций в познавательной деятельности, как осознание важности образования и самообразования для жизни, потребность

учиться в течение жизни, способность применять полученные знания на практике, что в современном обществе становится признаками функциональной грамотности. Однако результаты международной исследовательской программы PISA в 2000, 2003, 2006, 2009 и 2012 годах показали, что российские учащиеся 15-летнего

возраста значительно отстают от своих сверстников из развитых стран мира по всем показателям, влияющим на формирование функциональной грамотности. Исследование PISA показало отсутствие сколько-нибудь значимых изменений в способности 15-летних российских школьников использовать полученные в школе знания, умения и опыт для решения широкого диапазона задач в повседневной жизни, в ситуациях жизненно и социально значимых, выходящих за пределы чисто учебных [1, с. 94-95; 4].

**Материалы и методы.** Анализ отчетов Федерального института педагогических измерений по итогам ЕГЭ с 2009 по 2015 годы лишь подтверждает результаты международных исследований. Многие учащиеся слабо владеют умением конкретизировать теоретические положения, делать научно обоснованные сообщения, им трудно осуществить сравнение, установить причинно-следственные связи, самостоятельно разобраться в незнакомом материале, сделать выводы или доказательно ответить на поставленный вопрос. Помимо того у многих школьников недостаточно развиты познавательные интересы и умения, не сформирована потребность в приобретении новых знаний, потребность в том, чтобы научиться получать новые знания [8]. Одним из самых доступных и проверенных практикой путей развития познавательной деятельности школьников является соответствующая организация самостоятельной учебной работы. Она занимает особое место в обучении, потому что ученик приобретает знания только в процессе самостоятельной деятельности, в том числе и с основным средством обучения – учебником.

Проведенный нами анализ практик работы школьников с учебником показал, что зачастую школьники не испытывают потребности взять в руки учебник, даже скорее уклоняются от этой работы, поскольку испытывают трудности при работе с ним. Вследствие этого, несмотря на имеющиеся в учебниках широкие возможности для развития познавательных умений, многие учащиеся не умеют самостоятельно использовать материалы учебной

книги для выбора наиболее эффективных способов решения учебных и познавательных задач [6].

Для выявления условий организации работы самостоятельной познавательной деятельности учащихся с привлечением учебника нами был проведен анализ степени разработанности этой проблемы. Современные теоретические подходы к построению учебника признают большую значимость функциональной стороны учебника по сравнению с содержательной [3; 9].

Наше внимание привлекла одна из современных функций учебника, которая стала проявляться лишь в последние годы – функция развития самостоятельной познавательной деятельности учащихся в информационном пространстве [3]. Реализация данной функции современных учебников в образовательном процессе позволит, на наш взгляд, найти пути решения ряда проблем организации самостоятельной познавательной деятельности школьников.

Формирование разного рода умений с помощью учебника происходит в процессе выполнения заданий, упражнений, ответов на вопросы, заполнения таблиц, анализа иллюстративного материала. В связи с этим мы обратились к ряду исследований, анализирующих различные компоненты школьных учебников, призванные развивать познавательную деятельность учащихся.

**Результаты.** Нами были рассмотрены результаты исследования проблем формирования регионального комплекта учебных пособий, выполненного под руководством О.Е. Лебедева и проекта «Сравнительный анализ предметно-методических линий учебников, включенных в Федеральный перечень учебных изданий, и разработка педагогических требований к учебникам нового поколения» выполненного по заказу Министерства образования РФ в 2002 году [5]. Также источниками явилось ранее проведенное исследование, посвященное анализу аппарата организации усвоения учебников по основным предметам для 5-го и 7-го классов. Был проведен анализ исследования ученых – методистов

СПБУПМ (АППО) под руководством Воронцовой В.Г. [2], целью которого было выявление обобщенного мнения учителей Санкт-Петербурга о школьных учебниках, которые они используют в своей деятельности.

Данные исследования констатируют, что вопросы и задания школьных учебников носят репродуктивный характер и практически не ориентированы на формирование таких умений, как: умение определять познавательные проблемы, которые необходимо решить в процессе учебной деятельности; выбирать источники информации, адекватные целям познавательной деятельности; представлять результаты познавательной деятельности в форме, соответствующей учебной ситуации; сопоставлять полученный результат и цели познавательной деятельности. Большое число заданий в учебниках нацелено на формирование предметных умений и очень мало заданий, нацеленных на развитие речи учащихся, на использование дополнительных источников информации, на работу с книгой и с текстом. В учебниках также практически отсутствуют задания, нацеленные на установление межпредметных связей и формирование межпредметных умений.

По результатам исследования А.В. Хуторского, было установлено, что учебники ориентированы лишь на запоминание информации. Принципы конструирования большинства действующих учебников в недостаточной мере используют возможности всех компонентов структуры учебника в решении задачи развития самостоятельной познавательной деятельности учащихся в информационном обществе [9].

Проведенные ранее исследования показали, что авторы учебников обращают свое внимание на традиционные ресурсы (аппарат ориентировки, иллюстрации, полиграфическое оформление), то есть учебники развивают познавательный интерес новыми рубриками и наглядностью, но не ориентированы на развитие самостоятельной познавательной деятельности с помощью аппарата организации усвоения.

**Обсуждение.** С момента проведения названных исследований прошло уже более 10 лет. За это время появилось много новых учебников и изменились требования к школьным учебникам, поэтому можно предположить, что доля заданий, направленных на развитие самостоятельной познавательной деятельности школьников увеличилась. Но для подтверждения или опровержения этой гипотезы требуется провести повторное (панельное) исследование. Однако уже сегодня можно констатировать изменение концептуальных подходов к разработке предметно-методических линий учебников. Так, в настоящее время авторы и издательства предлагают выбирать не просто отдельный учебник или завершённую линию учебников, а сразу систему учебников для определенной ступени обучения. Основным принципом построения методического аппарата учебников всех линий, входящих в ту или иную систему, является обеспечение возможности применения в практике учителя широкого спектра современных технологий, методов, форм, приемов организации учебно-воспитательной работы в процессе урочной и внеурочной деятельности учащихся.

**Заключение.** Таким образом, необходимо отметить единство взглядов ученых и педагогов на то, что главное назначение современного учебника – научить получать знания (учить учиться) и что учебник обязательно должны сопровождать дополнительные пособия – хрестоматии, лабораторные практикумы, задачки, мультимедийные ресурсы. Каждый учебник, обеспечивая изучение отдельных учебных предметов, всегда должен быть построен с учетом ориентации на всестороннее развитие личности ученика и ориентирован на усвоение знания, овладение умениями, воспитание, развитие и практическое применение полученных знаний и умений, то есть при построении нового учебника необходимо учитывать и использовать возможности инновационных технологий. Становление названных личностных характеристик возможно че-



рез включение учащихся в активную учебно-познавательную деятельность.

Именно это должно помочь в решении основных проблем развития познавательных умений современных школьников при помощи учебников: возможности активизации и развития познавательной деятельности с помощью школьного учебника, разработанные в теории

школьного учебника, в недостаточной мере используются при создании современных учебников; не многие учителя готовы к организации самостоятельной познавательной деятельности учащихся с помощью учебника, а также к максимально рациональному и эффективному использованию всех возможностей учебника.

### **Литература**

1. Болотов В.А., Вальдман И.А., Ковлева Г.С., Пинская М.А. Российская система оценки качества образования: главные уроки // *Качество образования в Евразии*. – 2013. – 1. – С. 85-122.
2. Воронцова В.Г., Курлов В.В., Тумалев В.В. Школьный учебник. Опыт социологического исследования. – СПб.: СПб УПМ, 2002. – 61 с.
3. Даниэлян Я.В. Развитие представлений о функциях школьного учебника в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI в.: дис. ... к. пед. наук: 13.00.01. – Санкт-Петербург, 2009. – 177 с.
4. Ковалева Г. С. Первые результаты международной программы PISA-2012. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.centeroko.ru/pisa12/pisa12\\_pub.htm](http://www.centeroko.ru/pisa12/pisa12_pub.htm).
5. Лебедев О.Е., Акулова О.В., Писарева С.А., Бакушина А.Н. Научно-методические основы создания учебной литературы для общеобразовательной школы // *Современная учебная книга / под ред. С. Г. Антоновой, А. А. Вахрушева; М-во образования и науки Рос. Федерации, Нац. фонд подгот. кадров, Моск. гос. ун-т печати*. – М., 2004. – С. 36-49.
6. Литовченко О.В. Отношение учащихся 5-11 классов к школьному учебнику: результаты анкетирования // *Человек и образование*. – 2012. – 1. – С. 117-122.
7. Основные результаты международного исследования качества математического и естественнонаучного образования TIMSS-2011. Аналитический отчет / М.Ю. Демидова и др.; под науч. ред. Г. С. Ковалевой. М.: МАКС Пресс, 2013. – 154 с.
8. Федеральный институт педагогических измерений. Раздел «Документы». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.fipi.ru/documents?field\\_yesar\\_tid=All&term\\_node\\_tid\\_depth=All&field\\_discipline\\_tid=All](http://www.fipi.ru/documents?field_yesar_tid=All&term_node_tid_depth=All&field_discipline_tid=All)
9. Хуторской А.В. Место учебника в дидактической системе // *Интернет-журнал «Эйдос»*. – 2005. – 8 июня. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0608.htm>.

### **Писарева С.А.**

#### **СОВРЕМЕННОЕ ПОНИМАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ КОНЦЕПЦИИ ОБРАЗОВАННОСТИ К КОНЦЕПЦИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ**

**Аннотация.** В процессе получения образования изменяется характер деятельности ученика: от исполнительской до – творчески-самостоятельной. Результатом этого процесса является поступательное развитие личности. Ученик проявляет активность, самостоятельность в учении, познавательный интерес. Механизм данных изменений трактуется в данной статье в свете необходимости изменения парадигмы образования со знаниевой на деятельностьную.

**Ключевые слова:** универсальное учебное действие, образовательные результаты учащихся, образованность, качество образования.

**Abstract.** *In the process of receiving education, the nature of the student's activity changes: from performing to creatively independent. The result of this process is the progressive development of personality. The student shows activity, independence in learning, cognitive interest. The mechanism of these changes is interpreted in this article in the light of the need to change the paradigm of education from knowledge to activity.*

**Key words:** *universal educational action, educational results of students, education, quality of education.*

**Введение.** Новый образовательный стандарт привнес с профессиональным педагогическим языком термин «универсальное учебное действие». Именно в этих формулировках выражаются сегодня образовательные результаты учащихся. Попытаемся разобраться каковы истоки такого видения результатов образовательной деятельности школы.

Традиционное понимание образовательных результатов складывалось в отечественной педагогике в течение веков, что было обусловлено социокультурной ситуацией развития общества от аграрного к индустриальному. В этом обществе плановой экономики было довольно четко определено, что именно должен знать и уметь выпускник школы, чтобы начать самостоятельную жизнедеятельность. Однако научно-технический прогресс, получивший мощный толчок в середине XX века за очень короткое время привел весь мир к информационному обществу, к обществу знаний. И если в индустриальном обществе назначение школы состояло в основном в передаче молодому поколению накопленных знаний, то в постиндустриальном обществе, где доступ к информации имеет каждый человек, данная задача теряет свою актуальность. Сам по себе фонд знаний и умений уже оказывается недостаточным для жизни в новом обществе.

В теории педагогики в ответ на вызовы времени, с конца прошлого века получили свое развитие новые концепции построения содержания образования в школе с ориентацией на ожидаемый результат, выражаемый в понятии «образованность». Концепция образованности стала разрабатываться отечественными учеными как своеобразный ответ на кризисную ситуацию в образовании, возникшую вследствие противоречия между необходимостью по-

высить качество образования и невозможностью решить эту задачу за счет дальнейшего увеличения объема информации, подлежащей усвоению.

**Результаты исследования.** В научной литературе по данной проблеме выделено несколько подходов к обоснованию и определению сути образованности.

*Первый подход представлен работами петербургских ученых (О.Е. Лебедев, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына и др.).* Образование, с позиций данного подхода, – это процесс формирования опыта решения значимых для личности проблем на основе использования социального и осмысления собственного опыта обучаемых. Образованность – индивидуально-личностный результат образования, качество личности, которое заключается в способности самостоятельно решать проблемы в различных областях деятельности, опираясь на освоенный социальный опыт. В развитии образованности можно выделить последовательно формируемые этапы (уровни) – элементарная и функциональная грамотность, далее общекультурная, допрофессиональная и методологическая компетентность. С точки зрения предлагаемого подхода, формирование знаний не является главной самоцелью образования (знания ради знаний). Знания являются инструментом, т.к. они необходимы для решения проблем, задач, возникающих в конкретной деятельности. Эта концепция получила свое развитие в разработке Петербургского образовательного стандарта в 90-е годы XX в. и в практике проектирования разноуровневых образовательных программ, обеспечивающих реализацию индивидуальных образовательных маршрутов учащихся [4; 5].

*Второй подход был предложен крупным отечественным философом образования Б.С. Гершунским, который предлагал*

рассматривать иерархическую «лестницу» восхождения человека ко все более высоким образовательным результатам: грамотность – образованность – профессиональная компетентность – культура – менталитет [1].

Уже в начале нового века под влиянием зарубежных исследований в отечественной педагогике получает свое осмысление феномен компетенции. Классической работой по праву считается труд Дж. Равена [6], посвященный типам мотивации, в которых нуждается современное общество. У Дж. Равена понятие компетентности выступает в качестве ведущего содержательного основания, позволяющего сформулировать четыре важнейших следствия о необходимости. Во-первых, *пересмотра взглядов на возможности каждого ребенка*, ибо все ученики могут стать компетентными, сделав свой выбор в широчайшем спектре занятий. Во-вторых, *переформулировки целей образования*; на первый план выходит задача развития личности с помощью индивидуализации обучения. В-третьих, *изменения методов обучения*, которые должны содействовать выявлению и формированию компетентности учеников в зависимости от их личных склонностей и интересов. В-четвертых, *радикального отказа от традиционных процедур тестирования* учащихся и оценивания образовательных программ.

Обратим внимание на то, что в рассмотренных концепциях образованности компетентность является одним из уровней, одной из ступеней, и, как следствие, одним из видов образовательных результатов. Таким образом, понятие компетентности как вида образовательных результатов для отечественной науки не являлось принципиально новым. Зарубежные и отечественные исследования велись параллельно.

Обобщая отечественные и зарубежные исследования сущности компетентности, коллектив ученых-герценовцев сформулировал понимание компетентности и сущности компетентного подхода в образовании [3]. *Компетентность – это интегральное качество личности, характеризующее способность решать проблемы и*

*типичные задачи, возникающие в реальных жизненных ситуациях, с использованием знаний, учебного и жизненного опыта, ценностей и наклонностей.* Понимаем «способность» в данном случае не как «предрасположенность», а как «умение». «Способен», т.е. «умеет делать».

Характеризуя сущностные признаки компетентности человека, следует иметь в виду, что они: *постоянно изменяются* (с изменением мира, с изменением требований к «успешному взрослому»); *ориентированы на будущее* (проявляются в возможностях организовать свое образование, опираясь на собственные способности, с учетом требований будущего); *имеют деятельностный характер обобщенных умений* в сочетании с предметными умениями и знаниями в конкретных областях (ситуациях); *проявляются в умении осуществлять выбор* исходя из адекватной оценки *Себя в конкретной ситуации*; *связаны с мотивацией на непрерывную самообразовательную деятельность.* Компетентностный подход в проектировании образовательных программ и построении образовательного процесса соответствует принятой в большинстве развитых стран общей концепции образовательного стандарта и прямо связан с переходом в конструировании содержания образования и систем контроля его качества на систему ключевых компетенций.

**Заключение.** По утверждению разработчиков концепции развития универсальных учебных действий [2], концепция компетентностного подхода наряду с концепциями развивающего обучения (Л.В. Занков), личностно-ориентированного развивающего образования (В.Д. Шадрикова, В.И. Слободчиков, И.С. Якиманская), смысловой педагогикой вариативного развивающего обучения (А.Г. Асмолов, В.В. Рубцов, В.Е. Ключко, Е.А. Ямбург, В.Э. Мильман, И.В. Абакумова) положена в основание современных взглядов на содержание школьных образовательных результатов.

Как отмечают сами авторы концепции УУД, в широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т. е. способность субъекта

к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком (собственно психологическом) значении этот термин можно определить, как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса.

Еще в середине 60-х годов прошлого века Г.И. Щукина писала, что в процессе получения образования изменяется характер деятельности ученика: сначала она – исполнительская, затем – активно-исполнительская, далее – активно-самостоятельная и, наконец, творчески-самостоятельная. Результатом этого процесса является поступательное развитие

личности. Ученик проявляет активность, самостоятельность в учении, познавательный интерес. Весь комплекс личностных новообразований Г.И. Щукина условно назвала механизмом становления активной позиции школьника в учебной деятельности. Позиция ученика постепенно меняется от исполнительской, к активной и затем к позиции субъекта [7]. А ведь именно такой подход и заложен в современной концепции универсальных учебных действий – «необходимость реализации общего образования в единстве функций обучения и воспитания, познавательного и личностного развития учащихся на основе формирования общих учебных умений, обобщенных способов действия, обеспечивающих высокую эффективность решения жизненных задач и возможность саморазвития учащихся» [2, с. 19].

#### **Литература**

1. Гершунский Б.С. *Философия образования (серия – библиотека педагога-практика)*. М., 1998.
2. *Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли; пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова.* – М.: Просвещение, 2008.
3. *Компетентный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / под ред. проф. В.А. Козырева, проф. Н.Ф. Радионовой и проф. А.П. Тряпцыной.* Издание третье, исправленное. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008.
4. *Лебедев О.Е., Тряпцына А.П., Казакова Е.И., Богданова Р.У., Писарева С.А. Петербургская школа: Образовательные программы / под ред. О.Е. Лебедева.* – СПб., 1999.
5. *Образовательные результаты / под ред. О.Е. Лебедева.* – СПб., 1999.
6. *Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ.* – М., «Когито-Центр», 2002.
7. *Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся.* – М., Педагогика, 1988.

#### **Агзамов Р.Р.**

### **ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ШКОЛ С НИЗКИМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ РЕЗУЛЬТАТАМИ (ШНОР): КОНТЕКСТНЫЙ АНАЛИЗ**

*Аннотация.* В статье представлен контекстный анализ результатов комплексной оценки качества образовательных результатов обучающихся общеобразовательных организаций, расположенных на территории Республики Башкортостан. Особое внимание автор уделяет классификации современных школ, основанной на образовательных результатах, характеристике факторов, оказывающих влияние на качество образования в современной школе. В ходе контекстного анализа определяются действенные меры по методическому сопровождению школ с низкими образовательными результатами, автор представляет описание регионального управленческого инструмента по организации

работы со школами проекта 500+. На основе анализа и обобщения особенностей организации методического сопровождения в работе со школами с низкими образовательными результатами автор обосновывает систему принципов и приводит алгоритм, посредством которого возможно более эффективно внедрить региональный управленческий инструмент, влияющий на качество образования.

**Ключевые слова:** обучающиеся, школы с низкими образовательными результатами обучения, школы, функционирующие в неблагоприятных социальных условиях, образовательные результаты, методическое сопровождение, стратегии повышения качества образования, образовательные дефициты, мониторинг.

**Abstract.** The article presents a contextual analysis of the results of a comprehensive assessment of the quality of educational results of students of educational institutions located on the territory of the Republic of Bashkortostan. The author pays special attention to the classification of modern schools based on educational results, characteristics of factors influencing the quality of education in a modern school. In the course of contextual analysis, effective measures for methodological support of schools with low educational results are determined, the author presents a description of a regional management tool for organizing work with schools of the 500+ project. Based on the analysis and generalization of the features of the organization of methodological support in working with schools with low educational results, the author substantiates the system of principles and provides an algorithm through which it is possible to more effectively implement a regional management tool that affects the quality of education.

**Key words:** students, schools with low educational learning outcomes, schools operating in unfavorable social conditions, educational outcomes, methodological support, strategies for improving the quality of education, educational deficits, monitoring.

**Введение.** Работа со школами с низкими образовательными результатами обучения и/или школами, функционирующими в неблагоприятных социальных условиях, является стратегически важной, так как в её основе лежит адресный сбор данных об отдельных дефицитах образовательных организаций.

Как правило, образовательные возможности школьников во многом зависят от социального, экономического и культурного уровня их семей, развития инфраструктуры населенного пункта (микрорайона, муниципального образования и т.д.), в котором располагается образовательная организация, его кадрового, финансово-экономического и материально-технического обеспечения. В совокупности эти показатели характеризуют сложность социально-экономических условий, в которых находится та или иная образовательная организация, а их анализ позволяет в дальнейшем создать условия для перехода школ с низкими образовательными результатами обучения и/или школами, функционирующими в неблагоприятных социальных условиях, в эффективный режим ра-

боты и получения качественного образования обучающимися.

Таким образом, актуальность проблемы повышения качества образования в школах с низкими результатами обучения (далее – ШНОР), и в школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях (далее – ШНСУ), связана с ростом ценности для граждан образования как общественного блага, повышением их требований к качеству жизни, качеству образования и необходимостью решения проблемы равного доступа к качественному образованию.

Национальный проект «Образование» ставит перед системой образования ключевую задачу обеспечения глобальной конкурентоспособности российского образования и вхождения Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования.

Важно подчеркнуть, что решение этой задачи невозможно без разработки и реализации мероприятий по поддержке ШНОР и ШНСУ. Поддержка и сопровождение этих школ рассматривается сегодня как необходимое условие обеспечения

равного доступа обучающихся к качественному образованию.

Основная проблема неравенства в образовании в настоящее время связана с расслоением школ по образовательным результатам обучающихся, когда наряду с успешными и благополучными во всех отношениях школами повышенного уровня (гимназиями и лицеями) формируется целая группа школ с устойчиво низкими результатами обучающихся.

В таких школах, как правило, концентрируются дети из неблагополучных семей и семей с низким социальным статусом, дети с неродным русским языком и девиантным поведением. К группе школ с низкими образовательными результатами чаще всего относятся и школы, функционирующие в неблагополучных социальных условиях: в сельской местности, на окраинах крупных городов и т.д. Существующие международные и российские исследования позволяют идентифицировать «стабильно неуспешные школы» и определить стратегию выхода из неэффективного режима работы.

Следует отметить, что реализация стратегий повышения качества образования требует находить способы преодолевать школьную неуспешность и сложный социальный контекст, выстраивать образовательную политику высоких ожиданий, как по отношению к обучающимся, так и по отношению к педагогическому коллективу, уровню профессионализма учителей и создавать, таким образом, условия для максимально успешного обучения всех обучающихся вне зависимости от их способностей и стартовых возможностей.

В этом контексте разработка и реализация методического сопровождения будет способствовать тому, что школы с низкими образовательными результатами, традиционно ориентирующиеся лишь на социализацию обучающихся, смогут добиться улучшения результатов обучения, улучшая, тем самым, общие результаты региональных систем образования

**Результаты.** Следует отметить, что в Республике Башкортостан сложилась многоуровневая система оценки качества образования. Она включает международ-

ные, национальные и региональные исследования (в том числе социологические) качества образования, направленные на выявление и корректировку проблем преподавания в конкретных предметных областях, планирование работы со школами с низкими результатами обучения.

Анализ опыта деятельности большинства школ региона даёт нам основание утверждать, что в муниципальных образованиях нашей республики успешно реализуются комплексы мер по повышению качества общего образования, в которых спланированы мероприятия для общеобразовательных организаций с низкими образовательными результатами.

В настоящее время в регионе сформирована организационная структура по вопросам качества образования: сектор управления качеством образования, координационный совет по качеству образования, рабочие группы по проведению оценочных процедур, информационный центр оценки качества образования, учебно-методическое объединение, успешно функционирует региональный центр информационно-аналитического сопровождения качества на базе Института развития образования Республики Башкортостан.

На данном этапе в рамках развития региональной системы образования требуется сконцентрировать усилия на решении задач создания целостной системы поддержки ШНОР и ШНСУ и обеспечения её эффективного функционирования в условиях инновационных преобразований в системе образования Республики.

Важной задачей является интеграция данной системы в региональную, муниципальные и внутренние системы оценки и управления качеством образования, распространение и внедрение в массовую практику разработанных в её рамках эффективных форм, методов и технологий за счет актуализации педагогического и административного ресурса ШНОР.

В нашем исследовании используется контекстный анализ. В целом основная идея контекстного анализа, который широ-

ко применяется в лингвистике, заключается в том, что анализу подвергается не весь текст, а лишь некоторая выборка из него, являющаяся контекстом употребления характеристики.

Применительно к школам, демонстрирующим низкие образовательные результаты, контекстный анализ даёт возможность на основе выборки образовательных организаций с обозначенной спецификой, выявить комплекс факторов, оказывающих влияние на уровень образовательных результатов этих школ. Именно эти факторы выступают в дальнейшем в качестве целевых ориентиров в организации работы с педагогическим и административным ресурсом школ с низкими результатами обучения.

Обратимся к дефиниции «школы с низкими результатами обучения» и рассмотрим классификацию образовательных организаций, основанную на образовательных результатах, характеристике факторов, оказывающих влияние на качество образования в современной школе. *Школы с низкими образовательными результатами (ШНОР)* – это школы, демонстрирующие стабильно низкие результаты освоения обучающимися образовательной программы в соответствии с государственными образовательными стандартами по результатам массовых независимых стандартизированных процедур оценки качества образования, характеризующиеся низким уровнем учебных и внеучебных достижений обучающихся и низкой долей обучающихся, продолжающих обучение на уровне среднего общего образования.

С данной категорией школ могут быть соотнесены школы, функционирующие в неблагоприятных социальных условиях (далее – ШНСУ). *Школы, функционирующие в неблагоприятных социальных условиях* – это общеобразовательные организации, функционирующие в неблагоприятных внешних и внутренних условиях, влияющих на осуществление образовательной деятельности, характеризующиеся кадровым дефицитом, ресурсными ограничениями, депривированным окружением, ограниченными источниками

поддержки в связи со своим географическим положением, низким социальным статусом родителей, высоким уровнем девиантности, высокой долей обучающихся со смешанным языковым составом и разным уровнем владения языком.

Здесь следует обратить внимание на ряд категорий школ, которые отличаются друг от друга спецификой содержательно-процессуальных аспектов деятельности. Это депривированные школы, школы с высоким уровнем девиантности, школы со смешанным языковым составом обучающихся, резильентные школы и эффективные школы.

Рассмотрим их специфику.

*Депривированные школы* – это школы, характеризующиеся отсутствием запроса на образование, безнадзорностью детей, ограниченностью кадровых ресурсов, ограниченностью источников поддержки (как правило, в сельской местности), негативной культурой окружения.

*Школы с высоким уровнем девиантности* – школы с депривированным окружением, высокой долей детей с девиантным поведением, детей из неблагополучных семей, с низким образовательным уровнем родителей, высокой долей детей с низкими образовательными результатами и малой долей детей с высокими.

*Школы со смешанным языковым составом обучающихся, с разным уровнем владения русским языком* – школы, для которых характерны культурная неоднородность, отсутствие единых культурных норм, традиций, миграционный и языковой статус учащихся, проблемы обучения и коммуникации на неродном языке, высокая доля детей с низкими результатами, низкий образовательный уровень родителей.

*Резильентные школы* – это школы, которые показывают высокие образовательные результаты даже при условии, что основной контингент обучающихся в них составляют дети из неблагополучных семей.

*Эффективная школа* – это школа, которая может обеспечивать «повышение жизненных шансов» всем своим ученикам,

преодолевая неблагоприятные внешние факторы.

Важно подчеркнуть, что в методическом сопровождении деятельности школ с низкими образовательными результатами обучения определяющую роль играет подбор региональных управленческих инструментов, которые могут оказать влияние на повышения качества образования, повышение уровня мотивации обучающихся к учебно-познавательной деятельности, обеспечить более эффективное психолого-педагогическое сопровождение

обучающихся в школах, демонстрирующих низкие образовательные результаты, а также повлиять на заинтересованность родителей в получении обучающимися высоких образовательных результатов.

В таблице представлено описание регионального инструмента по организации работы со школами 500+. Представленный материал имеет ценность для педагогических работников, которые осуществляют свою профессиональную деятельность в школах с низкими образовательными результатами обучения.

Таблица

Описание регионального управленческого инструмента по организации работы со школами проекта 500+

<p>Актуальность создания управленческого инструмента (далее – УИ)</p>	<p>1. Основные проблемы, стоящие перед муниципалитетами в начале работы со школами проекта 500+ : низкий уровень материально-технического оснащения школы; дефицит педагогических кадров; недостаточная предметная и методическая компетентность педагогических работников; высокая доля обучающихся с ОВЗ; низкое качество преодоления языковых и культурных барьеров; низкая учебная мотивация обучающихся; низкий уровень школьного благополучия; низкий уровень дисциплины в классе; высокая доля обучающихся с рисками учебной неуспешности; низкий уровень вовлеченности родителей в сотрудничество со школой в вопросах воспитания и образования подрастающего поколения.</p> <p>2. Методы сбора информации: анкетирование, опрос, тестирование, анализ школьной документации, анализ материально-технического обеспечения школы, методы специальной педагогики и психологии, оценка уровня коммуникативной и социокультурной компетентности обучающихся.</p>
<p>Цель разработки регионального управленческого инструмента</p>	<p>Повышение качества образования в образовательных организациях с низкими образовательными результатами обучающихся путем реализации программы методического сопровождения, разработанная с учётом результатов предварительной комплексной диагностики для каждой образовательной организации.</p>
<p>На кого и на что направлен управленческий инструмент</p>	<p>1. Муниципальный координатор, руководитель образовательной организации, школьный куратор, куратор по наставничеству, классные руководители, учителя-предметники, социальные педагоги, педагоги-психологи, родители и их законные представители.</p> <p>2. Предлагаемый в программе перечень педагогических рисков и наиболее эффективные способы и приёмы их устранения, является рекомендательным.</p> <p>3. Основные задачи, которые реализуются в процессе внедрения управленческого инструмента:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- комплексная диагностика факторов, влияющих существенным образом на качество образования в образовательных организациях, включенных в программу методического сопровождения;</li> <li>- разработка для каждой образовательной организации, включенной в программу методического сопровождения, плана и дорожной карты по реализации мер поддержки педагогического и административного ресурса ШНОР;</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- организация и проведение консультаций для всех участников проекта по вопросам, связанным с реализацией конкретных мероприятий по оптимизации качества образования школ с низким образовательным результатом;</li> <li>- реализация сформированных планов и дорожных карт, включая мониторинг оценки результативности принимаемых мер;</li> <li>- создание системы информационной поддержки для участников проекта в форме вебинаров, семинаров-практикумов, стратегических сессий, посредством размещения материалов, имеющих отношение к содержанию проекта на сайте ИРО РБ;</li> <li>- формирование группы кураторов ШНОР из числа опытных директоров школ;</li> <li>- организация сотрудничества кураторов ШНОР, директоров ШНОР, специалистов органов местного самоуправления и регионального оператора в реализации мер методического сопровождения;</li> <li>- разработка критериев и показателей эффективности работы со ШНОР на региональном уровне и организация мониторинга качества образования;</li> <li>- обеспечение эффективности качества образования в ШНОР на основе их сетевого взаимодействия с субсидиарными сущностями.</li> </ul> <p>4. В рамках предлагаемого управленческого инструмента, возможно проектирование плана предупреждающих и корректирующих действий.</p>
<p>Условия разработки управленческого инструмента</p>	<p>1. Эффективность управленческого инструмента определяется рядом важных условий:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- программа методического сопровождения разрабатывается на основе выявления различных факторов, оказывающих существенное влияние на результаты обучения в конкретной школе;</li> <li>- для реализации программы необходимо подготовить менторов на базе ГАУ ДПО ИРО РБ;</li> <li>- организация системной методической поддержки в форме вебинаров, семинаров-практикумов со стороны менторов в отношении педагогического и административного ресурса ШНОР;</li> <li>- организация выездных стратегических сессий в различные муниципалитеты с целью оказания адресной методической поддержки педагогическому и административному ресурсу ШНОР.</li> </ul> <p>2. Приказом ректора ГАУ ДПО ИРО РБ была сформирована рабочая группа (менторов) из числа сотрудников института для оказания консультативной адресной помощи педагогическому и административному ресурсу ШНОР.</p>
<p>Механизм внедрения управленческого инструмента</p>	<p>1. Внедрение управленческого инструмента осуществлялась в три этапа: подготовительный, основной, заключительный.</p> <p>2. В рамках основного этапа были организованы и проведены обучающие семинары-практикумы, вебинары и стратегические сессии по работе с педагогическим и административным ресурсом ШНОР; оказана информационная поддержка с использованием технологий дистанционного обучения и в ходе непосредственного общения с представителями ШНОР.</p>
<p>Принципы работы управленческого инструмента</p>	<p>1. В процессе внедрения управленческого инструмента были выявлены основные факторы риска, оказывающие влияние на результативность образовательного процесса ШНОР и организовано целенаправленное методическое сопровождение участников образовательных отношений ШНОР в ходе консультативной деятельности менторов.</p> <p>2. В ходе реализаций управленческого инструмента была предусмотр-</p>

	рена система принципов: принцип целенаправленности, последовательности, непрерывности; состязательности; научности в сочетании с элементами достижений в сфере образования; функциональной специализации в сочетании с универсальной деятельностью; оптимального сочетания централизованного регулирования и самоуправления; учёта индивидуальных особенностей участников образовательных отношений; обеспечения единства прав и ответственности; контроля, координации действий; учета закономерностей межличностных отношений и группового поведения.
Анализ эффективности управленческого инструмента	<p>1. При реализации управленческого инструмента, существенно повысится качество образования; будет сформирована устойчивая мотивация к учебно-познавательной деятельности у обучающихся ШНОР и система ценностных ориентаций личности, основанная на идеях педагогики сотрудничества и гуманизма; правильно определены профессиональные предпочтения и интересы обучающихся.</p> <p>2. Эффективность работы внедряемого в образовательный процесс ШНОР управленческого инструмента определяется рядом количественных и качественных показателей.</p> <p><i>Количественные и качественные показатели:</i> снижение на основе программы методического сопровождения числа ШНОР с 36 до 15; повышение качества знаний, умений и навыков обучающихся в определенной предметной области (увеличение баллов ОГЭ и ЕГЭ по основным предметам общеобразовательных программ, по сравнению с предыдущими годами); увеличение числа педагогов с высоким уровнем профессиональной компетентности в предметной и методической области (по сравнению с предыдущими годами); увеличение количества оборудования, соответствующего достижениям научно-технического прогресса (по сравнению с предыдущими годами).</p> <p>3. При оценке эффективности программы методического сопровождения используются следующие критерии: повышение уровня материально-технического оснащения школы; минимизация числа работников с низким уровнем профессиональной компетентности; повышение уровня предметной и методической компетентности педагогических работников; снижение доли обучающихся с ОВЗ; повышение качества языковой и культурной компетентности участников образовательных отношений; повышение уровня учебной мотивации обучающихся; повышение уровня школьного благополучия и снижение элементов психологического насилия в образовательной среде; повышение уровня дисциплины в классе; снижение числа обучающихся с рисками учебной неуспешности; повышение уровня вовлеченности родителей в сотрудничество со школой в вопросах воспитания и образования подрастающего поколения</p>
Система ценностей формируемых у целевой аудитории посредством управленческого инструмента	Формирование общечеловеческих ценностей основанных на социальных нормах и ценностях; формирование гражданско-патриотических ценностей; формирование ценностей, основанных на умении обучающихся учиться

В настоящее время поддержка отстающих школ является стандартной практикой стран – лидеров международных образовательных рейтингов. Первостепенная задача – выявление образовательных организаций с наибольшими запросами на компенсацию

ресурсных и компетентностных дефицитов.

«Проект 500+» предполагает методическую и ресурсную поддержку образовательным организациям, отобранным для участия в нем. В рамках проекта в каждом регионе отбираются и проходят подготовку специалисты – кураторы, непосредственно

посещающие школы с высокими рисками низких образовательных результатов с целью разработки дорожных карт принятия адресных мер поддержки. В 2021 году в «Проекте 500+» участвуют 36 общеобразовательных организаций из 63 муниципальных образований Республики Башкортостан.

В ходе мониторинга деятельности образовательных организаций Республики Башкортостан, демонстрирующих низкие образовательные результаты обучающихся, выявлены основные факторы, которые оказывают негативное влияние на качество образования:

- низкая познавательная активность и мотивация к обучению учащихся;
- профессиональные дефициты педагогов;
- снижение контролирующей функции классного руководителя;
- низкая заинтересованность родителей в получении обучающимися высоких образовательных результатов;
- неблагоприятные социальные условия функционирования образовательной организации (низкий социально-экономический уровень семей; низкий образовательный уровень родителей; транспортная удалённость школы, до 30 % семей, находящихся в трудной жизненной ситуации и состоящих на учётах, как социально-неблагополучные);
- недостаточное развитие внутренней системы оценки качества образования и внутришкольного мониторинга качества образования;
- несоответствие критериев внутренней оценки образовательных достижений обучающихся критериям оценок внешних оценочных процедур;
- профессиональное выгорание педагогов;
- недостаточная материально-техническая оснащённость образовательных организаций.

В течение 2021-2022 учебного года по плану сопровождения школ с низкими образовательными результатами ГАУ ДПО ИРО РБ были организованы следующие мероприятия:

1. Постоянная on-lain методическая

поддержка руководителей и специалистов ШНОР через деятельность менторов.

2. Психолого-педагогическая поддержка обучающихся и родителей через кабинет «Консультант-прогноз», диагностика и консультирование психологами обучающихся и учителей ШНОР.

3. Серия вебинаров для сотрудников ШНОР, в ходе которых рассмотрены основные нормативные и методические вопросы деятельности. Особое внимание было уделено вопросам организации методического сопровождения в работе со школами с низкими образовательными результатами.

Диагностические мероприятия позволили установить следующие проблемные зоны профессиональной деятельности педагогов, осуществляющих свою деятельность на базе школ с низкими образовательными результатами обучения:

- снижение аналитической, контрольной и коррекционной функций учителя;
- недостаточное использование учителями интерактивных развивающих технологий и цифровых образовательных ресурсов;
- недостаточная компетентность учителей по оцениванию достижений обучающихся;
- недостаточная предметная компетентность учителей, совмещающих преподавание нескольких предметов;
- недостаточный уровень профессиональной компетентности в вопросах организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья; наличие профессиональных дефицитов в области специальной и коррекционной педагогики, специальной и коррекционной психологии.

**Заключение.** В соответствии с выявленными проблемами принято решение организовать на базе Института развития образования Республики Башкортостан курсы повышения квалификации для муниципальных координаторов ШНОР, руководителей образовательных организаций, кураторов ШНОР, кураторов по наставничеству образовательной организации на направлении: «Экспертиза и самооценка в организации работы со школами с

низкими образовательными результатами обучения».

В работе муниципальных образовательных центров по методическому сопровождению школ с низкими результатами обучения в этом учебном году предусмотрены традиционные методические мероприятия: мастер-классы, панорамы педагогического опыта, муниципальные банки педагогических практик, заседания муниципальных методических объединений педагогов

ШНОР, взаимопосещения уроков и мероприятий.

Новым направлением деятельности, которое получит широкое распространение в практике работы Института развития образования Республики Башкортостан в лице менторов со ШНОР, будет организация флэш-наставничества среди педагогов, а также организация и проведение стратегических и фасилитационных сессий для педагогического и административного ресурса ШНОР.

### Литература

1. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах // *Вопросы образования*. – 2008. – № 3. – С. 7-60.
2. Ефремова Е.А. На пути к успеху: феномен резильентной школы / Е.А. Ефремова, О.Г. Прикот, В.Н. Виноградов, В.Н. Гуров // *Учитель Башкортостана*. – 2019. – Т. 996. – № 2. – С. 87-90.
3. Доклад о мировом развитии 2018: «Обучение для реализации образовательных перспектив» [Электронный ресурс] // Группа Всемирного банка. – URL: <http://documents.worldbank.org/curated/en/395971551108291074/pdf/120299-RUSSIAN-v1-9781464813795.pdf> (дата обращения: 10.03.2021)
4. Ильясов Д.Ф., Кеспигов В.Н., Солодкова М.И., Данельченко Т.А., Ильясова О.А. Образовательный технопарк как организационно-педагогический механизм поддержки школ с низкими результатами обучения [Электронный ресурс] / Д.Ф. Ильясов, В.Н. Кеспигов, М.И. Солодкова, Т.А. Данельченко, О.А. Ильясова // *Казанский педагогический журнал*. – 2016. – № 6 (119). – С. 99-104. – URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_27719583\\_82161996.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_27719583_82161996.pdf) (дата обращения: 11.04.2021).
5. Миронова С.Б. Поддержка школ с низкими образовательными результатами и школ, находящихся в сложных социальных условиях: региональный опыт [Электронный ресурс] // *Вестник Саратовского областного института развития образования*. – 2017. – № 3 (11). – С. 84-87. – URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_30005481\\_44443185.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_30005481_44443185.pdf) (дата обращения: 07.02.2021).
6. Мамчур Ю.Ю. Управление развитием школы в сложных социальных условиях и с низкими образовательными результатами: от теории к практике [Электронный ресурс] // *Мир науки, культуры, образования*. – 2018. – № 3 (70). – С. 178-180. – URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_35330327\\_69693887.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_35330327_69693887.pdf) (дата обращения: 07.12.2020).
7. Курносова С.А., Шевелёва Н.Н., Баграмян Э.Р. Сетевое взаимодействие в решении задач повышения качества образования в школах с низкими результатами обучения и школах, функционирующих в сложных социальных условиях [Электронный ресурс] / С.А. Курносова, Н.Н. Шевелёва, Э.Р. Баграмян // *Инновационные проекты и программы в образовании*. – 2017. – № 3. – С. 11-19. – URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_29197770\\_34055611.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_29197770_34055611.pdf) (дата обращения: 03.05.2021).
8. Кузнецов В.М., Соловьева Т.В., Трошков С.Н. Моделирование мотивационного управления инновационной деятельностью педагогов в условиях становления резильентной школы [Электронный ресурс] / В. М. Кузнецов, Т. В. Соловьева, С. Н. Трошков // *Педагогический имидж*. – 2018. – № 4 (41). – С. 5-17. – URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_36776717\\_73690163.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_36776717_73690163.pdf) (дата обращения 07.01.2021).
9. Методические рекомендации по повышению качества образования в школах, имеющих низкие результаты обучения (по результатам комплексной оценки качества образовательных результатов обучающихся общеобразовательных организаций, расположенных

на территории Ханты-Мансийского автономного округа – Югры, в 2019 году) / авт.-сост. Т.А. Грошева; автономное учреждение дополнительного профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Институт развития образования». – Ханты-Мансийск: Институт развития образования. – Ханты-Мансийск, 2019. – 56 с.

10. Московская психолингвистическая школа: истоки, становление, результаты. Интервью с профессором Евгением Федоровичем Тарасовым // Вопросы психолингвистики. 2010. – № 2 (12). – С. 15-18.

11. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. – URL: [http://base.garant.ru/71848426/5df3cf44452aab7de28d69de5bee2373/#block\\_31](http://base.garant.ru/71848426/5df3cf44452aab7de28d69de5bee2373/#block_31) (дата обращения: 28.08.2021).

12. Приказ Рособрнадзора от 19.08.2020 № 847 «Об утверждении методики выявления общеобразовательных организаций, имеющих низкие образовательные результаты обучающихся на основе комплексного анализа данных об образовательных организациях, в том числе данных о качестве образования» <https://legalacts.ru/doc/prikaz-rosobrnadzora-ot-19082020-n-847-ob-utverzhdenii-metodiki/> (дата обращения: 28.08.2021).

13. Приказ Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 22.01.2019. № 39 «Об утверждении ведомственной целевой программы «Качество образования» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. – URL: [http://obrnadzor.gov.ru/common/upload/Prikaz\\_39.pdf](http://obrnadzor.gov.ru/common/upload/Prikaz_39.pdf) (дата обращения: 07.09.2021).

**Сторчак Н.В.**

## **ПОСТРОЕНИЕ ПРОГРАММ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ НА ОСНОВЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ДАННЫХ**

**Аннотация.** Школьный руководитель должен быть не только администратором, но и педагогическим лидером, вносящим вклад в расширение и углубление сотрудничества среди учителей и улучшение отношений между учителями и учащимися. Автор анализирует способы организации взаимодействия администрации школ с другими участниками образовательных отношений, основанные на принципах педагогического лидерства.

**Ключевые слова:** руководство школы, администрация, качество обучения, педагогическое лидерство, наставничество, коучинг.

**Abstract.** The school head should be not only an administrator, but also a pedagogical leader, contributing to the expansion and deepening of cooperation among teachers and improving relations between teachers and students. The author analyzes the ways of organizing the interaction of the school administration with other participants in educational relations based on the principles of pedagogical leadership.

**Key words:** school management, administration, quality of education, pedagogical leadership, mentoring, coaching.

**Введение.** В проведенных за последнее время исследованиях в области школьного образования утверждается, что необходимо совершенствование школьного руководства каждой отдельной школы. Управление школой должно быть направлено на создание благоприятного климата для образования различных групп учащихся. Данные международных исследований показали, что существует опосредованная

(непрямая) взаимосвязь между школьным руководством и качеством обучения. Руководство школой более успешно в том случае, если оно выстроено на идеологии распределенного лидерства. В этой связи в различных странах происходят изменения в стратегиях обучения школьного руководства. Обучение лидерству не только администраторов школ, а ее различных представителей определяет новые модели

профессионального образования учителей и руководителей школ [8; 5].

Данная тенденция отражается и в исследовании Европейского комитета профсоюзов учителей (ETUCE). В исследовании по школьному управлению (2011) руководство рассматривается в широком смысле: не только как руководителей или директоров учебных учреждений, но и других лиц, занимающих руководящее положение, включая заместителей директоров, завучей, старших преподавателей и других лиц, занимающих руководящие роли. ETUCE считает необходимым в управлении образованием делегировать полномочия и осуществлять совместное руководство при участии учителей и других педагогических работников. Принцип совместного руководства позволяет директорам школ наладить сотрудничество со всеми педагогическими работниками с целью рассмотрения перспектив развития школы. В программном документе, внесенном Комитетом ETUCE на утверждение Конференции ETUCE, прошедшей в Будапеште 26-28 ноября 2012 года, отмечается, что школьный руководитель должен быть не только администратором, но и педагогическим лидером, вносящим вклад в расширение и углубление сотрудничества среди учителей и улучшение отношений между учителями и учащимися [3].

**Результаты.** В разных странах исследования лидерства в образовании проводят различные университеты. Например, в университете Кембриджа исследования лидерства проводятся под руководством профессора образования Петера Гронна (Peter Gronn). В докладе 2009 года Национального Колледжа Лидерства для школ, основанном на исследовании Департамента по делам детей, школ и семей (DCSF), (в настоящее время Департамент по образованию (DfE)), анализируются примеры школ, которые показали улучшение результатов обучения в течение трех лет подряд под руководством одного и того же директора. В докладе сделан вывод, основанный на доказательных эмпирических данных, о том, что руководители этих школ реализуют в своей школе модели распределенного лидерства и создают

условия для поддержки школьных учителей. В докладе Национального Колледжа в 2012 году представлены данные исследования, которое отражает сильные стороны руководителей школ. Успешными руководителями являются те, кто работает в сотрудничестве с педагогами и родителями для создания доброжелательной культуры преподавания. В этой связи рекомендуется в программах подготовки руководителей школ обучать методам сотрудничества и кооперации [6].

В ряде других исследований также анализировались качества успешных руководителей школ. Например, Эрли и другие (2002) проанализировали 10 самых благополучных школ Великобритании. Исследования показали, что директора этих школ: способны эффективно решать проблемы, воспринимать младших по должности менеджеров в качестве экспертов. Они также являются инициаторами изменений и адаптируют нововведения под нужды школы. В исследовании Буша и Гловера (2003), которые опираются на данные 14 центров подготовки лидеров школьного образования в семи странах, утверждается, что развитие характеристик лидерства происходит на всех этапах профессиональной карьеры. Рекомендуется определять программы подготовки лидеров как программы постоянного профессионального развития, что позволяет осваивать руководителям школ различные роли и позиции лидера [2].

**Заключение.** В целом обзор исследовательских данных за последнее десятилетие показывает, что существует ряд положений, которые определяют содержание программ, нацеленных на развитие лидерских качеств школьных педагогов:

- наличие новых потребностей должно рассматриваться как важный элемент развития лидерства;
- изучение теории должно быть взаимосвязано с освоением различных лидерских позиций;
- программы должны быть ориентированы на стандарты лидерства;
- в программы должны быть включены модели экспериментального и рефлексивного учения, обучения в сообществах;

- обучении должно быть широко использовано наставничества и коучинг.

#### *Литература*

1. *BMG Annual survey 2012 schools, Birmingham, BMG Research. Nottingham, National College for School Leadership, 2012.*
2. *Bush, T & Glover, D. School leadership, concepts and evidence. Nottingham, National College for School Leadership, 2003.*
3. *ETUCE 2/2011: «Текущее исследование по теме школьного управления».*
4. *Hallinger P. School leadership preparation and development in global perspective. In P. Hallinger (ed.), Reshaping the landscape of school leadership development, 2003 – P. 289-300.*
5. *Leithwood K., Day C., Sammons P., Harris A., Hopkins D. (2006) Successful School Leadership: What it is and how it influences pupil learning (Report number 800), NCSL/Department for Education & Skills, Nottingham. Цит. no: OECD Improving School Leadership Draft Comparative Report, OECD, 2008.*
6. *National College for School Leadership. The shape of the school landscape: a seminar, Nottingham: National College for School Leadership, 2012.*
7. *Peter Early. Exploring the School Leadership Landscape: changing demands, changing realities, London: Bloomsbury, 2013 – С. 169*
8. *Supovitz, J. Building a Lattice for School Leadership: The Top to Bottom Rethinking of Leadership Development in England. Research Report (#RR-83). Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania, 2014.*

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА И СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Кузнецова Е.В.

### АЛГОРИТМ ПОИСКА АЛЬТЕРНАТИВНЫХ ИСТОЧНИКОВ ФИНАНСИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

**Аннотация.** Состав источников финансирования является фактором, который оказывает непосредственное влияние на финансовое состояние и финансовую устойчивость образовательной организации. В данной статье вашему вниманию предложен новый механизм решения финансовых трудностей образовательных организаций – алгоритм поиска новых источников финансирования.

**Ключевые слова:** финансовая грамотность, руководитель образовательной организации, качество образовательных услуг, алгоритм фандрайзинга.

**Abstract.** The composition of funding sources is a factor that has a direct impact on the financial condition and financial stability of an educational organization. In this article, we offer you a new mechanism for solving the financial difficulties of educational organizations - an algorithm for finding new sources of funding.

**Key words:** financial literacy, head of an educational organization, quality of educational services, fundraising algorithm.

**Актуальность и социальная значимость исследования.** Среди основных задач системы образования, определенных Национальной доктриной образования Российской Федерации на период до 2025 года, названо систематическое обновление всех аспектов образования, отражающих изменения в сфере культуры, экономики, науки техники и технологии.

В свою очередь государство берет на себя решение таких вопросов, как:

- создание социально-экономических условий для приоритетного развития системы образования;
- нормативное финансирование образовательных учреждений;
- стимулирование негосударственных инвестиций в систему образования;
- привлечение работодателей и других заказчиков, специалистов к социальному партнерству.

Однако именно механизм нормативного финансирования в большей степени задает тон и формирует финансовую атмосферу образовательной организации.

Объемы поступающих ресурсов в школу сегодня прямо зависят от количества учеников, и в этой связи образовательные организации оказываются в фи-

нансово неравных условиях. А именно: большинство школ построены по шаблону, имеют одинаковую площадь и закономерно предполагать, что на содержание одинаковых по объему площадей, по внутреннему наполнению и по сроку жизни зданий требуется одинаковое количество ресурсов: на содержание, эксплуатацию, ремонт и обновление. И если в школе низкая загруженность, учеников мало, то возникает вероятность, что образовательная организация не покрывает сама эту финансовую потребность – возникнет «кассовый разрыв», покрывать который придется, как водится, родителям тех учеников, которые учатся в этой школе. И это лишь один из множества элементов ресурсоуправления в образовательной организации, требующих сегодня особого внимания.

Руководителю образовательной организации приходится осваивать новый инструмент поиска альтернативных источников финансирования – *фандрайзинг*.

Здесь на помощь приходят обновленные статьи «Закона об образовании» 273 ФЗ, в которых обозначены полномочия образовательных организаций в части управления своим имуществом (в т. ч. зданием); управления интеллектуальной собственностью;



стью и заключения партнерских соглашений. Но готовы ли менеджеры общеобразовательных школ использовать эти возможности, владеют ли необходимыми навыками?

Школьному управляющему необходимо успевать адаптировать педагогические подходы к быстроменяющемуся и развивающемуся рынку образовательных услуг, повышать стандарт преподавания, самого педагога и качество образовательной услуги.

Каким инструментом воспользуется директор школы в данной ситуации, с чего начнет и какие результаты получит? Все очень индивидуально. Многое зависит от личности директора, и это априори соотносится со ст. 26 Закона об образовании, в которой сказано о единоличном принятии решений в процессе управления образовательной организацией.

Однако желает ли государство и общество получать столь разнообразные результаты?

Неоднозначность результатов даст перекос в восприятии и толки: почему в одной школе не без участия средств родителей и парты новые, и крыша не течет, и педагоги регулярно повышают свою квалификацию, при этом довольны дети и родители, в другой также присутствует регулярный сбор средств с родителей, но ситуация лучше не становится. Возникают и другие вопросы: где вообще сегодня школе брать деньги, чтобы решить текущие проблемы и существует ли метод, способный в едином ключе помочь решить финансовые задачи руководителю любой образовательной организации?

По нашей версии, причина финансовых проблем общеобразовательных школ не в количестве денег, а в их использовании, т.е. планировании, накоплении и распределении. Одним из наиболее действенных способов исправить ситуацию мы видим обучение директоров школ финансовому управлению – сделать их финансово-грамотными.

**Материалы и методы.** В целях формирования единого понятийного пространства дадим однозначную расшифровку понятию финансовая грамотность по

отношению к управляющему образовательной организацией. Если грамотность отдельно взятого гражданина всегда будет касаться его личного кармана или кармана его семьи, то в случае с представителем образовательной структуры речь пойдет о профессиональной компетенции, способствующей эффективному управлению.

К примеру, С.Н. Жаданов характеризует финансовую грамотность руководителя как умение правильно распределить, организовать движение и использовать бюджетные средства в рамках всего учебного года.

Мусарский М.М. называет базовой экономической компетенцией организацию финансово-хозяйственной деятельности, разработку плана финансово-хозяйственной деятельности, организацию системы оплаты труда и эффективного механизма привлечения дополнительных источников финансирования, а также регламент основных этапов организации деятельности приносящей доход.

В научной литературе самым современным в исследованиях данной проблемы является подход Л.М. Асмоловой, которая под финансово-экономической компетенцией понимает компетенцию, позволяющую обеспечивать деятельность образовательной организации в соответствии с государственным заданием, ведение контроля за расходованием бюджетных средств и предоставление отчетности.

Между тем, рассуждая об экономической или финансовой компетентности, важно отметить, что существует значительная разница между экономикой и финансами. Экономика – это социальная наука, она изучает производство, потребление и распределение услуг или товаров. Финансы – это подмножество экономики. Финансы фокусируются на управлении деньгами и активами и полностью сосредоточены на максимизации богатства.

Управление финансами включает в себя планирование финансов, организацию управления ими, стимулирование выполнения финансовых планов и финансовый контроль.

Таким образом, *компетенция «финансовая грамотность» руководителя обра-*

зовательной организации в рамках данного исследования понимается как уровень знаний и навыков, а также манера поведения (профессиональные привычки) в области финансов, которые позволяют принимать разумные управленческие решения: планировать бюджет, находить новые дополнительные источники финансирования, сохранять денежные средства в условиях нестабильности в экономике и приумножать их.

**Обсуждение.** Стратегия образования приоритетом выделяет качество образовательных услуг, совершенствование методик, подходов управления и преподавания с целью выведения российского образования на уровень соответствующий международным стандартам, а также удовлетворению современным требованиям общества, как главного потребителя образовательных услуг, и социально-экономической ситуации.

Качество образования опирается по существу своему на три составляющие – это желание учиться самих учеников или студентов, т.е. мотивация, это профессионализм и мастерство педагогов, и ресурсы, т.е. возможности образовательной организации.

Разберемся, каким же образом мы можем повлиять на каждую из этих составляющих?

1. Мотивация. Мотивировать детей на обучение можно по-разному. Выявить их потребности и постараться дать им то, чего они хотят. А если дети уже пришли в школу, то необходимо поддерживать мотивацию или создавать мотивирующую среду посредством всевозможных конкурсов, в которых можно принять участие, продемонстрировав свое мастерство и победить; через возможность реализовывать свои собственные проекты и идеи; через мастер-классы тех, кто уже достиг успехов в различных профессиональных сферах – «завтрак со Звездой», например, и так далее. Все перечисленное потребует вложения не только усилий, но и финансов.

2. Профессионализм. Как изменять уровень мастерства педагогов – постоянно обучать. Здесь также существуют разные способы:

- наставничество педагога-мастера;
- самообучение через прочтение рекомендованной полезной литературы. Здесь уместно вообще собрать коллекцию мотивирующих и развивающих книг прямо в образовательной организации;
- личный пример руководителя;
- мотивация сотрудников на обучение посредством применения критериев оценки эффективности (KPI) – буквально «защитить» такой показатель, как повышение уровня знаний в коэффициент премирования;
- создание Клуба для учителей по обмену лучшими практиками.

Вариантов – великое множество. И тем не менее реальное дополнительное обучение, направленное на повышение квалификации, не всегда бесплатно. И это дополнительные расходы.

Известна, однако, такая практика: организация в целях экономии расходов обучает всего одного сотрудника, который затем передает полученные знания на весь коллектив. Можно ли называть подобное финансово грамотным подходом? Да, это будет грамотной инвестицией! Остается лишь выбрать правильно сотрудника.

3. И наконец, третья составляющая – ресурсы. Это кабинеты, студии и другие помещения для обеспечения учебного процесса; это специальное оборудование для проведения опытов на уроке химии и физики или уроков прикладного мастерства; лаборатории и учебные пособия, книги, учебные и рабочие материалы, а также оснащение, которое напрямую не влияет на учебный процесс, но без него никак – свет, тепло, чистота. Вот куда утекают финансы.

Таким образом, каждая из трех составляющих качества образовательной услуги так или иначе требует материальной обеспеченности и, как следствие, грамотного подхода в изыскании источников и распределении по статьям.

Кроме того, все чаще ответом на вопрос «где взять ресурсы» для образовательной организации становится внедрение платных услуг. И здесь особенно сложным считается процесс определения цены на услугу.

Цена складывается из двух составляющих: это затраты на ее осуществление и прибыль.

При этом необходимо учесть затраты, прямо влияющие на качество образовательной услуги, и косвенные затраты. Прямые затраты – это оплата работы педагога, стоимость рабочих материалов, инструментов, методик и рабочих программ. А косвенные – это освещение, тепло и чистота, которые напрямую не влияют на образовательный процесс. Вторая составляющая – это прибыль. Если мы не будем закладывать рентабельность, то внедрение платной услуги станет бессмысленным.

Остановимся на оплате труда педагога. Она будет зависеть от его квалификации и от цели, которую мы поставили, запуская платную услугу в образовательной организации. Чем выше уровень и квалификация педагога, чем выше его мастерство и способность дать ребятам новым знания и навыки, тем выше его собственная стоимость и, соответственно, растут затраты, и, как следствие, растет цена платной услуги. А, как известно, чем выше стоимость, тем больше наши доходы, больше прибыль. Цель реализации платной услуги: дать образовательной организации источник дохода, необходимый для того, чтобы в последствие она могла предложить своим ученикам лучшие условия, комфорт и безопасность, и повысить качество стандартных образовательных услуг через приобретение современного оборудования и совершенствование методик преподавания.

Измерять качество и уровень мастерства мы будем на выходе, по окончании договорных сроков и в промежуточном контроле. Чем больше успешных учеников выходят из группы платного обучения, тем сильнее растет интерес и остальных.

Важно при этом не забывать – нет задачи предложить платно образовательные услуги. Нужно стремиться заработать, чтобы сохранить бесплатным основное обязательное образование, поэтому платными могут быть и не образовательные услуги.

Рассмотрим процесс управления ресурсами еще с одной стороны. Ничто в этом мире не может оставаться неизмен-

ным. И если система не развивается, то она устаревает, деградирует. Чтобы поддерживать интерес со стороны родителей и учеников и получать доходы от реализации платных услуг, образовательной организации потребуются делать все новые расходы:

- на проведение маркетинговых исследований;
- на определение уровня удовлетворенности услугой;
- на выявление новых потребностей;
- на повышение уровня педагога для реализации более сложных занятий;
- на покупку нового современного оборудования.

Перечисленное неизбежно будет увеличивать стоимость платной услуги, одновременно совершенствуя её качественный уровень.

Таким образом, мы увидели цепь внешних событий и явлений, зарождающих в образовательных организациях определенные мероприятия и процессы, требующие особых знаний в области финансового управления и ценообразования, предпринимательских навыков и стратегического мышления в совокупности именуемых – финансовой грамотностью. Сами по себе деньги ничего не решают, решает умение ими управлять.

Между тем, проведенный нами собственный анализ показывал, что руководители образовательных организаций, в частности общеобразовательных школ, слабо разбираются в вопросах ресурсного управления и не могут дать определений основным финансовым понятиям.

Лишь 11 % из 668 опрошенных готовы эффективно решать вопросы поиска дополнительных финансовых средств.

Нами разработано программно-методическое обеспечение процесса, направленное на повышение эффективности формирования компетенции «финансовая грамотность» у руководителей образовательных организации. Разработан уникальный авторский метод – алгоритм поиска альтернативных источников финансирования образовательных организаций (алгоритм фандрайзинга); подготовлена и апробирована программа «Финансовая

грамотность руководителя образовательной организации».

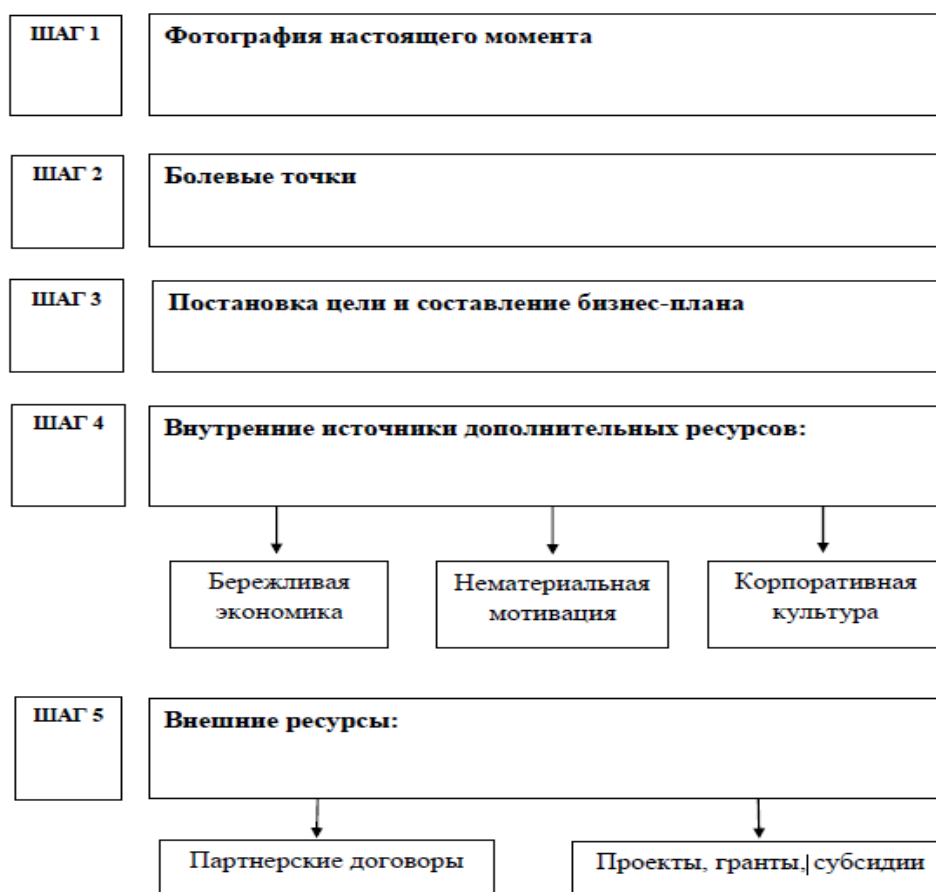
Апробация и внедрение результатов исследования в практику осуществлялось на базе Института развития образования РБ г. Уфа, 2018-2020 гг., а также посредством публикаций научных статей автора в

реферируемых изданиях, разработке и реализации практико-ориентированных семинаров.

Кратко схема алгоритма представлена на рис.1, более подробное описание можно изучить в книге автора статьи «В школе как в бизнесе: 20 шагов к процветанию».

Рисунок 1

Алгоритм поиска новых ресурсов



Основная идея алгоритма заключена в адаптации предпринимательских подходов в части управления ресурсами к образовательной среде. Считаем, что навыки финансового управления в предпринимательской среде вполне можно использовать для процветания общеобразовательной организации.

Первоначальным фактором, свидетельствующем о финансовой грамотности руководителя образовательной организации, будет его словарный запас.

**Заключение.** Алгоритм фандрайзинга запускает фотография настоящего момен-

та: что имеет и чем владеет образовательная организация, в чем потребность и каковы ее главные цели. Поиск дополнительных источников финансирования начинается с определения собственных ресурсов через инструмент бережливая экономика. Реализация шагов маркетинговый анализ и стратегическое планирование сочетается с процессом мотивирования каждого участника команды, а реальные деньги приходят благодаря грамотному внедрению дополнительных платных услуг.

*Литература*

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015).
2. Распоряжение Правительства РФ от 25 сентября 2017 г. № 2039-р «Об утверждении Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017-2023 гг.»
3. Проект Приказа Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении проекта профессионального стандарта "Руководитель образовательной организации"» (подготовлен Минтрудом России 23.06.2016).
4. В школе как в бизнесе: 20 шагов к процветанию / Хамзина Е.В. – Уфа: Астарт, 2020. – 168 с.

**Афанасьева Н.М.**

**АРТ-ТЕРАПИЯ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ  
СРЕДСТВО ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ**

***Аннотация.** В статье представлены сущностные характеристики арт-терапии; показаны её преимущества над другими психотерапевтическими средствами. Особое внимание автор уделяет рассмотрению функций арт-терапии, которые позволяют использовать её в коррекции детских страхов на разных этапах возрастного развития. В содержании статьи приведена краткая характеристика арт-терапевтических тренингов, которые могут быть организованы по разным художественным направлениям. В контексте своего исследования автор приводит конкретные примеры взаимосвязи таких факторов, как экспрессии, коммуникации и символизация в арт-терапевтическом сопровождении.*

***Ключевые слова:** арт-терапия, художественное творчество, функции арт-терапии, художественный образ, арт-продукция, невербальное общение, самовыражение, искусство.*

***Abstract.** The article presents the essential characteristics of art therapy; its advantages over other psychotherapeutic means are shown. The author pays special attention to the consideration of the functions of art therapy, which allow it to be used in the correction of children's fears at different stages of age development. The content of the article provides a brief description of art therapy trainings that can be organized in different artistic directions. In the context of his research, the author gives specific examples of the relationship of such factors as expression, communication and symbolization in art-therapeutic accompaniment.*

***Key words:** art therapy, artistic creativity, functions of art therapy, artistic image, art production, non-verbal communication, self-expression, art.*

**Введение.** Арт-терапия в настоящее время становится все более популярным в профессиональной среде, стремительно развивающимся направлением в психотерапии, привлекающим к себе все большее внимание во всем мире.

Психотерапевтическая энциклопедия под редакцией Б.Д. Карвасарского определяет арт-терапию как «использование искусства как исцеляющего фактора». Сейчас арт-терапия еще развивается экстенсивно, непрерывно расширяя свои границы [12, с. 32].

**Материалы и методы.** В современной психологии наблюдается значительное

многообразие теоретических представлений об арт-терапии и практических подходов к реализации в практической деятельности. Рассмотрим несколько основополагающих точек зрения.

Термин «арт-терапия» в переводе с английского означает «лечение, основанное на занятиях художественным творчеством» [6], или «использование искусства как терапевтического фактора» [12, с. 34]. «Наши переживания и эмоции являются источником энергии, которая может быть канализирована посредством экспрессивных искусств, являющихся мощным средством для обнаружения, проживания и

принятия «темных» аспектов нас самих, а самопринятие имеет первостепенное значение для развития способности к сочувствию и состраданию другим», в свое время подчеркивал Л.С. Выготский [3, с. 236].

Художественное творчество представляет взаимосвязь таких факторов, как экспрессии, коммуникации и символизации является основой арт-терапии, считает В. Беккер-Глош. Плодотворно трактует термин «арт-терапия» М. Либман, определяя искусство как средство для передачи чувств и иных содержаний психики человека с целью изменения структуры его мироощущения [13, с. 46]. Значительный теоретический и практический интерес также представляет мнение Н.Д. Никандрова, рассматривающего арт-терапию как слияние творчества и консультационной деятельности, и, что особенно интересно, как метод, направленный на реализацию скрытой энергии в результате творческого осмысления, тренировки, личностного роста и как воздействие на мотивационную, эмоциональную, адаптивную сферу [10, с. 8].

Сегодня терапия средствами искусства, и в частности арт-терапия, активно развивается в практической и теоретической плоскости. Так, в июне 2015 г. в Турции на базе Университета им. Ататюрка прошел первый международный конгресс по терапии искусством. Наряду с турецкими учеными и практиками в работе конгресса приняли участие представители России, Германии, Белоруссии, Болгарии и Израиля.

Особый интерес вызвали доклады практикующих арт-терапевтов со школьниками и учащейся молодежью. Российская арт-терапевтическая ассоциация была представлена наиболее многочисленной группой. Примечательно, что одним из основателей современного арт-терапевтического направления в России является А.И. Копытин. Ученый также учредил в 1997 г. «Международный журнал арт-терапии «Исцеляющее искусство»».

Отметим, что в плане рассмотрения функций арт-терапии в психологическом сопровождении личности значительный интерес представляет точка зрения

М. Вальдес Одриосола, А.И. Копытина, Э. Келиш, М.В. Киселевой на преимущества арт-терапии перед иными средствами терапии, основанными исключительно на вербальной коммуникации [1; 2; 4; 5; 7; 8; 9].

Рассмотрим восемь преимуществ арт-терапии.

Первое – отсутствие ограничений по каким-либо критериям – возрастным, социальным, профессиональным и т.д.

Второе – преимущественно средство невербального общения. Символическая речь является одной из основ изобразительного искусства, позволяет человеку зачастую более точно выразить свои переживания, по-новому взглянуть на ситуацию и житейские проблемы и найти благодаря этому путь к их решению.

Третье – деликатное средство для решения сложных проблем.

Четвертое – изобразительная деятельность во многих случаях позволяет обходить «цензуру сознания», поэтому предоставляет уникальную возможность для исследования бессознательных процессов, выражения и актуализации латентных идей и состояний, тех социальных ролей и форм поведения, которые находятся в «вытесненном» виде либо слабо проявлены в повседневной жизни.

Пятое – арт-терапия способствует свободному самовыражению и самопознанию.

Шестое – продукты изобразительного творчества являются объективным свидетельством настроений и мыслей человека, что позволяет использовать их для диагностик динамики изменений.

Седьмое – арт-терапия в большинстве случаев помогает сформировать более активную жизненную позицию.

И последнее, не менее важное, чем предыдущие положения, то, что арт-терапия основана на мобилизации творческого потенциала человека, внутренних механизмов саморегуляции и исцеления.

Есть все основания полагать, что преимущества, выделенные А.И. Копытиным, в полной мере могут быть положены в основание психологических функций арт-терапии как средства коррекции детских страхов.

**Результаты.** Выделим функции арт-терапии, для обеспечения психологической поддержки детей младшего школьного возраста, имеющих различные страхи.

Начнем рассмотрение с диагностической функции арт-терапии. Данная функция реализуется через выявление проблем, нуждающихся в коррекции. Например, таких, как межличностные отношения в группе, индивидуальные особенности восприятия мира, особенности восприятия общечеловеческих ценностей, отношение к будущей профессиональной деятельности, предмету труда, неосознаваемые потребности личности и т.д.

В контексте настоящего исследования особый интерес представляют коррекционные функции арт-терапии. Эта функция выражается как несколько групп функций: коммуникативная, когнитивно-аффективная, саморегуляции.

В коммуникативную функцию арт-терапии включаются такие составляющие, как оптимизация процессов межличностного общения, бесконфликтное разрешение спорных вопросов, умение работать в команде и др.

Когнитивно-аффективные функции направлены на осознание личностью скрытых мотивов деятельности и поведения, активизация творческого потенциала, развитие эмоционально-волевой сферы личности и др.

Функции саморегуляции целесообразно рассмотреть через овладение навыками регуляции эмоциональной сферы личности, снижение уровня нервно-психического напряжения, снижения уровня тревожности и депрессивности и др.

Таким образом, посредством коррекционных функций арт-терапия может оказывать эффективное воздействие на факторы, инициирующие развитие детских страхов.

Как показывает опыт работы, одним из эффективных средств борьбы с эмоциональным стрессом у детей, воспитывающихся в условиях неблагополучной семьи, различными школьными страхами, являются регулярные занятия изобразительным искусством.

Занятия изобразительным искусством, драматерапией, перформансом, как пассивные (созерцание, переживание феноменов искусства), так и активные (создание художественных произведений), являются не только средством эстетического воздействия, но и помогают индивиду выстроить адекватную систему психологической защиты.

Художественная деятельность предоставляет возможность каждому почувствовать себя творцом, научиться компенсировать негативные переживания средствами искусства, моделировать коммуникативный процесс как в общении с собственными произведениями, так и во взаимодействии с окружающими людьми в процессе коллективной творческой деятельности.

Восприятие произведений искусства даже в процессе их создания способно приносить приятные впечатления и обладает способностью преобразовывать негативные эмоции (например, различные страхи) в позитивные переживания.

В процессе изобразительной деятельности создаются также благоприятные условия для развития эмоционально положительного восприятия искусства, что, в свою очередь, способствует формированию положительного эстетического отношения к действительности.

При организации арт-терапевтических занятий следует учитывать, что в настоящее время наиболее актуальными для организации арт-терапевтического процесса является интеграция различных форм художественной деятельности. Это связано с тем, что переход от одной формы художественного творчества к другой в процессе коллективной работы позволяет раскрыть новые грани созданных образов, пережить их эстетическое воздействие, а также вступить с ними в эмоциональный диалог. Такой переход может быть как прописан в сценарии занятия, так и быть импровизированным, но в любом случае он может стать прологом для дальнейших действий уже с использованием элементов перформанса (здесь автор становится частью произведения).

При групповой изотерапевтической работе (арт-терапии средствами изобрази-

тельного искусства) часто начинают проявляться те же самые закономерности, что и в драматерапевтическом процессе.

**Заключение.** Согласно современным представлениям, арт-терапия конструирует внутренний мир переживаний, безопасных рисков, разрешимых проблем, предлагая сначала рисовать картины, делать гравюры, инсталляции, театральные постановки и фотографии или лепить из глины, а затем проецировать продукты своего творчества на повседневную жизнь. Работая со средствами художественной экспрессии, в том числе цветом, познавая их природу и способ применения, человек в процессе творческой деятельности находит решения накопившихся проблем, обретает способность самостоятельно конструировать собственную жизнь.

В ходе арт-терапевтического сопровождения детей с различными страхами педагог-психолог может использовать ряд упражнений: знакомство со своим внутренним «я»; формирование представления о себе, как о личности; создание позитивного самовосприятия; обучение выражению своих чувств и эмоций; снятие психоэмоционального напряжения; развитие мелкой моторики, коммуникативных навыков, образного мышления и способностей к различным видам творческой деятельности.

В качестве эффективного средства психологической коррекции страхов могут

выступать тренинги по арт-терапии, которые организуются по следующим художественным направлениям: совмещенная техника и знакомство с материалами (декупаж + акриловые краски); техники старения (с применением кракелюрных составов); витраж (знакомство с витражными красками, совмещенная медитативная точечная техника); магическая мандала, значение круга (выполнение мандалы, декоративный венок из искусственных цветов); эко-принты (с использованием живых цветов и листьев, сезонный тренинг); работа с объемом (совмещенная техника – декупаж, акриловые краски, структурные пасты, искусственные цветы).

Отметим важную особенность арт-терапии, заключающуюся в том, что в диаду терапевт-психолог и клиент (обучающийся), добавляется третий компонент – художественный образ (произведение искусства), продукция изобразительной деятельности. Также, в обсуждении созданной арт-продукции, может принимать участие вся группа или отдельные участники арт-терапии, совместно с ведущим. В этом контексте, хорошо зарекомендовали себя на практике тренинги, проводимые совместно специалистами-дизайнерами и психологами.

Главное преимущество арт-терапии в том, что она удовлетворяет фундаментальную потребность человека – потребность в самоактуализации.

### Литература

1. *Арт-терапия в психиатрической практике: материалы науч.-практ. конф. (Москва, нояб. 2012 г.) / Департамент здравоохранения г. Москвы, психиатр. клинич. больница № 1 им. Н.А. Алексеева, Регион. обществ. орг. «Клуб психиатров»; под ред. А.Л. Шмиловича, Е.А. Загряжской. – М.: АТЕ Арт, 2012. – 280 с.: ил.*
2. *Вальдес Одриосола М.С. Арт-терапия в работе с подростками. Психотерапевтические виды художественной деятельности: метод. пособие для педагогов [Текст] / М.С. Вальдес Одриосола. – М.: Владос, 2005. – 63 с.*
3. *Выготский Л.С. Психология искусства: Анализ эстетической реакции. – М.: Лабиринт, 1998. – 236 с.*
4. *Келиш Э. Арт-терапия: неортодоксальный, альтернативный или комплиментарный подход к психотерапии Электронная версия // <http://www.arttherapy.ru/publication/content/25.htm> (дата обращения: 27.02.2021).*
5. *Киселева М.В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. – СПб.: Речь, 2007. – 187 с.*
6. *Копытин А.И. Арт-терапия детей и подростков / А.И. Копытин, Е.Е. Свистовская. – М.: Когито-Центр, 2006. – 197 с.*



7. Копытин А.И., Свистовская Е.Е. *Арт-терапевтические методы, используемые в работе с детьми и подростками: обзор современных публикаций // Журнал практической психологии и психоанализа.* – 2007. – № 4, декабрь. – Электронная версия // <http://psyjournal.ru/j3p.htm> (дата обращения: 05.03.2021).

8. Копытин А.И. *Новые методы и области практического применения арт-терапии / А.И. Копытин // Арт-терапия – новые горизонты (под ред. А.И. Копытина).* – М.: Издательство Когито-Центр, 2006. – С. 7-20.

9. Копытин А.И. *Арт-терапия в общеобразовательной школе. Методическое руководство / А.И. Копытин.* – СПб.: Академия постдипломного педагогического образования, 2005. – 58 с.

10. Никандров Н.Д. *Духовные ценности и воспитание человека // Педагогика.* – 1998. – № 4. – С. 3-8.

11. *Практическая арт-терапия: Лечение, реабилитация, тренинг / под ред. А.И. Копытина.* – М.: Когито-Центр, 2008. – 288 с.

12. *Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б.Д. Карвасарского.* – СПб.: Питер, 2000. – С. 30-34.

13. *Liebmann M. Art therapy for Groups: a handbook of themes, games and exercises. Cambridge, Boston & London: SHAMBALA, 2003, PP. 40-46.*

**Гриб О.Б.**

### **ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

**Аннотация.** В статье рассматриваются пути эффективного формирования лингвистической компетенции на уроках русского языка. Одним из наиболее эффективных является, по мнению автора, использование текста на всех уроках русского языка. Автор считает, что формирование лингвистической компетенции осуществляется эффективно, если в процессе обучения опирается на ряд педагогических условий и подчиняется ряду принципов.

**Ключевые слова:** текстологический подход, лингвистическая компетенция, итоговая аттестация, принципы подбора текста.

**Abstract.** The article discusses ways of effective formation of linguistic competence in Russian language lessons. One of the most effective is, according to the author, the use of text in all Russian language lessons. The author believes that the formation of linguistic competence is carried out effectively if in the learning process it is based on a number of pedagogical conditions and obeys a number of principles.

**Key words:** textual approach, linguistic competence, final certification, principles of text selection.

**Введение.** Среди многочисленных целей обучения русскому языку в школе в разные годы на первый план выдвигались разные, однако ни одна из этих целей в полной мере не была достигнута, а русский язык по-прежнему остается одним из самых нелюбимых школьных предметов.

**Материалы и методы.** Вот данные, приведенные в приложении к газете «Первое сентября» – «Русский язык». Старшеклассникам нужно было назвать пять ключевых слов, с которыми у них ассоцииру-

ется русский язык как предмет изучения в школе. 79 % учащихся написали слова с отрицательной оценочностью, и среди них на первом месте *скука, тоска, нудно, однообразно, много правил, много исключений...*

Основными целями преподавания русского языка в наши дни по-прежнему являются пробуждение у учащихся осознанной любви к школьному предмету «Русский язык», воспитание культурного человека, у которого сформированы все виды

компетенций: языковая, лингвистическая, коммуникативно-речевая.

Степень сформированности этих компетенций у учащихся проверяет итоговая аттестация.

Анализ результатов единого государственного экзамена по русскому языку 2021 года показал, что самой проблемной частью контрольно-измерительных материалов для экзаменуемых является тестовая часть, она имеет самый низкий рейтинг, что, в свою очередь, позволяет сделать вывод о недостаточно сформированной лингвистической компетенции.

Под лингвистической компетенцией мы понимаем:

1. Знание учащихся о системе языка.
2. Умение применять эти знания в работе с языковым материалом.
3. Способность опознавать и анализировать языковые явления.

Между тем существующие УМК по русскому языку, по которым работает сегодня большинство учителей-филологов, в полной мере не соответствует заявленным целям обучения и требованиям итоговой аттестации. Дело в том, что лингвистическая компетенция учащихся на уроках формируется по схеме: изучение теории – выполнение упражнений, а ЕГЭ проверяет лингвистическую компетенцию на основе текста.

Таким образом, налицо противоречие, которое позволило сформулировать проблему: каковы пути эффективного формирования лингвистической компетенции на уроках русского языка?

Основная идея, позволяющая приблизиться к решению указанной проблемы, принадлежит Г.Г. Граник, которая утверждает, что для формирования лингвистической компетенции нужен богатый языковой материал, тексты проблемного характера и задания к ним. Автор предлагает изучать русский язык, начиная с «верхнего» уровня: так в основе курса лежит изучение синтаксиса, основанное на анализе текста. Через синтаксис предложения ученик «двигается» к морфологии, а затем к орфографии.

**Результаты.** Мы считаем, что формирование лингвистической компетенции

осуществляется эффективно, если в процессе обучения опирается на следующие педагогические условия:

1. обучение строится на педагогической основе;
2. опирается на адекватные принципы обучения;
3. используются тексты, которые конструируются в соответствии со структурными компонентами лингвистической компетенции;
4. используются адекватные структуре лингвистической компетенции технологии, методы и формы обучения.

В ходе работы мы ставили перед собой следующие задачи:

1. Определить критерии и показатели сформированности лингвистической компетенции учащихся.
2. Разработать методы оценки сформированности лингвистической компетенции.
3. Сконструировать адекватные тексты.

На наш взгляд, содержание обучения русскому языку представляется в виде текстов, снабженных вопросами и заданиями, которые подобраны в соответствии с указанными принципами.

Остановимся на некоторых из них.

*Принцип использования текста с избыточной информацией.*

Лингвистические тексты, согласно этому принципу, должны быть более объемными, что обуславливается психологическими закономерностями понимания и запоминания изучаемого материала.

*Принцип проблемного построения текста.*

Тексты должны быть тщательно подобраны, чтобы «зацепить» душу ученика, заставить его задуматься над морально-эстетическими проблемами. Вопросы к текстам должны позволить выявить степень восприятия содержания.

*Принцип изложения материала в обрывочной форме* предполагает «подачу» материала в эмоционально-образной форме, т.к. в этом случае он более эффективно усваивается детьми.

Так, примерами образной грамматики являются образы предложений – «гусей» и

«матрешек». Эти веселые названия придуманы для сложных предложений, части которых расположены одна за другой или одна в другой.

Кроме синтаксических «гусей» и «матрешек», есть еще синтаксические «карлики» и «великаны». Введение образного понятия «опасных» и «безопасных» союзов также заинтересовывает учащихся.

*Принцип самоконтроля.*

Следует разработать систему самоинструкций, которые помогут учащимся осуществить самоконтроль, т.е. «подавать»

самому себе команды, устанавливать порядок действий при решении грамматических, орфографических, пунктуационных задач.

**Заключение.** Таким образом, выстраивание образовательного процесса на этих принципах обеспечивает формирование устойчивой лингвистической компетенции обучающихся. учение становится интересным, нескудным, игровые образы помогают обучающимся справиться с трудностями.

**Гуров В.Н., Каримов Ф.Ф.**

### **НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА КАФЕДРЫ КАК ОСНОВНОЙ ТРЕНД ЕЕ РАЗВИТИЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

*Аннотация.* В данной статье описываются некоторые результаты научно-исследовательской работы кафедры управления и профессионального образования Института развития образования Республики Башкортостан. Также намечены перспективные направления дальнейшей работы, способствующие трансформации деятельности кафедры по пути инновационного развития.

**Ключевые слова:** научно-исследовательская работа, тренды развития кафедры, инновационные площадки, педагогические лаборатории, научные школы.

**Abstract.** This article describes some of the results of the research work of the Department of Management and Vocational Education of the Institute for the Development of Education of the Republic of Bashkortostan. Promising areas of further work are also outlined, contributing to the transformation of the department's activities along the path of innovative development.

**Key words:** research work, trends in the development of the department, innovative platforms, pedagogical laboratories, scientific schools.

**Введение.** Современная кафедра нуждается в новых перспективных направлениях в своей деятельности. Профессорско-преподавательский состав кафедры выстраивает эффективную образовательную траекторию на основе трендов в образовании, что приводит к результативной и продуктивной научно-исследовательской, учебной и др. работе.

**Обсуждение.** На наш взгляд, основным трендовым направлением работы кафедры, которая тянет все остальные, является научная деятельность. Инновационные площадки, педагогические лаборатории, научные школы (все это есть на кафедре) – все это есть формы получения нового знания в современных условиях. Без них кафедра не может публиковать

статьи, методические пособия, монографии и др. Также в своей работе кафедра внедряет новые формы обучения, такие как: Worldcafe, форсайт-сессия, панельные дискуссии, вебинары, баркемп и др. Активизация внебюджетных курсов является еще одним приоритетным направлением развития кафедры.

Преподаватели кафедры активно работают в различных структурах ИРО РБ – Ученый совет (профессор Гуров В.Н. дважды выступил на заседании Ученого Совета ИРО РБ с докладами по актуальным темам развития образования), научно-методический совет (доц. кафедры, Биккузина А.Х.), программно-экспертный совет (ст. преподаватель Каримов Ф.Ф.) и др. На

кафедре проводятся запланированные вебинары и научно-методические семинары.

За 2020-2021 учебный год опубликованы: монография – 1 (Гуров В.Н., Исламов Р.Р.), учебные пособия (Гуров В.Н., Исламов Р.Р.), ваковские статьи – 11 (Гуров В.Н., Исламов Р.Р., Каримов Ф.Ф.).

Основной научной темой кафедры, предложенной зав. кафедрой Гуровым В.Н., является «Ключевые компетенции руководителя общеобразовательной и средней профессиональной организации: формирование и развитие». Она включает в себя следующие подтемы: государственно-общественное и государственно-частные компетенции руководителя; социальный интеллект руководителя как основа социальной компетентности; толерантная компетенция руководителя общеобразовательной и средней профессиональной организации; патриотизм как основа патриотической компетенции руководителя.

Кафедра также планирует активизировать работу по взаимодействию с различными социальными институтами государства и общества.

Еще одной задачей кафедры управления и профессионального образования на сегодняшний момент является повышение остепененности кафедры за счет защит кандидатских и докторских диссертаций. В этих целях на кафедре подготовлены к защите 3 кандидатские диссертации и на завершающей стадии находится одна докторская диссертация. Начинается обсуждение кандидатских исследований, которые дальше пойдут на защиту в диссертационные советы.

В свете внедрения новых ФГОС ООО и НОО кафедрой разработана 72 часовая программа по лидерству. Она включает в себя следующие: Модуль 1. Современная инновационная школа; Модуль 2. Технология формирования команды; Модуль 3. Развитие личности лидера и успешного руководителя и др.

При введении инноваций в функционировании кафедры важную роль играет стиль взаимоотношений между руководителями и теми, кем он управляет. Общеизвестно, что существует три стиля – авторитарный, попустительский и демократиче-

ский. Именно выработка навыка демократического стиля общения в коллективе способствует эффективному решению поставленной перед организацией задачи.

И еще одной стороной успешной научно-исследовательской работы кафедры является мотивация. Общеизвестно – это процесс побуждения себя и других к деятельности для достижения как личных целей, так и организации в целом. Руководитель должен знать: чтобы эффективно двигаться к цели, он должен координировать работу и заставлять людей выполнять ее. Руководитель обязан воплощать свои решения в дела, применяя на практике основные принципы мотивации.

Знание руководителями потребностей членов педагогического коллектива и использование их в практике управления на основе дифференцированной мотивации является ключом к эффективному решению любой инновации, в том числе и такой, как введение новых стандартов. Существует достаточное количество моделей мотиваций, но все они основаны на определении перечня и структуры потребностей людей. Потребности удовлетворяются руководителями путем вознаграждений как внешних (денежные выплаты, продвижение по службе и др.) так и внутренних (чувство успеха, радости нахождения в коллективе и др.), получаемые посредством работы. Для руководителей образовательных организаций разработан соответствующий модуль. Ключевой компетенцией успеха в руководстве кафедрой является толерантность.

В последние годы кафедра усилила влияние на повышение профессиональных компетенций руководителей за счет создания на кафедре двух дополнительных структур – научно-практической лаборатории и Высшей школы лидерства.

Научно-практическая лаборатория «Педагогический менеджмент в развитии образовательных комплексов муниципалитетов и отдельных образовательных организаций» была открыта приказом ректора еще в 2015 году. За 6 лет работы лаборатория активно сотрудничала со многими образовательными комплексами муниципалитетов и отдельными образовательными

организациями – г. Нефтекамск, Бурзянский, Шаранский, Миякинский и др. муниципалитеты; общеобразовательные школы № 159, № 122, № 7 г. Туймазы и другие. Повысили свои компетенции по отдельным направлениям работы посредством деятельности лаборатории (государственное-общественное управление, государственно-частное партнерство, управление созданием единого воспитательно-образовательного пространства и др.) более 300 руководителей РБ.

За время функционирования лаборатории обобщен опыт работы СОШ № 159 г. Уфы (издано в Педагогическом обществе России (Москва) учебно-методическое пособие «Современная инновационная школа в мегагороде: проектирование и реализация модели»), г. Нефтекамска, Миякинского, Бурзянского и других муниципалитетов. Изданы 3 монографии; 4 учебно-

методических и методических пособий и более 40 ВАКовских статей; подготовлено 13 грантов республиканского и российского масштаба. Один сотрудник лаборатории защитил кандидатскую диссертацию по материалам лаборатории, подготовлены к защите еще 4 исследования. На завершающей стадии находится докторская диссертация. Опубликовано свыше 20 статей в журнале «Учитель Башкортостана», издано более 20 статей с обобщением опыта работы отдельных образовательных муниципалитетов и организаций в других изданиях.

**Заключение.** Таким образом, научно-исследовательская работа является основной на кафедре управления и профессионального образования. Кафедра активно совершенствуется и трансформируется в направлении инновационного развития.

#### *Литература*

1. Гуров В.Н. *Опыт организации социально-педагогической работы // Педагогика. – 1993. – № 4. – С. 95-103.*
2. Гуров В.Н., Вишнякова В.Ф. *Реформирование системы обеспечения жизнедеятельности, воспитания и обучения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. – Ставрополь, 2003.*
3. Гуров В.Н., Гурова Е.В., Дайнова Г.З., Левина И.Р., Шабеева Г.Ф., Мубинова З.Ф. *Инновационная школа и задачи Института педагогики в подготовке специалистов нового типа // Педагогический журнал Башкортостана. – 2011. – № 6 (37). – С. 29-37.*
4. Гуров В.Н., Ковтун Т.В., Букреева Е.Н. *Построение инновационного образовательного пространства в колледже в контексте создания системы // Инновации в образовании. – 2009. – № 4. – С. 4-12.*
5. Гуров В.Н., Малышко С.В., Каримов Ф.Ф. *Преодоление трудностей в педагогической деятельности учителя: из опыта работы // Проблемы современного педагогического образования. Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 71. – Ч. 4. – С.81-84.*

## ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ

Кайгородова Н.З.

### МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ КАК ОСНОВЫ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСОХРАНЯЮЩЕЙ И ЗДОРОВЬЕФОРМИРУЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Аннотация.** В современных условиях возникает необходимость разработки новых подходов по формированию готовности будущих педагогов к реализации здоровьесохраняющей и здоровьесформирующей деятельности в ходе учебно-воспитательного процесса. В современной системе подготовки будущих учителей пока еще не в достаточной мере созданы условия для формирования готовности студентов к осуществлению здоровьесберегающей и здоровьесформирующей деятельности. Эффективное формирование готовности будущих педагогов к здоровьесориентированной деятельности в образовательном процессе вуза, по мнению автора, возможно при реализации совокупности определенных педагогических условий.*

***Ключевые слова:** культура здоровья, здоровьесохраняющая и здоровьесформирующая деятельность, педагог, здоровый образ жизни, структурно-функциональная модель формирования культуры здоровья.*

***Abstract.** In modern conditions, there is a need to develop new approaches to the formation of the readiness of future teachers to implement health-preserving and health-forming activities during the educational process. In the modern system of training future teachers, conditions have not yet been sufficiently created for the formation of students' readiness to carry out health-saving and health-forming activities. Effective formation of the readiness of future teachers for health-oriented activities in the educational process of the university, according to the author, is possible with the implementation of a set of certain pedagogical conditions.*

***Key words:** health culture, health-preserving and health-forming activity, teacher, healthy lifestyle, structural and functional model of health culture formation.*

**Введение.** Внедрение новых ФГОС требует массового перехода школ к широкому и ответственному применению в образовательном процессе технологий сохранения и формирования здоровья подрастающего поколения. Поэтому функция сохранения и укрепления здоровья учащихся должна занимать особое место в деятельности педагогов любого образовательного учреждения. Эта точка зрения неоднократно высказывалась в работах ряда авторов [1, 2, 5, 7].

Отсюда возникает необходимость разработки новых подходов по формированию готовности будущих педагогов к реализации здоровьесохраняющей и здоровьесформирующей деятельности в ходе учебно-воспитательного процесса.

К сожалению, в современной системе подготовки будущих учителей пока еще не в достаточной мере созданы условия для

формирования готовности студентов к осуществлению здоровьесберегающей и здоровьесформирующей деятельности, что входит в противоречие с нормативными документами и требованиями времени.

Безусловно, реализация здоровьесберегающей и здоровьесформирующей деятельности тесно связаны друг с другом. Вместе они являются составными компонентами здоровьесориентированной деятельности педагога.

**Материалы и методы.** В литературе существуют понятия «профессиональная готовность к педагогической деятельности» и «психологическая готовность», которые позволили нам определить сущность здоровьесориентированной деятельности педагога [6, 9, 14].

Так, Ю.П. Поворенков, обобщая различные подходы к понятию «готовность к профессиональной деятельности» опреде-

ляет её как «...сложное, целостное личностное образование, в состав которого включаются: морально-волевые качества личности, социально-значимые мотивы, практические умения и навыки, знания о профессии, общетрудовые навыки и умения, психологические функции и способности, необходимые для трудовой деятельности» [6].

По мнению Ю.М., Тихомировой [14], с которым трудно не согласиться, психологическая готовность является своего рода предпосылкой к эффективному выполнению деятельности, в том числе, и профессиональной, и здоровьеориентированной.

Психологическая готовность есть одна из составляющих общей готовности к действию, определяемая психологическими факторами, такими, как личностные особенности (черты характера, тип темперамента и др.), знания, умения и навыки в соответствующей области, общая информированность о событиях и их последствиях, уровень подготовленности и др.

К настоящему времени проведены исследования психологической готовности к различным видам профессиональной деятельности: спортивной (В.А. Алаторцев, А.Ц. Пуни, А.Д. Ганюшкин), педагогической (П.П. Горностай, А.А. Деркач, Т.В. Иванова, М.В. Левченко), психологической готовности детей к обучению в школе (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, Т.Н. Князева), готовности учащихся к будущей профессиональной деятельности (Е.В. Матухно, Е.Ю. Рубанова), экономической (А.П. Вяткин), готовности сотрудников правоохранительных органов (А.М. Столяренко), готовности человека к деятельности в напряженных и экстремальных ситуациях (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко) и т.д. Однако на сегодняшний день понятие «готовность к реализации здоровьесохраняющей и здоровьесформирующей деятельности» не имеет однозначной трактовки и единственно принятого определения.

**Обсуждение.** Для оценки готовности педагогов к здоровьеориентированной деятельности необходимо определиться с её критериями.

Поскольку эту деятельность, по нашему мнению, можно отнести к инновационной деятельности «...как целенаправленной педагогической деятельности, основанной на осмыслении собственного педагогического опыта при помощи сравнения и изучения, изменения и развития учебно-воспитательного процесса с целью достижения более высоких результатов, получения нового знания, внедрения качественно иной педагогической практики [13], то в структуре здоровьеориентированной деятельности можно выделить следующие компоненты: мотивационный, креативный, технологический и рефлексивный [12]. В соответствии с этим к критериям здоровьеориентированной деятельности можно отнести следующие:

1. *Мотивационно-ценностный*, включающий в себя отношение к этой деятельности, а также мотивационную готовность будущего педагога к совершенствованию собственной профессиональной деятельности в контексте сохранения и формирования здоровья школьников, *критерием* его сформированности выступает мотивационная готовность будущего педагога к достижению указанной цели.

2. *Когнитивный компонент* включает в себя знания и представления будущего педагога о здоровьесберегающих технологиях, о технологиях формирования культуры здоровья, мотивации здоровья и здорового образа жизни и о собственном инновационном потенциале. *Критерием* сформированности здесь выступают знания и представления о здоровьесберегающих технологиях, о технологиях формирования культуры здоровья, мотивации здоровья и здорового образа жизни и о собственном инновационном потенциале.

3. *Операционно-исполнительский компонент* включает в себя умения и навыки применения будущими педагогами здоровьесберегающих технологий и технологий формирования культуры здоровья, мотивации здоровья и здорового образа жизни. *Критерием* сформированности данного компонента является уровень выраженности компетенций у будущего педагога, ориентированных на реализацию здоровьеориентированной деятельности.

4. *Креативный компонент.* Он включает в себя наличие у будущего педагога отношения к здоровьесберегающей деятельности не как к соединению готовых форм, найденных в практике, а как к преобразованию, изменению, развитию в новых сложных синтезах сообразно собственной индивидуальности и особенностям ученического коллектива, а также наличие научной рефлексии, необходимой для осмысления будущим педагогом собственного новаторского опыта, *критерием* его сформированности выступает готовность будущего педагога к осуществлению системной здоровьесберегающей деятельности.

Эффективное формирование готовности будущих педагогов к здоровьесберегающей деятельности в образовательном процессе вуза, на наш взгляд, возможно при реализации следующей совокупности педагогических условий:

1) высокий уровень сформированной готовности к здоровьесберегающей и здоровьесформирующей деятельности самого преподавателя, включенного в процесс подготовки будущих специалистов-педагогов;

2) включение будущих педагогов в осуществление здоровьесберегающей деятельности путем чередования индивидуальных (консультации, диагностирование), групповых (лекции и семинары) и коллективных (ролевые игры, дискуссии, тренинги) форм организации подготовки;

3) овладение будущими педагогами приемами рефлексивного анализа собственной деятельности по сохранению и формированию здоровья;

4) культура здоровья будущего педагога.

На наш взгляд, важное место в здоровьесберегающей профессиональной позиции педагога занимает осознание им проблем собственного здоровья, понимание зависимости его здоровья от образа жизни, наличие знаний о путях формирования здоровья и направлений деятельности по осуществлению здорового образа жизни.

**Результаты.** Отношение к здоровью выступает как один из основных элементов самосохранительного поведения человека и представляет собой систему индивидуальных, избирательных связей личности с различными явлениями окружающей действительности, способствующих или, наоборот, угрожающих здоровью людей, а также определяющих оценку индивидом своего физического и психического состояния. Было проведено сравнение отношения к здоровью и образа жизни в группах учителей по субъективной оценке готовых и неготовых к здоровьесберегающей деятельности. На рис. 1 представлены результаты, полученные с помощью методик «Индекс отношения к здоровью и здоровому образу жизни» (С.Д. Дерябо и В.А. Ясвин), «Отношение к здоровью» (Р.А. Березовская) и «Ваш стиль жизни» (Р.В. Рожнов).

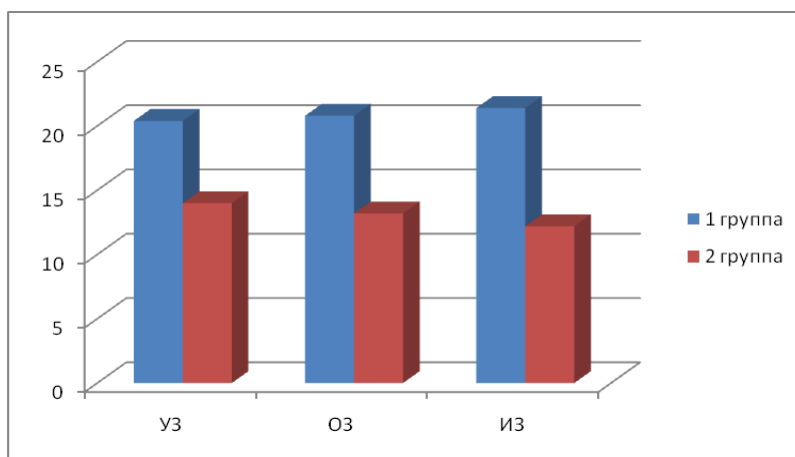


Рис. 1. Результаты тестирования учителей готовых (группа 1) и неготовых (группа 2) к здоровьесберегающей деятельности. Обозначения: УЗ – уровень здоровьесберегающей деятельности; ОЗ – отношение к здоровью, ИЗ – общая интенсивность отношения к здоровью



Как можно видеть из рис. 1, уровень здоровосозидающей (УЗ) деятельности был выше в первой группе, где он был близок к средней (адаптивной) величине. УЗ во второй группе можно оценить как низкий (девиантный). Отношение к здоровью (ОЗ) и общая интенсивность отношения к здоровью (ИЗ) в первой группе также были выше.

Корреляционный анализ по Спирмену показал, что уровень здоровьесберегающей деятельности значимо связан с возрастом учителей ( $r=0,35$ ), с их отношением к здоровью ( $r=0,38$ ) и с интенсивностью их отношения к здоровью ( $r=0,54$ ).

Пассивное отношение педагогов к собственному здоровью в значительной степени определяет недооценку роли их педагогической деятельности в сохранении и укреплении здоровья школьников. В то же время приобретаемый педагогом индивидуальный опыт по сбережению собственного здоровья на определенном этапе начинает трансформироваться в социальный, то есть приобретать общественную значимость. Такой педагог способен сформировать у ученика представления о ценности здоровья, предложить здоровьесохраняющие образцы и нормы поведения, то есть программировать здоровьесформирующую деятельность детей и подростков.

В психологии используется понятие потенциальной мотивации – это обширный круг явлений, которые актуально деятельности не побуждают, но могут ее побуждать при определенных условиях [4]. Ценностное отношение к здоровью, вероятно, является тем потенциалом, который может явиться основой формирования культуры здоровья у студентов в ходе их профессиональной подготовки.

Анализ реальной практики современного высшего образования позволил выделить ряд проблем, связанных с решением этого вопроса:

- недостаточно четко описан механизм становления студента субъектом здорового образа жизни;
- мало разработаны технологии воспитания культуры здоровья;

- акцент делается на физкультурно-спортивную работу и профилактику вредных привычек и не затрагивает психическое и психологическое здоровье студентов;

- нет системы в работе по формированию культуры здоровья;

- вузы обладают значительным потенциалом воспитательного влияния для формирования культуры здоровья студентов, но на практике эти возможности реализуются, на наш взгляд, недостаточно.

Забота о здоровье – это особый компонент личной жизнедеятельности индивида. В соответствии с этой идеей одним из результатов профессионального образования должно явиться формирование культуры здоровья специалиста как интегрального свойства его личности.

На основе анализа литературы и результатов собственных исследований нами была предложена структурно-функциональная модель формирования культуры здоровья в ходе профессиональной подготовки студентов [6].

Целью предлагаемой модели является создание организационно-педагогических условий, позволяющих будущим профессионалам выстраивать индивидуально осознанный стиль жизнедеятельности, обеспечивающий их готовность и способность решать проблемы собственной жизнедеятельности валеологически целесообразно и компетентно, а в профессиональной деятельности реализовывать здоровьесориентированный подход.

При построении модели мы исходили из деятельностного подхода и выделили следующие её компоненты: оценочный, субъективный, содержательный, процессуальный, результативный.

Первый и последний компоненты модели *оценочный и результативный* представлены комплексом показателей, которые позволяют оценить состояние здоровья студентов, определить уровень сформированности культуры здоровья учителя и ученика.

В качестве *критериев* сформированности культуры здоровья мы предлагаем использовать следующие:

- осознание ценности здоровья;
- наличие определенных знаний, умений и навыков по вопросам здоровья;
- критическое отношение к инновациям в вопросах здоровья;
- выраженность мотивации здоровья;
- наличие ЗОЖ (физическая культура, культура питания, культура питья, культура общения, отсутствие вредных привычек, сексуальная культура);
- активная деятельность по коррекции своего здоровья;
- умение создавать и сохранять положительное эмоциональное поле в жизнедеятельности;

- умение преодолевать конфликтные ситуации;
- умение выхода из стрессовых ситуаций;
- ценностное отношение к здоровью других;
- знание здоровьесберегающих и здоровьесформирующих технологий.

На основе этих критериев предлагается выделить следующие уровни сформированности культуры здоровья, которые были по-разному выражены среди студентов, участвующих в исследовании (табл. 1).

Таблица 1

Уровни сформированности культуры здоровья

Уровни культуры здоровья	Кол-во студентов (%)
Нулевой	0
Недостаточный	21,3
Потенциальный	15,7
Оптимальный	7,9
Идеальный	0

Нулевой уровень характеризуется отсутствием понимания сущности культуры здоровья человека, знаний и навыков ведения здорового образа жизни. Нулевой уровень не отмечен у студентов, принявших участие в опросе.

*Недостаточный уровень* типичен для 21,3 % студентов, участвовавших в опросе. Этому уровню характерно неточное понимание сущности культуры здоровья, ослабленная психическая активность и неуверенность в своих силах.

*Потенциальный уровень* присущ 15,7 % студентам и опирается на достаточное понимание личностью сущности данного феномена. Студентами осознается значимость здорового образа жизни, но не всегда удается соблюдать его основы.

*Оптимальный уровень* охватывает лишь 7,9 % студентов, для которых характерно понимание сущности культуры здоровья, осознание общечеловеческих ценностей и выделение из них важнейших – здоровья и культуры.

*Идеальному уровню* характерно понимание личностью сущности культуры здоровья на структурном уровне и соответствие валеологического сознания поведе-

нию. Идеальный уровень культуры здоровья у студентов, участвующих в опросе не обнаружен.

Основными *субъективными компонентами* модели являются студент, преподаватель, администрация вуза, а также следующие подразделения АлтГУ: факультет психологии и педагогики, студенческая администрация, лига студентов, центр здоровья, каф. физкультуры, спортклуб, спорткомплекс, лыжная база, база практик и отдыха, здравпункт, психологическая служба (центр PSY-контакт).

Последний компонент очень важен, т.к. одним из средств создания условий для полноценного развития личности может быть психологическая служба. В то же время её роль, к сожалению, в реальной практике сильно недооценивается.

Взаимодействие и содержание работы названных компонентов определяется программой «ВУЗ здорового образа жизни».

*Процессуальный компонент* модели является тем потенциалом вуза, который позволит решать обозначенную проблему.

Анализируя опыт работы вузов в этом направлении (в том числе и АлтГУ), считаем возможным выделить, несколько направлений работы по формированию мотивации здоровья и здорового образа жизни студентов в ходе их профессиональной подготовки.

Для эффективного решения проблемы формирования культуры здоровья участники образовательного процесса должны обладать определёнными знаниями, умениями, навыками. Поэтому одним из направлений работы может стать разработка и внедрение в учебный процесс спецкурсов и спецпрактикумов, факультативов, направленных на формирование мотивации здоровья и здорового образа жизни. Пример некоторых курсов, которые читаются студентам АлтГУ:

- основы медицинских знаний (каф. зоологии и физиологии чел. и жив. биологического ф-та);
- основы безопасности жизнедеятельности (каф. безопасности в техногенной среде химического факультета);
- валеология;

- психология здоровья, психология конфликтов и толерантности, психология аддикций (зависимостей), психология совладающего поведения на психологическом факультете;

- педагогическая валеология на географическом, психологическом, математическом, физическом факультетах;

- социология здоровья, антология аддикций (социологический ф-т).

**Заключение.** Таким образом, современный вуз обладает огромными потенциальными возможностями как для формирования культуры здоровья будущих специалистов, так и готовности будущих педагогов к реализации здоровьесохраняющей и здоровьесформирующей деятельности в учебно-образовательных учреждениях. Однако, только при согласованной деятельности разных подразделений образовательного учреждения, объединения их деятельности единой программой; при условии, что эта деятельность носит последовательный и системный характер можно ожидать положительные результаты этой деятельности.

### *Литература*

1. Айзман Р.И. *Здоровье педагогов и обучающихся – ключевая задача современной школы // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета.* – 2012. – № 3 (7). – С. 24-35.
2. Абаскалова Н.П. *Системный подход в формировании здорового образа жизни субъектов образовательного процесса «Школа-ВУЗ»: монография.* – Новосибирск. – 2001. – С. 1-10.
3. Березовская Р.А. *Отношение менеджеров к своему здоровью как к фактору профессиональной деятельности. Автореф. канд. дис. 19.00.03.* – СПб., 2001. – 20 с.
4. Вилюнас В.К. *Психологические механизмы мотивации человека.* – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.
5. *Здоровьесберегающее сопровождение воспитательно-образовательного процесса / под ред. Э.М. Казина, Н.А. Заруба.* – Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО, 2003.
6. Ильин С.С. *Психологическая готовность к управленческим профессиям и её диагностика // Прикладная психология.* – 1999. – № 4. – С. 1-11.
7. Казин Э.М., Касаткина Н.Э., Руднева Е.Л. и др. *Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика: учебное пособие / 3-е изд., перераб.* – М.: Издательство «Омега-Л», 2013. – 443 с.
6. Кайгородова Н.З., Исаева Т.А. *Потенциальные возможности вуза по формированию культуры здоровья в ходе профессиональной подготовки студентов. Здоровьесберегающее образование.* – 2013. – № 6 (34). – С. 44-49.
7. Маджуга А.Г. *Теория и практика формирования и развития валеоконативных стратегий личности в контексте здоровьесотворяющего образования в современной школе.* – Шымкент: Изд-во ЮКГУ им. М. Ауезова, 2005. – 383 с.

8. *Преимственность формирования культуры здоровья учащихся в образовательной среде региона: коллективная монография / науч. ред. Р.В. Рожнов. – Пенза: Информационно-издательский центр ПГУ, 2006. – 104 с.*

9. *Прикладная юридическая психология: учебное пособие для вузов / под ред. А.М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 639 с.*

10. *Савина Н.Н. Высокоинтеллектуальные образовательные продукты и подготовка будущих учителей к их созданию // Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 200-летию педагогического образования в Поволжье «Педагогическое образование в России: прошлое, настоящее, будущее»: (Казань. 3-5 октября 2012 г.) / под ред. Р.А. Валеевой. – Казань: Казан. ун-т, 2012. – С. 153-155.*

11. *Савина Н.Н., Шатунова О.В., Самсонова Е.В., Башина Т.Ф. Критерии сформированности будущих учителей к инновационной деятельности и их показатели // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ» <http://naukovedenie.ru> Выпуск 4 (23), июль – август 2014 publishing@naukovedenie.ru*

12. *Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.*

13. *Сластенин В.А. и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.*

14. *Тихомирова Ю.М. Теоретический анализ структурных компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности // Психологические науки: теория и практика: материалы II междунар. науч. конф. (г. Москва, март 2014 г.). – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 6-9.*

**Маджуга А.Г., Чуктурова Н.И.**

### **АКМЕОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ КАК НОВАЯ ИНТЕГРАТИВНАЯ ОБЛАСТЬ НАУЧНЫХ ЗНАНИЙ**

**Аннотация.** В статье на основе ретроспективного анализа и универсальной схемы представлены теоретико-методологические основания акмеологии здоровья как новой интегративной области научных знаний; показаны её возможности в сфере образования с естественно научных позиций; раскрыты алгоритмы процесса индивидуальной социализации в сферах интегративной субъективности в аспекте целостного здоровья человека. В контексте исследования авторы предлагают дефиницию понятия «акмеология здоровья», концептуализируют представления о её понятийно-категориальном аппарате, определяют роль акмеологии здоровья в иерархии современного педагогического знания и доказывают, что «акме» предстаёт как интегральная формула здоровья, самопознания, самоопределения и творческого самоутверждения человека.

**Ключевые слова:** здоровье, акмеология, медицинская акмеология, акмеология здоровья, интегративная субъективность, акмеологический подход, потребностный профиль здоровья, ценностно-ориентационная сфера, ментальный опыт, когнитивный опыт, интенционный опыт, коммуникативная сфера интегративной субъективности.

**Abstract.** Based on a retrospective analysis and a universal scheme, the article presents the philosophical and methodological foundations of the acmeology of health as a new integrative field of scientific knowledge; shows its possibilities in the field of education from a natural scientific standpoint; reveals the algorithms of the process of individual socialization in the areas of integrative subjectivity in the aspect of holistic human health. In the context of the study, the authors propose a definition of the concept of "acmeology of health", conceptualize the concepts of its conceptual and categorical apparatus, define the role of acmeology of health in the hierarchy of modern pedagogical knowledge and prove that "acme" appears as an integral formula of health, self-knowledge, self-determination and creative self-affirmation of a person.

*Key words: health, acmeology, medical acmeology, acmeology of health, integrative subjectivity, acmeological approach, health need profile, value-oriented sphere, mental experience, cognitive experience, intentional experience, communicative sphere of integrative subjectivity.*

**Введение.** Здоровье и качество жизни признаны основополагающими ценностями системы образования во всем мире и у нас в стране, что нашло свое отражение в Болонской декларации, Концепции долгосрочного социально-экономического развития России на период до 2020 года, Национальной доктрине развития образования РФ до 2025 года и в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», в которой указаны важные задачи школы: обеспечение индивидуального подхода, минимизирующего риски для здоровья в процессе обучения; создание комфортных условий обучения; создание мотивации и условий для здорового образа жизни.

Многообразие взглядов на здоровье, разное понимание его сущности и безуспешность попыток выработать единое, согласованное мнение о нем в значительной степени объясняется тем, что здоровье в современном его осмыслении действительно представляет собой сложное явление, характеристики которого трудно выразить однозначно. Вопрос о социально значимых составляющих здоровья населения относится к числу наиболее сложных. Он имеет прямое отношение к ключевым аспектам жизни людей, условиям труда и их образу жизни.

В этой связи, утверждается главный принцип здоровья: не только иметь крепкое здоровье, но и быть способным реализовать свою человеческую миссию, для чего необходимо быть здоровым и телом, и духом. С этих теоретико-методологических позиций сегодня в понятие «здоровье» следует включать конкретные формы поведения, его цели, мотивы, которые позволяют улучшать качество нашей жизни, достигать высокой степени самореализации самого человека. И именно поэтому особое значение приобретает акмеологическая составляющая развития и осуществления здоровья.

Сегодня здоровье перестало восприниматься на уровне отсутствия болезни, а

приобретает более глубокий смысл в контексте решения современных задач общества и, прежде всего, повышения роста-развития человека, его физических возможностей, духовного потенциала и т.д.

Признанные отечественные специалисты в области психологии развития и акмеологии уделяют серьезное внимание состоянию здоровья человека, от которого, безусловно, зависит формирование гармоничной личности и достижение ею «акме», т.е. вершины своего развития.

По мнению А.А. Деркача сущность акмеологического подхода заключается «в осуществлении комплексного исследования и восстановления целостности субъекта, проходящего ступень зрелости, когда его индивидуальные, личностные и субъектно-деятельностные характеристики изучаются в единстве, во всех взаимосвязях и опосредованиях, для того чтобы содействовать его достижению высших уровней, на которые может подняться каждый» [3]. Таким образом, в акмеологии в качестве системообразующего начала в развитии личности в различных аспектах её жизнедеятельности выступает «акме».

Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалёв, А.А. Деркач, Л.А. Рудкевич исследовали феноменологию, закономерности и механизмы достижения человеком «акме» – вершины в своем развитии, как индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности. А.А. Бодалёв с соавторами, отталкиваясь от понимания «акме», ставит проблему измерения и стимулирования «достижительных» устремлений личности, общества и более глубокого рассмотрения соотношения понятия «акме» с другими категориями, такими как «смысл жизни», «счастье», «справедливость», «самоактуализация» [2]. В данном контексте феномен здоровья приобретает новые характеристики и смыслы, его рассмотрение становится возможным на основе концептуальных идей новой области научных знаний о здоровье – акмеологии здоровья.

В исследованиях А.А. Деркача и Ю.Н. Казакова акцентируется внимание на том, что акмеология здоровья изучает: 1) механизмы психосоциальных факторов и регуляцию гомеостаза (гомеостаз, др.-греч. ὁμοιοστάσις от ὁμοιος – одинаковый, подобный и στάσις – стояние, неподвижность – способность открытой системы сохранять постоянство своего внутреннего состояния посредством скоординированных реакций, направленных на поддержание динамического равновесия); 2) превентивную психологию: концептуальные, программные и эмпирические характеристики профилактических усилий в сфере профессионального здоровья с точки зрения медицинской акмеологии [3; 4; 5]. С этих позиций они определяют здоровье профессиональное, которое рассматривается как качество жизнедеятельности специалиста, характеризующееся совершенной адаптацией к воздействию факторов профессиональной среды, обеспеченное достаточным для определённого вида профессиональной деятельности функциональным резервом движущих сил организма, выражающееся степенью состояния работоспособности, физического и духовного благополучия. Они считают, что профессиональное здоровье выступает в качестве определяющей категории в акмеологии здоровья.

**Результаты.** Значительный интерес, в контексте акмеологии здоровья для нас представляет акмеологический подход к проблемам здоровья участников образовательного процесса. Названный подход позволяет перевести школу из режима функционирования к развитию, при этом значительно повышается и качество образования, так как у всех субъектов образования систематизирующими оказываются познавательные мотивы, обучение становится внутренней потребностью, а творческое переосмысление действительности становится ведущей стратегией в поведении и деятельности. В рамках акмеологического подхода здоровье учащихся выступает как ценность и условие повышения качества образования. Рассмотрение здоровья участников образовательного процесса с позиций акмеологии вполне оправдано, поскольку достижение профессиональных

вершин возможно при условии, что человек владеет навыками саморегуляции, управления всеми составляющими здоровья.

На наш взгляд, *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 его жизнедеятельности и акмеологическом развитии, а также раскрытие обусловленности биологической, социальной и психической составляющих в определении его здоровья. Такая направленность акмеологии здоровья позволила обозначить акмеолого-психологическое содержание адаптации, социализации и механизмов формирования устойчивости физического, социального и психического здоровья в решении проблем удовлетворения жизненных потребностей и главной потребности – быть здоровым и активно действенным. Она помогла 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].

В этом направлении и необходимо рассматривать онтогенетическую детерминацию вершин достижения здоровья и его феноменологическую основу. В таком ракурсе можно говорить и о феноменологии «акме» здоровья – вершине совершенства живой материи, и о стремлении человека к интегральной оценке и сохранению объективно дифференцированно представленного биологического, социального и психического здоровья [3].

Следует отметить, что акмеология здоровья раскрывает содержание здоровья в детерминантах внутренней позиции индивида, которая определяет социальную статичность, формируя стандарты здоровья и образы по отношению к своему здоровью. В то же время устойчивость личности является одним из важных критериев

целостного здоровья. При этом устойчивость внутренней позиции и отношение к своему здоровью понимается как сущность доминирующих проявлений в поведении, которые формируются в детстве, на основе отношения к окружающим людям, к предметному миру и к себе. Специфическими конструктами позиции являются индивидуальные ориентации психофизического здоровья, которые развиваются через становление личностных смыслов сохранения здоровья, особенно в трудных жизненных ситуациях.

**Заключение.** Итак, в акмеологии здоровья сущностное значение имеют алгоритмы процесса индивидуальной социализации в сферах интегративной субъективности (ИС) предложенные С.В. Кондратьевым: ценностно-ориентированной, интеллектуальной и коммуникативной сферах [6].

1. *Ценностно-ориентационная сфера интегративной субъективности* включает системы нравственных, моральных качеств (сознательные, бессознательные), усваиваемые навыки сохранения, начиная с семьи. Первоначально формируется образ социальной среды, затем присвоение ценностей и ощущения своего тела и состояния здоровья. В каждой социальной группе сохраняются лишь те образы, которые характерны для большинства. В результате формируется потребностный профиль здоровья как конвенционная ценность, которой обладает большинство. Происходит отражение ценностей здоровья в социальных установках (Д.Н. Узнадзе) поведения человека на границе потребностей индивида и воздействие актуальной им ситуации. Это граница, на которой и формируется феноменологическое поле и социально-психологическое пространство опыта социализации и соответствующих стереотипов поведения, основанный на определенных стандартах здоровья. Это осознанный опыт индивида, основанный на рефлексивных способностях, волевых качествах, регулирования психических поисков сохранения здоровья. Однако феноменологическое поле изменчиво по содержанию сохранения здоровья и направленности его совершенствования в ситуациях социализации

и в периодах развития личности. Обогащение этого поля зависит от потенциалов заложенных в организме и обуславливается материальными и социально-нравственными воздействиями: познавательными, воспитательными и образовательными – поддерживающими безопасность здоровья и жизни.

2. *Интеллектуальная сфера интегративной субъективности* касается индивидуального интеллекта (М.А. Холодная), как формы организации индивидуального менталитетного опыта – ментальных структур личности. В индивидуальной субъективности 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, который играет определяющую роль в формировании установок на здоровье и здоровый образ жизни.

3. *Когнитивный опыт* в виде архитектурных структур, кодированной информации, когнитивных схем, семантических и понятийных структур. Для личности характерно словесно-речевое кодирование информации о здоровье для индивидуальной субъективности чувственно-сенсорный – состояние здоровья дающие возможности деятельности. Реализация семантических структур в когнитивном опыте сохранения здоровья различны: в интеллектуальной сфере личности через эксплицитные знания о здоровом образе жизни и болезнях; для индивидуальной субъективности имплицитные знания. Обе предполагают высокую активность сознания значимости здоровья в жизни.

4. *Метакогнитивный опыт* интегративной субъективности включает осознанный и произвольный интеллектуальный контроль состояния здоровья, метакогнитивную осведомленность на фоне открытой познавательной позиции, которая и характеризует осведомленность личности о состоянии здоровья. Произвольный контроль показывает уровень интроспекции представлений человека о состоянии здоровья и детерминирован: сознательной активностью, управлением здоровым обра-

зом жизни, метакогнитивной осведомленностью безопасности здоровья в социуме и на работе. Он обеспечивает формирование знаний о собственных интеллектуальных ресурсах психического здоровья и возможностей физических ресурсов. В свою очередь открытая познавательная позиция отличается вариабельностью и разнообразием субъективных способов осмысления безопасности здоровья в экстремальных и чрезвычайных ситуациях.

5. *Интенционный опыт* интегративной субъективности характеризуется направленностью и избирательностью интеллектуальной активности – интенций в совершенствовании своего здоровья. Они реализуются через личностные и надличностные структуры психического здоровья – в интегративной субъективности они характеризуют возможности стрессоустойчивости к экстремальным и чрезвычайным ситуациям.

6. *Коммуникативная сфера интегративной субъективности* стрессоустойчивости проявляется через вербальное и невербальное общение, сознательными и бессознательными формами, характером и прочностью контактов. Коммуникации интегративной субъективности проявляются через невербальные средства общения ви-

зуально-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 приём и передачу информации и о здоровье, и о стрессоустойчивости.

Все три сферы акмеологически взаимодействуя между собой, формируют целостность в *базисности интегральной субъективности* в стрессоустойчивости личности в различных жизненных ситуациях.

Таким образом, 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» предстаёт, как интегральная формула здоровья, самопознания, самоопределения и творческого самоутверждения человека.

### Литература

1. *Акмеология здоровья: коллективная монография (М.Б. Мусакаев, А.Г. Маджуга, С.Н. Сладков, В.В. Сладкова) / науч. ред. А.А. Вербицкий. – Стерлитамак: Информационный издательский центр «ФОБОС», 2012. – 288 с.*
2. *Бодалев А.А. Человек и цивилизация в зеркале акмеологии / А.А. Бодалев, В.Т. Ганжун, А.А. Деркач // Современные проблемы смысла жизни и акме: Матер. VI-VII симпоз. ПИ РАО / под ред. А.А. Бодалева и др. – М.: Самара, 2002. – С. 13-24.*
3. *Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. – М. – Воронеж, 2004. – 752 с.*
4. *Деркач А.А. Медицинская акмеология: учебное пособие. – М.: РАГС, 2005. – 150 с.*
5. *Казаков Ю.Н. Санапсихология личности, группы, общества: Монография. – М.: Прометей, 2006. – 500 с.*
6. *Кондратьев С.В. Интегративная субъектность человека и обучение. Монография. – М.: «Восхождение», 2009. – 262 с.*



### Об авторах

- Агзамов  
Рифкат  
Раисович** доцент кафедры специального и инклюзивного образования государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат педагогических наук, г. Уфа
- Амосова  
Оксана  
Сергеевна** старший преподаватель федерального казенного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский юридический институт Федеральной службы исполнения наказаний», кандидат юридических наук, г. Владимир
- Афанасьева  
Надежда  
Михайловна** аспирант кафедры психолого-педагогического образования Стерлитамакского филиала Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак
- Гриб  
Ольга  
Борисовна** учитель русского языка и литературы муниципального бюджетного образовательного учреждения «Лицей № 123» городского округа город Уфа Республики Башкортостан, Почетный работник общего образования Российской Федерации, г. Уфа
- Грунин  
Андрей  
Владимирович** заместитель начальника кафедры боевой и тактико-специальной подготовки федерального казенного образовательного учреждения высшего образования, Владимирский юридический институт Федеральной службы исполнения наказаний, кандидат педагогических наук, г. Владимир
- Гуров  
Валерий  
Николаевич** заведующий кафедрой управления и профессионального образования государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, профессор, доктор педагогических наук, лауреат премии Правительства РФ в области образования, Академик Международной академии наук педагогического образования, отличник народного просвещения РФ, почетный работник высшего профессионального образования, 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
- Казанцева  
Галина  
Николаевна** преподаватель государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения Республики Башкортостан Салаватский музыкальный колледж, кандидат психологических наук, г. Салават

<b>Кайгородова Надежда Захаровна</b>	профессор кафедры общей и прикладной психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Алтайский государственный университет, доктор биологических наук, профессор, г. Барнаул
<b>Каримов Фанис Фанусович</b>	Старший преподаватель кафедры управления и профессионального образования государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, г. Уфа
<b>Кашапова Ляля Мухаметдиновна</b>	профессор кафедры педагогики и психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, доктор педагогических наук, профессор, г. Уфа
<b>Кузнецова Елена Владимировна</b>	аспирант федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г. Уфа
<b>Кукушкина Любовь Анатольевна</b>	доцент кафедры теории права и гражданско-правовых дисциплин федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Костромской государственной университет имени Н.А. Некрасова, кандидат педагогических наук, г. Кострома
<b>Литовченко Ольга Валентиновна</b>	ассистент кафедры теории и истории педагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург
<b>Маджуга Анатолий Геннадьевич</b>	заведующий кафедрой педагогики, психологии и здоровьесбережения государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, г. Уфа
<b>Писарева Светлана Анатольевна</b>	директор Института Педагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, доктор педагогических наук, профессор, г. Санкт-Петербург
<b>Сторчак Наталья Владимировна</b>	аспирант кафедры педагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург
<b>Чуктурова Наталья Ивановна</b>	доцент кафедры педагогики, психологии и здоровьесбережения государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат педагогических наук, 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 «полуторный». 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.