

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

№ 4 (35), 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).

Белоновская 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 29.12.2021.

Бумага писчая. Формат 60×84_{1/8}.

Гарнитура Times New Roman, Arial.

Отпечатано на ризографе и KONIKA MINOLTA.

Усл. печ. л. 5.

Тираж 500 экз. Заказ 026.

© Авторы публикаций, 2021.

© ГАУ ДПО Институт развития образования Республики Башкортостан, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

Амирова Л.А.

Концептуализация образовательных инициатив в сельской школе как условие инновационной деятельности 4

Муминова Л.Р., Алимова В.С., Шарипова Д.Ж.

Создание механизма качественного, непрерывного инклюзивного образования в Республике Узбекистан 9

Маджуга А.Г., Сеницина И.А., Абдуллина Л.Б.

Особенности организации психолого-педагогического исследования в контексте постнеклассической научной парадигмы 13

Синагатуллин И.М., Ахмадеев А.А., Калашиникова О.Г.

Актуальные вопросы влияния глобализации на систему образования 25

Гасанова Р.Х.

Государственная политика в сфере воспитания подрастающего поколения 30

Ткачева О.Н., Розанов А.В., Сердакова К.Г., Аброськина О.В., Баранникова К.А., Ясин М.И.

Наставничество как эффективная технология в системе профессиональной подготовки молодых специалистов первичного звена здравоохранения 34

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА И СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Елецкая О.В., Щукина Д.А.

Изучение предпосылок общения у детей с расстройствами аутистического спектра 40

Кисляков П.А., Шмелева Е.А.

Системно-личностная технология формирования и развития социальной безопасности детей и молодежи 44

Тавстуха О.Г., Муратова А.А.

Педагогические возможности флешмоба в приобщении дошкольника к ценностям здорового образа жизни 48

Ильмухаметов А.Г.

Морфологические особенности официально-делового стиля тюрки Урало-Поволжья 53

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ

Абаскалова Н.П.

Понятие «здоровьеориентированная социализация» в онтогенетическом аспекте 59

Амиров А.Ф., Мурзагалина Л.В., Хусаенова А.А.

Психологические аспекты проблемы здоровья и здоровьесбережения в современной медицине 62

Цибульникова В.Е.

Историко-менеджеральные предпосылки становления здоровьесозидающего управления школьным педагогическим коллективом в начале XX века 66

Захарова О.А., Бикбулатова В.П., Мамедзаде Н.К.

Опыт применения здоровьесберегающих технологий на уроках географии 69

Об авторах 74

МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

Амирова Л.А.

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИНИЦИАТИВ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ КАК УСЛОВИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**статья выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения №073-03-2021-015/2 от 21.07.2021 г. на выполнение научно-исследовательских работ по теме «Исследование и разработка методических рекомендаций по применению современных цифровых и интернет технологий на примере сельских и малокомплектных школ в части обеспечения качественного образовательного процесса (предлагается реализация в сетевом формате)»*

Аннотация. В статье рассматривается проблема инновационного развития сельской школы как части сельского образовательного пространства. Приводится результат опроса родительского контингента сельского поселения с целью выявления уровня осознанности родителей собственной роли как социализирующего фактора развития детей, и результат опроса сельских учителей с целью определения основных проблем, тормозящих развитие сельской школы. Предлагается рассматривать сельскую школу как основной агент социализации, в котором инновационные преобразования должны быть подвергнуты концептуализации и обсуждению в школьном коллективе. В качестве надежного партнера, осуществляющего научно-методическое сопровождение как традиционных, так и инновационных процессов, рассматривается региональный педагогический вуз. Создание цифровой образовательной среды представляется перспективным инструментом для осуществления не только взаимодействия в системе «школа – вуз», но и более широких вариантов сотрудничества между сельскими школами региона и России.

Ключевые слова: сельская школа, семейное воспитание, концептуализация, социализация, инновационность.

Abstract. The article discusses the issue of innovative development of a village school as part of the village education space. This article presents the result of parents survey. The purpose was to find out how aware the parents are of their role as a socializing factor in their children's development. The article presents the results of a survey of village teachers as well. The purpose was to identify the main problems hindering the development of village schools. It is suggested to consider a village school as the main agent of socialization. Here innovative transformations shall be conceptualized and discussed in the school community. The research considers a regional pedagogical university as a reliable partner, providing research and methodological support for both traditional and innovative processes. The creation of a digital education environment seems to be a promising tool that not only helps school and university interact within a single system, but gives broader options for cooperation among village schools in the region and Russia.

Key words: village school, family education, conceptualization, socialization, innovation, regional pedagogical university.

Введение. Формирование личности будущего гражданина России рассматривается учеными-педагогами и психологами как процесс многоплановый и многомерный, подвергающийся влиянию множественного набора разнообразных факторов социализации. Зачастую эти факторы носят относительно системный, возможно,

даже внесистемный характер, стихийно складываясь в причудливый набор событий, условий, впечатлений, оставляющих след в сознании и в душе школьника. Очевидно и доказано, что социальная среда, в которой проживает ребенок, социально-педагогическая и образовательная среда, в которой происходит планомерная и педа-

гогически выверенная его социализация, оказывает в значительной степени скрытое, латентное действие на его будущую личностную и профессиональную успешность.

Социальная среда сельских поселений имеет специфические особенности и отличия как позитивного, так и негативного свойства. Негативные вызывают тревогу переходом в категорию повсеместности и распространенности. Они обеспечивают собой значительное влияние на целостный процесс подготовки выпускника сельской школы и порождают не только воспроизводство ставших традиционными типов и форм поведения отрицательного свойства, но и особые личностные установки, сохраняющиеся на протяжении всей жизни. Они же оказывают влияние на процессы развития сельского социума – его контингент из года в год уменьшается количественно и стареет качественно. Закрепление молодежи на селе, обеспечение рабочими местами и организация культурного досуга продолжает оставаться актуальным вопросом для всей сельской инфраструктуры.

Единственным реальным условием сохранения и развития сельского поселения остается социальный институт образования, представленный сельской школой с ее устойчивым стремлением к самосохранению, к непрерывному поиску оптимальных подходов и инструментов для воспроизводства нравственных, моральных, этических аспектов жизни сельского населения, формированию экономически активного молодого контингента сельского социума, к выравниванию образовательного потенциала между городом и селом, к преодолению неравенства «стартовых позиций» у выпускников сельских и городских школ. При этом в сельской школе, равно как и в городской, продолжается непрерывный процесс модернизации.

Целевые ориентиры исследования путей и средств влияния сельской школы на перспективы формирования сельского социума лежат в плоскости концептуализации системы ее работы в целом на ближайшую и обозримо отдаленную перспективу, а также проектирования эффектов от внедряемых образовательных инноваций.

Концептуальный подход, особенно при планировании инновационных изменений в работе сельской школы, обеспечит коллективу понимание системного представления о целях, задачах, действиях и эффектах традиционного и инновационного характера. Грамотная концептуализация приведет к возможности реализации поставленных перед школьным коллективом задач и обеспечит эффект экономичности ресурсов.

Материалы и методы. В работе использованы методы интервьюирования для изучения основных проблем семейного воспитания школьников на селе, отношения родительского контингента к образованию в условиях сельской школы, а также отношения учителей к внедрению инноваций в образовательную практику.

Результаты. Развитие сельского социума, закрепление молодежи на селе и уровень ее социальной активности обеспечивается множеством факторов, важнейшими из которых являются семья и семейное воспитание, а также школа и ее способность соответствовать современным тенденциям инновационной политики региона и государства. Изучение современных проблем влияния семьи на формировании личности ребенка и семейного воспитания в условиях села выявило определенные тенденции, требующие внимания педагогов.

Многопоколенная семья зачастую неосознанно стремится к воспитанию ребенка дошкольного возраста в условиях частного подворья. Родители объясняют свое решение невозможностью оплачивать посещение ребенком детского сада, собственной достаточной активностью и осведомленностью в вопросах его воспитания и обучения необходимым для дошкольника навыкам. На самом деле процесс воспитания ограничивается элементарным присмотром, процесс обучения – самостоятельным просмотром электронного и телевизионного контента, процесс развития протекает стихийно.

Безработица на селе приводит к особым условиям семейной социализации. Многие взрослые члены семьи не имеют возможности работать на производстве

или в социальной сфере того населенного пункта, в котором проживают. Мужчины работают «вахтовым методом», и в периоды нахождения в кругу семьи либо спешат выполнить необходимые работы по дому, либо предаются праздности. Это само по себе ограничивает время общения с детьми и отрицательно влияет на социализацию и формирование гендерных аспектов поведения не только мальчиков, но и девочек. Формирование образа труженика, регулярно и ответственно занимающегося производительным трудом и имеющим в результате этого труда социальные преференции и блага (уважение, почет, поощрения, награды и т.п.) в ребенке на примере собственных родителей не происходит. Нет режима обязательности ухода на производство ко времени. Отсутствуют варианты особых сборов и подготовки к следующему рабочему дню. Вечернее время проходит в семье вне разговоров о прошедшем дне и впечатлениях о достигнутых успехах. Низкий уровень финансового благополучия и избыток свободного времени безработных родителей приводит к низкому уровню социальной активности, отсутствию трудовой мотивации, мобильных форм поведения, к злоупотреблению алкоголем, что является отрицательным примером для ребенка. Дети сельских школ намного раньше городских детей приобщаются к асоциальным формам поведения – иждивенчество, алкоголизация, сознательное безделье, эмоциональная и духовная лень. Отсутствие конкурентной среды на селе еще более понижают мотивацию к достижению личностных успехов и результатов.

Приобщение сельского школьника к сельскохозяйственному труду затруднено, так как не занятые на производстве родители сами выполняют все основные работы по дому и в пределах личного подворья. У сельского школьника практически отсутствуют обязанности в общем хозяйстве семьи, навыки, привычки и мотивация к сельскохозяйственному труду. Напротив, многие родители стремятся оградить ребенка от ухода за животными, огородных работ ввиду их рутинности, физической

трудности, небольшой и практически незаметной финансовой доходности.

Низкий образовательный уровень родителей способствует формированию отчужденности ребенка от элементов культуры, порождает явление неразборчивости в выборе контента для просмотра, стремление получить эффект развлечения, удовольствия. Во многих семьях отсутствуют книги для семейного чтения, средства для информационной насыщенности процесса личностного роста и развития. Во многих населенных пунктах отсутствуют клубы, дома культуры, учреждения досуга для взрослых и детей. Нет специалистов, специально приспособленных помещений, необходимого оборудования, инвентаря.

Консервативность социальных форм поведения и интересов (в силу возрастных особенностей сельского населения в целом) также снижает уровень мотивации к достижениям, личностной и профессиональной самореализации в условиях села. Малая численность молодежи послешкольного возраста приводит к закреплению социального стереотипа бесперспективности жизни на селе, оттоку социально активного населения в крупные населенные пункты и города.

Социальные условия жизни в селе приводят к сокращению продолжительности жизни мужчин. Женщины, стремясь устроить личную жизнь, стремятся передать ребенка в условия интернатного содержания, что приводит к еще большим искажениям в самосознании ребенка, так как он чувствует себя ненужным, нелюбимым, лишним, теряет психологическую связь с домом, родным очагом.

На фоне описанной социальной ситуации, которая носит если не повсеместный, то тенденциозный характер, корректирующие действия может оказать система образования на селе, зачастую представленная только дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной школой.

При этом сама сельская школа испытывает в последние годы значительные трудности. Процессы модернизации образования, направленные на развитие системы в целом, не делают различий между

городом и селом, что далеко не всегда позитивно отражается на организации жизни и деятельности сельских школьных коллективов. Медленно, неравномерно и не повсеместно обновляется материально-техническая база, отсутствует система распределения выпускников педвузов на село, на низком уровне продолжает оставаться профессиональная ориентация и трудовая подготовка обучающихся, научно-методическое обеспечение и сопровождение инновационного развития образовательного пространства на селе. Сельская школа по разным причинам не успевает реагировать на внедряемые инновации, соответственно, масштабы отставания увеличиваются, отчасти компенсируясь за счет энтузиазма самих учителей, активности управленческого аппарата, привлечения к решению материально-технических проблем прогрессивно настроенных родителей, выпускников, представителей общественных организаций и т.п.

Очевидно и отмечено в высказываниях сельских учителей то обстоятельство, что инновационные преобразования в сельской школе должны иметь определенный смысл и своего заказчика, только тогда они могут быть жизнеспособны. Стоит отметить тот факт, что собственно семья, живущая на селе, менее всего выглядит сегодня как заказчик. Родители полагают, что школа сама должна решать – что и как нужно делать, и чаще всего планируют будущее своих детей вне родительского дома. Таким заказчиком выступает государство и вместе с ним вся система образования в целом, все ее ступени и уровни – дошкольное, общее среднее, среднее профессиональное, высшее, дополнительное образование детей и взрослых. Общеобразовательная школа, и, в частности, сельская школа представляет собой не только компонент большой системы, она является ее стержнем, основополагающим конструктом, несущим в себе все черты и признаки общества, с одной стороны, и образ перспективно-желаемого будущего – с другой. Уровень ее «самочувствия» как единого коллективного организма во всей палитре субъектно-объектных отношений определяет успешность функционирования

всех остальных компонентов и их жизнеспособность как по отдельности, так и в системном взаимодействии.

Обсуждение. Смысл инновационных преобразований в сельской школе становится очевидным и принимается всем коллективом педагогов и обучающихся только при условии ясного и четкого понимания всех составляющих процесса – от цели до результата. Важной составляющей их внедрения и развития является концептуальность как основной принцип и как условие повышения качества подготовки выпускников, формирования у них истинно гражданской позиции, нравственных, моральных, этических ориентиров.

Система общего образования с готовностью отзывается на инновации, инициативно реагирует на новые идеи и предложения, с одной стороны - в силу своей дисциплинированности, внутренней позиции служить государственным интересам, выполнять авангардные функции, с другой – в силу стремления «иметь свое собственное лицо», «быть в тренде», и это особенно заметно на селе. Однако, далеко не всякой школе бывает достаточно интеллектуальной гибкости и прозорливости, а порой – умений грамотно построить процесс внедрения инновации, оценить ее возможности и ресурсы, спланировать ее результаты и риски. Об инновации ради инновации, о незавершенных инновационных проектах, о формальном отношении к инициативам «свыше» в педагогической печати написано много, проводится аналитическая работа о проблемах и «подводных» камнях на этом пути.

Предлагается компенсировать неудачные варианты внедрения инноваций за счет таких элементов системы, как кадровый состав педагогического коллектива, оснащение современным оборудованием, дополнительное образование учителей, привлечение к образовательному процессу предприятий и организаций на условиях социального партнерства и многое другое. Каждый из названных элементов в своем роде важен, его значение не вызывает сомнений. Однако корневым условием успешности и гарантией завершенности любого инновационного проекта, на наш

взгляд, является четкое и ясное, системное представление о будущих преобразованиях и их результатах, и это «представление», «видение» должно быть не просто обсуждено, а прописано, облечено в рационально-прагматичную форму, начиная от цели, опираясь на методическую выверенность путей и способов ее реализации, и завершая оценкой рисков. Наиболее удобной формой подобного толка является Концепция как нормативно-регламентирующий документ для внутреннего пользования, как система взглядов и понимания, как основная точка зрения, ведущий замысел, конструктивный принцип, с которым ознакомлены (а в лучшем случае – согласны) все субъекты будущих преобразований, и все готовы действовать в предлагаемой парадигме.

Концептуализация как отдельная самостоятельная задача, решаемая «в начале пути», во всем ее системном ансамбле – конкретизация цели, согласование нормативно-правовых позиций, категориальный анализ, поиск методологических оснований, разработка стратегии деятельности, определение границ деятельности, конкретизация методов и технологий достижения цели, оценка ресурсов, прогнозирование рисков – по сути есть процесс определения набора когнитивных признаков и действий того явления (результата), которого еще нет, но представление о нем уже живет в сознании школьного коллектива. Зачастую такое явление (результат) рассматривается максимально обобщенно, на несколько лет вперед. Так, к примеру, в Концепции развития школы сконцентрировано общее понимание направления основных школьных преобразований, это чаще всего стратегический документ, в котором педагогический коллектив выражает мнение всего сообщества педагогов, обучающихся, родителей, технико-технологического окружения школы, то есть упорядочивает отношения всего образовательного пространства. В ней определяются и операционализируются характеристики школы в интегрированной модели, которая представляет собой систему актуальных ориентиров для деятельности. Создание такого документа – большой труд, требующий

серьезного интеллектуального напряжения и специальных умений – методологических, аналитических, прогностических, проектировочных и т.п. И далеко не в каждой сельской школе имеется возможность создать рабочую группу по написанию такого рода документов.

Опыт работы показывает, что вызывает затруднение концептуализация не только крупных программно-целевых направлений деятельности, но и более мелких, ограниченных во времени, и сельская школа нуждается в помощи со стороны научно-педагогического сообщества. Решение подобных задач лежит в плоскости научно-методического обеспечения и сопровождения со стороны регионального педагогического вуза, который является наиболее близким сельской школе партнером. На сегодняшний день педагогический вуз, обладая дидактическим и методическим потенциалом, является основной площадкой, на которой рождаются, апробируются, подвергаются научному анализу и публичному профессиональному обсуждению инновационные решения для достижения эффективного варианта организации образовательного, в том числе – профессионально-образовательного процесса.

Научно-методическое обеспечение деятельности коллектива школы обеспечивает не только реальную помощь и консультирование при создании документов целевого, программного, методологического и методического назначения, но становится источником представлений об образовательной аксиосфере, ценностях образования, современных педагогических и управленческих механизмах, обеспечивающих профилактику рисков низких результатов в условиях невысокого потенциала поддержки со стороны социального окружения в условиях села.

Заключение. Изучение особенностей сельского родительского социума, практики деятельности сельских школ показывает, что весь спектр проблем, задерживающих их инновационное развитие, может быть сведен в четыре группы: экономические, демографические, структурные и собственно педагогические. Каждая из вы-

деленных групп включает специфические направления деятельности и характеризуется своим набором показателей достижимости. Наиболее эффективным подходом при планировании инноваций нам представляется концептуальный подход, а наиболее продуктивным средством достижения целевых показателей инновационной деятельности – концептуализация и проектирование как тактические практики, а также создание на базе сельской школы цифровой образовательной среды. Для освоения указанными инструментами сельская школа нуждается в сопровождении и консультировании. Наиболее надежным партнером в решении поставленных проблем выступает региональный педагогический вуз, именно он при осуществле-

нии научно-методического сопровождения инновационных проектов в сельских школах сможет учитывать взаимосвязь и взаимообусловленность всех социализирующих факторов как на региональном, так и на общегосударственном уровне. Наиболее современным и эффективным инструментом, который сможет обеспечить регулярное и устойчивое взаимодействие партнеров, на сегодняшний день и в ближайшем будущем рассматривается цифровая образовательная среда, в которой будет функционировать современная школа. Ее создание позволит обеспечить активное взаимодействие образовательных организаций для решения всего комплекса задач, актуальных для современной сельской школы.

Литература

1. Асадуллин Р.М. Сельская школа: проблемы развития // Педагогический журнал Башкортостана. – 2018. – № 1 (74). – С. 7-12
2. Амирова Л.А., Антошкин В.Н. Социальный портрет сельского учителя: результаты сравнительного исследования сельских и городских педагогов // Russian Journal of Education and Psychology. – 2017. – № 9. – С. 5-24.
3. Горб В.Г. Концептуальный подход к определению теоретических и методологических основ научно-педагогического исследования // Образование и наука. – 2007. – № 1 (43). – С. 26-34.
4. Громова В.В. Концептуализация педагогического опыта как условие решения педагогических задач // Человек и образование. – 2015. – № 2 (43). – С. 34-38.
5. Тарасенко Л.В. Сельская школа в современном российском обществе: социокультурный анализ // Вестник ТГПУ. – 2008. – С. 231-232.

Муминова Л.Р., Алимова В.С., Шарипова Д.Ж.

СОЗДАНИЕ МЕХАНИЗМА КАЧЕСТВЕННОГО, НЕПРЕРЫВНОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ УЗБЕКИСТАН

Аннотация. В статье авторы рассматривают актуальнейший вопрос социализация детей с особыми образовательными потребностями в Республике Узбекистан как процесса и результата усвоения и последующего активного воспроизводства индивидом социального опыта. авторы рассматривают и анализируют разные подходы реализации права на образование для детей с инвалидностью, в том числе посредством организации инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, интеграция, дети с особыми потребностями, технологии инклюзивного образования.

Abstract. In the article, the authors consider the most urgent issue of socialization of children with special educational needs in the Republic of Uzbekistan as a process and result of assimilation and subsequent active reproduction of social experience by an individual. The authors consider and

analyze different approaches to the realization of the right to education for children with disabilities, including through the organization of inclusive education.

Key words: *inclusive education, integration, children with special needs, inclusive education technologies.*

Введение. В Указе Президента Республики Узбекистан «О мерах по кардинальному совершенствованию системы государственной поддержки лиц с инвалидностью», направленных на кардинальное совершенствование системы государственной поддержки лиц с инвалидностью, образованной распоряжением Президента Республики Узбекистан от 1 августа 2017 года № Р-5006, проведено комплексное и глубокое изучение состояния дел в сфере раннего выявления и предупреждения инвалидности, медико-социальной помощи лицам с инвалидностью, где указывается на «совершенствование системы инклюзивного образования и трудоустройства лиц с инвалидностью, обеспечивающей их вовлечение и активное участие в социально-экономической жизни общества», а именно: разработка государственной программы по совершенствованию системы получения образования лицами с инвалидностью, в том числе предусматривающей:

- расширение и разъяснение эффективности инклюзивного образования;
- механизмы реализации права каждого ребенка с инвалидностью на получение инклюзивного образования;
- принятие детей с инвалидностью и психофизическими нарушениями в государственные дошкольные учреждения с 2 лет;
- обеспечение дистанционного обучения лиц с инвалидностью, не имеющих возможности посещать образовательные учреждения, включая разработку специализированной программы.

Сегодня ни у кого уже не вызывает сомнений то, что дети с особенностями в развитии могут учиться в общеобразовательной школе вместе со своими сверстниками. Таким путем реализуются принципы социальной справедливости, право детей на образование, а также и требования здравого смысла – включение всех детей в реалии нашей жизни на самом раннем этапе их взросления позволяет преодолеть

функциональную неграмотность, достичь большей социальной компетентности и увеличивает шансы на полноценную, достойную жизнь.

Материалы и методы. Развитие инклюзивного образования в Узбекистане началось в 1996 году. Вначале инклюзивное образование рассматривалось только как интеграция детей с особыми потребностями в общеобразовательные школы. Однако с течением времени все чаще начали применяться технологии инклюзивного образования, которые основывались на принципах равной доступности к образованию, вне зависимости от статуса инвалидности, социальных, эмоциональных, культурных или языковых факторов.

В Узбекистане специалистами рассматривают проблемы и перспективы, обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья от социальной интеграции до образовательной инклюзии, позволяющих дать им полноценное образование и реализовать их потребности в профессиональной и личностной актуализации (У.И. Иноятов, Д.М. Кенжаев, В.С. Алимова, Л.Р. Муминова, Н.Х. Рахманкулова, Д.Ж. Шарипова, Р.Ш. Шомахмудова, Д.А. Нуркельдиева, Д.А. Назарова, Я.Е. Чичерина, Ю. А. Умарбекова, и др.).

Во многих исследованиях признается взаимосвязь между социально-экономическим развитием общества и воспитательными ценностями, которые в нем преобладают. Изменения можно проследить на примере отношения к проблемам специального образования и определения ценности инклюзии в структуре общеобразовательного процесса. Таким образом, социализация – это процесс и результат усвоения и последующего активного воспроизводства индивидом социального опыта. В специальной литературе достаточно много написано о негативном влиянии институализации специального образования, выделения детей с особенностями психофизического развития в закрытые учреждения.

В плане реализации права на образование для детей с инвалидностью в Узбекистане существуют два принципиально разных подхода.

В рамках первого, обозначенного как раздельное обучение, учебный процесс реализуется в республике в специализированных дошкольных учреждениях (95), школах, школах-интернатах (85) и колледжах (4). В качестве достоинств данного подхода следует упомянуть создание более «мягкой», безопасной среды для ребенка с особыми потребностями, наличие более индивидуализированного подхода к детям (количество детей в классе в два-три ниже, чем в общеобразовательной школе). Другими его достоинствами является полное государственное обеспечение детей (хорошее питание, одежда и т.п.), что очень важно для детей из малообеспеченных семей. Имеет значение и укомплектованность специальных школ-интернатов и специальных детских дошкольных учреждений кадрами: специальными педагогами, логопедами. В общеобразовательных учреждениях этих специалистов недостаточно.

Однако раздельное обучение представляет и большие ограничения для личности ребенка с инвалидностью, отрывая его от семьи, от здоровых сверстников и общества в целом. Полученная в специализированной школе образовательная подготовка не позволяет детям на равных участвовать в процессе профессионального становления. Кроме того, подобная сегрегация детей нарушает их самовосприятие, делая из них особую «касту» ущербных, неполноценных членов общества.

Второй подход, представленный как *инклюзивное образование*, или совместное обучение обычных детей и детей с особыми потребностями, означает обучение всех категорий детей в общеобразовательной школе. Этот инновационный подход в Узбекистане активно развивается.

Инклюзивное образование – непрерывный процесс, направленный на обеспечение качественного образования для всех с учетом разнообразия, разных нужд и способностей, характеристики и ожидания в обучении учащихся и общин, устранение

всех форм дискриминации (ЮНЕСКО 2008).

Инклюзия – это принадлежность к сообществу. Инклюзивным (включающим) образованием сейчас называют возможность детей с ограниченными возможностями учиться вместе с обычными детьми – в детском саду, школе, вузе. Идея внедрения инклюзивного образования основана на реализации гуманистических принципов. Его целью является улучшение качества образования детей с особыми потребностями путём полноправного участия в образовательном процессе, начиная с дошкольного этапа обучения.

Результаты. Республиканский центр социальной адаптации детей занялся проблемой инклюзивного образования сравнительно давно. Для начала были проведены необходимые исследования по анализу исходной ситуации – «Анализ социальной защищенности детей с особыми потребностями в Узбекистане» (совместно с ЮНИСЕФ) и «Изучение условий и факторов внедрения инклюзивного образования в Республике Узбекистан» (2008). После проведения исследований было принято решение о проведении Международного Форума по этой проблематике для изучения имеющегося отечественного и зарубежного опыта в этой области. Республиканским Центром социальной адаптации детей совместно с Республиканским Общественным Фондом "Sen Yolg'iz Emassan", Министерством народного образования, ЮНИСЕФ, ЮНЕСКО, ПРООН 28-29 октября 2008 года был проведён Международный Форум на тему: «Инклюзивное образование и современные тенденции в развитии форм социальной поддержки детей». По итогам Форума были разработаны рекомендации и предложения, которые реализовывались совместно с министерством народного образования.

Началом комплексной работы в разработке национальной стратегии по инклюзивному образованию стал проект «Инклюзивное образование для детей с особыми потребностями в Узбекистане», который финансировался Европейским Союзом и 4 октября 2016 году проект был завершён. В течение этого периода были

извлечены определённые уроки, достигнуты практические результаты и сделаны соответствующие выводы. По завершении проекта 905 детей с особыми образова-

тельными потребностями от 2-12 лет были включены в общеобразовательный процесс в пяти пилотных регионах (таблица 1).

Таблица 1

Мониторинг детей, вовлечённых в инклюзивное образование в пилотных регионах Узбекистана

| Регионы | ДОУ | | Школы | | Итого | |
|----------------------|--------------|--------|--------------|-------|--------------------|---------|
| | Кол-во детей | % | Кол-во детей | % | Общее кол-во детей | % |
| Сурхандаринская обл. | 93 | 35 % | 167 | 65 % | 260 | 28,74 % |
| Самаркандская обл. | 77 | 34 % | 147 | 66 % | 224 | 24,75 % |
| Наманганская обл. | 51 | 28,5 % | 130 | 71,5% | 181 | 20 % |
| Харезмская обл. | 63 | 47 % | 71 | 63 % | 134 | 14,80 % |
| г. Ташкент | 17 | 16 % | 89 | 74 % | 106 | 11,71 % |
| Итого | 301 та | 34 % | 604 | 66 % | 905 | 100 % |

Было выявлено, что из принятых в процессе проекта только 1 выбыл в Россию (Самарканд школа № 35), и 2 отправлены на домашнее обучение (Наманган школа № 11 Кылычев Жамшид, Максудов Абдулло у обеих диагнозы ДЦП). Остальные обучающиеся переведены в следующие классы и обучаются. Беседы с родителями детей с особыми потребностями показали, что родители довольны школой, учительницей и одноклассниками.

В ходе посещений инклюзивных классов пилотных школ были проведены встречи с руководителями, педагогами, воспитателями и родителями детей, обучающихся в инклюзивных классах, посещены уроки и занятия в детском саду.

Заключение по проведённому мониторингу:

1. Все педагоги в пилотных учреждениях имеют сведения об инклюзивном образовании.

2. Испытывают трудности в обучении детей в классе в связи с отсутствием достаточного количества методических пособий, литературы по работе над психологической и речевой деятельностью детей с особыми потребностями.

3. Все дети, обучающиеся в инклюзивных классах, приняты в школу по заключению МППК.

4. Отношение к учащимся, развивающихся в норме, и их родителей к учащимся с особыми потребностями в обучении положительное. Учителя постоянно проводят с родителями индивидуальные беседы, организуют семинары, встречи.

Заключение. По результатам мониторинга было разработаны следующие рекомендации: проведение семинаров для учителей и воспитателей, членов МППК и для родителей; добавление к пилотным инклюзивным школам и детским садам по 2-3 новых дошкольных и школьных учреждений; проведение семинаров для педагогов и руководителей новых отобранных школ и дошкольных учреждений;

В соответствии с достигнутыми конкретными результатами в области инклюзивного образования необходимо обеспечить устойчивость полученных результатов. Требуется дальнейшее разработки по созданию механизма, структуры и системы инклюзивного образования, системы качественного непрерывного образования в Республике Узбекистан, разработки комплексной и единой (последовательной) политики и практики по инклюзивному образованию детей с особыми потребностями в современных условиях.

Литература

1. Конституция Республики Узбекистан, 1992 год.
2. Указ Президента Республики Узбекистан «О мерах по кардинальному совершенствованию системы государственной поддержки лиц с инвалидностью», (Национальная база данных законодательства, 04.12.2017 г., № 06/17/5270/0348).
3. Закон «О гарантиях прав ребенка» и Комментарий к закону, Ташкент-2009 год.
4. Сборник международных документов Комитета ООН по правам ребенка, Ташкент – 2014 год.
5. Борякова, Н.Ю. К проблеме психолого-педагогического сопровождения детей с задержкой психического развития в инклюзивной образовательной среде [Текст] / Н.Ю. Борякова // Практический психолог и логопед. – 2014. – № 3. – С. 11-13.
6. Зайцев Д.В. Образовательная интеграция детей с ограниченными возможностями // интернет ресурс информационно-аналитический портал SocPolitika.ru // режим доступа: <http://www.socpolitika.ru/rus/conferences>.
7. Муминова Л.Р. Концепция инклюзивного образования в Узбекистане // материалы II Международная научно практическая конференция «Инклюзивное образование: проблемы, поиск путей решения». – Душанбе. – 2013. – С.17-20.

Маджуга А.Г., Синицина И.А., Абдуллина Л.Б.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ НАУЧНОЙ ПАРАДИГМЫ

Аннотация. В статье представлена характеристика классического, неклассического и постнеклассического этапов научной рациональности. На основе компаративистского анализа классической, неклассической и постнеклассической психологии показаны различия в методологическом аппарате этих направлений научной психологии. Особое внимание уделено вопросам организации психологического и педагогического исследования в контексте постнеклассической научной парадигмы. Авторы обосновывают необходимость применения контекстного подхода в процессе организации современного психологического исследования и объяснении сущности различных психологических феноменов.

Ключевые слова: парадигма, методологическая рефлексия, естественно-научная парадигма, гуманитарная парадигма, классический, неклассический, постнеклассический этапы рациональности, позитивизм, конструктивизм, феномен, феноменология, новые принципы организации психологического знания, контекст, контекстный подход, матрица контекстов.

Abstract. The article presents the characteristics of the classical, non-classical and post-non-classical stages of scientific rationality. Based on the comparative analysis of classical, non-classical and post-non-classical psychology, the differences in the methodological apparatus of these areas of scientific psychology are shown. Special attention is paid to the organization of psychological and pedagogical research in the context of the post-non-classical scientific paradigm. The authors substantiate the need to apply a contextual approach in the process of organizing modern psychological research and explaining the essence of various psychological phenomena.

Key words: paradigm, methodological reflection, natural science paradigm, humanitarian paradigm, classical, non-classical, post-non-classical stages of rationality, positivism, constructivism, phenomenon, phenomenology, new principles of organization of psychological knowledge, context, contextual approach, matrix of contexts.

Введение. В результате методологической рефлексии общих и специфических

тенденций развития науки на рубеже XX и XXI вв. В.С. Стёпин выделил три этапа

научной рациональности с соответствующими типами парадигм. Он выделяет три крупные стадии исторического развития науки (каждую из которых открывает глобальная научная революция) и определяет их как три исторических типа научной рациональности. Каждый новый тип научной рациональности характеризуется особыми, свойственными ему основаниями науки, которые позволяют выделить и исследовать соответствующие типы системных объектов (простые, сложные, саморазвивающиеся системы). Это – классическая рациональность, соответствующая классической науке; неклассическая рациональность, соответствующая неклассической науке, и постнеклассическая рациональность. При этом появление каждого нового типа рациональности не отбрасывало предшествующий, а только ограничивало сферу его действия, определяя его применимость только к определенным типам проблем и задач.

Классический тип научной рациональности, центрируя внимание на объекте, стремится при теоретическом объяснении и описании исключать все, что относится к субъекту, средствам и операциям его деятельности, для получения объективно-истинного знания о мире. Цели и ценности науки, определяющие стратегии исследования и способы фрагментации мира, на этом этапе (как и на всех остальных) детерминируются доминирующими в культуре мировоззрением и ценностями. Но классическая наука не рефлексировала этих детерминаций. Неклассический тип научной рациональности учитывает связи между знаниями об объекте и характером средств и операций деятельности, причём рефлексия этих связей рассматривается в качестве условий объективно-истинного описания и объяснения мира. Но связи между внутринаучными и социальными ценностями и целями по-прежнему не являются предметом научной рефлексии, хотя имплицитно они определяют характер знаний (определяют, что именно и каким способом исследователь выделяет и осмысливает в мире). Постнеклассический тип научной рациональности расширяет поле рефлексии над деятельностью: он уже

учитывает соотнесённость получаемых знаний об объекте не только с особенностью средств и операций деятельности, но и с ценностно-целевыми структурами. Причём особое внимание уделяется не осознававшейся на предыдущих этапах связи внутринаучных целей с внеучными, социальными ценностями и целями [19, с. 619-640].

Материалы и методы. Радикальное различие между классической и неклассической наукой заключается в убеждении первой, что изучаемые явления суть фрагменты «самого мира», тогда как неклассическая наука отдаёт себе отчёт в том, что исследование (даже эмпирическое, а тем более теоретическое) всегда имеет дело не с «самим миром», а с его моделированным отражением в сознании и акцентирует внимание на рефлексивной реконструкции предпосылок полученной модели. На основе обзора зарубежной методологической литературы Г.А. Орлова выделяет следующие новые принципы организации психологического знания: социально-конструкционистская ориентация; критический подход к производству знания, выявление социальных и лингвистических оснований такого производства; чувствительность к социальным контекстам (в том числе историческим); признание историчности и культурной обоснованности самого психологического знания – ограниченные возможности применения психологических выводов и концепций; релятивизм, дефундаментализм (несвязанность познания с фактами «реального» мира – связь с фактами языка и социальными практиками); двойная онтология – признание «реальности» фактов нейронауки и социальных фактов в сочетании с критикой ментальных репрезентаций и возможности их психологического изучения; акцент на изучении языковых фактов и символических практик, при этом особое место отводится нарративу и дискурсу – использованию языка в ситуациях социального взаимодействия и его эффектам; связь между знанием и социальными процессами, знанием и социальным поведением; изменение представлений о роли знания вообще и психологического знания в частности в

постсовременном мире (разрушение монополии науки на знание, эпистемологический приоритет обыденного знания, социальная ответственность, локальный моральный порядок, отказ от прогнозирования и т.д.) [15]. Отталкиваясь от этого перечня, конкретизируя общие, объединяя сходные и дополняя недостающие пункты, предложим собственный перечень характеристик постсовременной рациональности в психологии и педагогике (включая парадигмальные сдвиги и вновь сформировавшиеся характеристики), составляющих основу методологического конструирования предмета и методов психологического исследования и практики в обозримой перспективе.

1. Переход от структурного к процессуальному пониманию явлений. В противоположность интеллектуализму прежней психологии сознания уже В. Вундт рассматривал психическое как процесс [4]. У. Джеймс с его концепцией «потока сознания» продолжил эту линию континуального, процессуального представления психического [6]. Эти эмпирические наблюдения психологов согласуются с некоторыми философскими интуициями. Так, согласно английскому философу-реалисту А.Н. Уайтхеду, процесс (а не атомизированная и структурированная материя/энергия) и есть субстанция мира, которая в форме единичных существований действует как причина себя, осуществляя самопорождение: «каждое действительное существование можно описать только как органический процесс. Этот процесс в микрокосме повторяет то, что Вселенная представляет собой в макрокосме. Этот процесс протекает от фазы к фазе, и каждая предыдущая фаза подготавливает последующую вплоть до завершения» [20, с. 29]. Такие единичные процессы (элементарные формы движения) белорусский физик А.И. Вейник в своей концепции мироздания назвал «элаты» [2].

2. Переход от аналитического (дискретного) к синтетическому (континуально-полевому) описанию, что приводит к появлению холистического мировоззрения и соответствующей методологии. Холистичность как определяющий принцип при

построении научной картины мира (рассмотрение всего во взаимосвязи, взаимозависимости, взаимообусловленности и т.п.) и входящих в неё частных картин собственного объекта различными науками – в том числе гуманитарными. Термин «холистический» происходит от греческого слова «holos», означающего «цельность», «целостность». Холизм – это учение, рассматривающее мир как результат ступенчатой творческой эволюции, которая направляется некоторым «фактором целостности» (Я. Смэтс, Дж.С. Холдейн, А. Мейер-Абих, А. Леман, К. Уилбер). Следовательно, холизм – это «философия целостности», подчёркивающая 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 Берталанфи. Интуиция целостного характера сущего закреплена в философии в понятии «бытие», которое является самой общей категорией, первичной по отношению к выделению в нём тех или иных единиц и отношений между ними.

Такому целостному мировоззрению соответствует включение в антропологические и психологические, а также педагогические модели концепции поля (К. Левин, А. Минделл, Дж. Уилер), энерго-информационных взаимодействий и воздействий (В.Н. Пушкин, В.В. Бойко, С.С. Хоружий). Это не является нарушением правила Оккама, поскольку необходимость введения новых «сущностей» вызывается не произволом исследователей, а назревшей необходимостью построения объяснительных моделей явлений, не укладывающихся в рамки классической научной парадигмы.

3. Междисциплинарность исследований становится системообразующим фактором современной психологии, принимая различные формы, в том числе и трансдисциплинарности (термин предложен в 1970 г. Ж. Пиаже). В настоящее время описаны различные формы расширения и размывания границ традиционных науч-

ных дисциплин. Так, Х. Новотны, М. Гиббонс, П. Скотт, М. Трой, П. Швартцман предлагают последовательно рассматривать различные уровни междисциплинарного взаимодействия в современном исследовании:

1) мультидисциплинарность – механическое соединение усилий нескольких дисциплин для решения какой-либо проблемы с сохранением методологической специфики каждой из них;

2) кроссдисциплинарность – исследование, проводимое внутри одной дисциплины с позиций другой;

3) междисциплинарность – интеграция знаний и методов нескольких дисциплин для решения какой-либо проблемы;

4) трансдисциплинарность – сфера исследований, формирующаяся за пределами дисциплинарных различий или поверх них; учитывает специфику современного и постсовременного производства знаний как целостного (комплексного) процесса. Среди свойств трансдисциплинарности они называют: производство знаний нового типа, отказ от традиционной дисциплинарной структуры или производства разновидностей знания, которое принципиально не может быть вписано в традиционную систему координат; помещение связей междисциплинарного типа внутрь общей системы координат без стабильных границ между дисциплинами; трансгрессивность – пересечение границ как принцип новых полей знания; формирование нового коммуникативного пространства; отказ от иерархических принципов в производстве знаний; контекстуальность получаемого знания [15].

4. Применение принципа полионтизма в познании сущности изучаемых объектов («димензиональная онтология» В. Франкла, «виртуалистика» Н.А. Носова). В последнее время говорят о «мозаичности», «калейдоскопичности» (E. Regis, W. Mayer-Gross), «бриколаже» (К. Леви-Стросс), «бутстрепе» (в переводе с англ. букв. «шнурок», то есть «сошнуровывание» самых разноречивых представлений, согласно американскому физика Дж. Чу) (П. Бикел, Г. Шорак, Д. Мэйсон и др.), «эклектике» (М.Д. Быковский, А.С. Ка-

минский и др.). Антиредукционистский пафос этого взгляда можно приветствовать. Однако в своем пределе такой подход приводит к «методологическому анархизму» и принципу пролиферации научных теорий П. Фейерабенда, что грозит утратой хоть какой-нибудь определённости в критериях научности, выделения предмета и формирования методов исследования.

Диалектический монизм (Е.Е. Соколова) предполагает единственность субстанции и множественность её репрезентации в контексте различных теорий. Этот подход имеет начало в древнегреческом атомизме и наиболее отчётливое оформление получил в философии Б. Спинозы. Такого же взгляда придерживались Г.В.Ф. Гегель, К. Маркс, Э.В. Ильенков, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.П. Зинченко, М.К. Мамардашвили, А.В. Сурмава, Е.Е. Соколова. Этот подход позволяет, по сути, снять и психофизическую проблему.

Из полионтизма вытекает многомерность рассматриваемых объектов, поскольку сущность изучаемого предмета или процесса оказывается невозможно свести к единственному онтологическому основанию (см: димензиональная онтология В. Франкла [23, с. 48-50]). Дискуссии о том, является ли психология допарадигмальной или полипарадигмальной наукой (а в случае отсутствия единой парадигмы некоторые критики вообще отказывают ей в статусе научности) в этом свете теряют свой смысл.

5. Методологический либерализм (А.В. Юревич, М.С. Гусельцева) и плюрализм (И.А. Мироненко, В.В. Козлов) против диалектического монизма (Е.Е. Соколова, Л.А. Венгер). С.Д. Смирнов полагает, что современных психологов по критерию их общеметодологических ориентаций можно разделить на: 1) методологических нигилистов; 2) методологических ригористов (или методологических монистов); 3) методологических либералов; 4) методологических плюралистов [17].

Одним из ярких проявлений этого является представление о полипарадигмальности психологии и педагогики. Например, А.В. Юревич указывает на су-

ществование трёх основных позиций относительно парадигмального статуса психологии: 1) психология представляет собой допарадигмальную дисциплину, что и отличает её от более развитых (естественных) наук (этой точки зрения придерживался и физик, историк физики Т. Кун); 2) психология – это мультипарадигмальная наука, обречённая на сосуществование различных парадигм, а значит, и принципиально различных вариантов понимания психического, подходов к его изучению, способов производства знания, критериев его верификации и т.д.; 3) психология – внепарадигмальная научная дисциплина, поскольку представления о парадигмальной логике развития науки, наработанные на материале изучения истории естественных наук (главным образом физики), к ней неприменимы. Он также отмечает, что в настоящее время в психологическом сообществе доминирует вторая позиция, при этом само понятие парадигмы используется достаточно вольно [27]. А.М. Улановский также отмечает, что в последнее время в отечественной психологии понятие «парадигма» используется крайне нестрого, претерпевая смещение с понятиями «подход», «теория» или «концепция» (например, «деятельностная парадигма», «культурно-историческая парадигма», «парадигма личностного смысла»), тогда как парадигма в исходном значении – это общеметодологический подход, распространяющийся на целую группу теорий [22, с. 27]. Впрочем, и сам Т. Кун не определил введённое им понятие достаточно чётко, совершая логический круг: парадигма – это правила научной деятельности некоторого сообщества, которое, в свою очередь, конституируется именно приверженностью данной парадигме [12].

6. Формирование «мягкой» методологии качественных исследований (К. Левин, Р. Баркер, С. Квале) в противовес традиционной массово-статистической «жесткой» методологии (Г.Ю. Айзенк). В соответствии со сложившейся в методологии науки традицией А.В. Юревич, в частности, выделяет две группы психологических фактов: 1) «жесткие» – воспроизводимые, не зависящие от контекста (усло-

вий) их установления и теорий, не нуждающиеся в социальной верификации; 2) «мягкие» – невоспроизводимые, контекстуально-зависимые, теоретически нагруженные (и поэтому «не существующие» за пределами данной теории), нуждающиеся в социализации как основе признания [28, с. 3]. Соответственно, качественные исследования оперируют преимущественно «мягкими» фактами. Потребность в таких методах возникла в гуманитарных науках (прежде всего, социологии и этнографии, культурологии и лингвистике) в связи с необходимостью понимания «радикально иного», выраженного в чужой культуре, для чего следовало пересмотреть западные ценности, эпистемологии и критерии оценки, которые уже не могли быть гарантией истины (например, психоаналитики были склонны описывать шамана как душевнобольного человека, игнорируя его важнейшую позитивную роль в данной культуре). Следующим шагом стал пересмотр феминизмом эпистемических практик с целью отхода от их андроцентричности и более полного представления женского способа бытия в мире, что привело к появлению методологии гендерных исследований, опирающихся более на синтетические, чем на аналитические методы.

Разумеется, неправомерно жёстко противопоставлять качественные и количественные исследования, поскольку и в так называемых «количественных» исследованиях применяется качественный анализ, и «качественные» исследования используют количественный материал (пусть и в меньшем объёме, и в менее строгой форме – допускается использование в качественных исследованиях и нестрогих форм измерений – номинальных и порядковых шкал) [11, с. 74]. Однако К. Глесне и А. Пешкин указывают на существенные различия в идеологии и методах этих подходов. Количественные исследования исходят из допущения объективной реальности психологических и социальных фактов, убеждения в возможности измерения переменных и отношений между ними на основе главенства метода, тогда как качественные исследования опираются на допущение о социальном конструировании

реальности, главенстве предмета исследования и допущении, что переменные являются комплексными, сплетёнными и сложными для измерения. Количественные исследования преследуют цель обобщения, предсказания и причинного объяснения, тогда как качественные – контекстуализированной интерпретации и понимания взгляда на мир действующих лиц. В количественных исследованиях принято начинать с гипотез и теорий, использовать формальные инструменты (экспериментирование, дедукцию, компонентный анализ), осуществлять редукцию данных к числовой форме, использовать абстрактный язык отчётов. В качественных исследованиях принято заканчивать гипотезами и эмпирически «заземлёнными» теориями (grounded theory), опираться на спонтанное проявление феномена, трактовать исследователя как основной инструмент, использовать индукцию и анализ паттернов при второстепенности числовых индексов, стремиться к плюрализму и комплексности, что проявляется в описательных отчётах. Количественные исследования предполагают отстранённость, беспристрастность исследователя и объективное изображение, тогда как качественные – личную вовлечённость, участие, взгляд человека, смотрящего «изнутри», и эмпатическое понимание [21].

Строго научный подход расширяется за счёт привнесения в предмет психологии понимания человека в его целостности, включая духовное измерение (В.П. Зинченко, Б.С. Братусь, В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, А.А. Пузырей, Т.А. Флоренская, Т. Лири, Ч. Тарт, К. Уилбер), с одной стороны, и телесности – с другой. При этом некоторые психологи считают «обращение к категории души глубоко неверным шагом, не только бесполезным, но и весьма опасным для развития отечественной психологической науки» [13, с. 163]. В.Д. Шадриков, напротив, отмечает, что: «Понятие «душа» вполне достойно того, чтобы его восстановить в правах как научное понятие. И предметом психологии может стать душа в её научном понимании», и разрабатывает психологию «духовных способностей» [24, с. 25].

Кроме того, единство строгой научной и вненаучной методологии проявляется в эссенциализме, то есть в поиске объединяющего разнородные концепции единства (концепция «вечной философии» О. Хаксли, «гнездо бытия» К. Уилбера, работы Ф. Капры, изучение мифологии М. Элиаде, Дж. Кэмпбеллом, работы Е.А. Торчинова, Дж. Мишлага, интегральная психология В.В. Козлова и мн. др.). Психологический эссенциализм – это представление о том, что за тем или иным психологическим понятием, оправданным с точки зрения некоторой теории, эмпирических данных или практической деятельности, должна действительно стоять какая-то особая психологическая реальность, некая психологическая «структура», «процесс» или «механизм» (некая психологическая «сущность», или «эссенция») [21].

7. В силу неопределённости современной методологической ситуации методологическая рефлексия становится обязательной составляющей психологического и педагогического исследования и практики [14]. Впрочем, уже В. Вундт указывал, что единый опыт может рассматриваться с двух точек зрения. «Эти точки зрения подсказываются нам тем, что каждый опыт расчленяется непосредственно на два фактора: на содержание, данное нам, и на способ нашего восприятия этого содержания» [9, с. 33]. Это отчётливо рефлексивная позиция, которая требует анализа самого механизма получения психического содержания человеком, наиболее полно реализованная затем в феноменологии Э. Гуссерля, а позднее – в отечественных методологических исследованиях рефлексии (О.С. Анисимов, А.В. Карпов В.А. Лефевр, С.Ю. Степанов, И.Н. Семёнов, Г.П. Щедровицкий). Несомненно, это же должно касаться и психолога, который должен осознавать методологические основания своей научной или практической деятельности.

А.В. Юревич указывает на основные симптомы методологического кризиса как перманентного состояния психологии: 1) отсутствие единой общеразделяемой теории; 2) разобщённость на психологические «империи» (такие как когнитивизм,

психоанализ, бихевиоризм и т.п.), каждая из которых живёт по своим собственным законам; 3) отсутствие универсальных критериев добывания, верификации и адекватности знания; 4) некумулятивность знания, объявление каждым новым психологическим направлением всей предшествующей ему психологии набором заблуждений и артефактов; 5) раскол («схизис», в терминах Ф.Е. Василюка), между исследовательской и практической психологией [1]; 6) расчленённость целостной личности на несвязанные память, мышление, восприятие, внимание и другие психические функции; 7) существование всевозможных неразрешимых «параллелизмов»: психофизического, психофизиологического, психосоциального [25]. Е.Е. Соколова констатирует в теле психологического знания как минимум четыре «разрыва»: 1) между академической и практической психологией; 2) между разными «парадигмами» в психологии (когнитивизмом, бихевиоризмом и пр.); 3) между разными уровнями изучаемой в психологии реальности; 4) между разными отраслями психологии [18]. Все это затрудняет ориентацию исследователя и требует его рефлексивного самоопределения в методологии исследования и практики.

8. Выявление процессов самоорганизации (в том числе в психике и поведении человека и социальных групп), описанных в синергетике. Современная синергетика – метанаука, объединяющая теорию сложных систем, теорию хаоса, теорию катастроф, термодинамику неравновесных процессов (диссипативных структур), теорию самоорганизации. В 1960 гг. зародилась естественнонаучная синергетика (И. Пригожин, С.И. Курдюмов, Г.Г. Малинецкий, Дж. Николис, Г. Хакен), а в конце прошлого века эта концепция стала распространяться на гуманитарную сферу – философию (И. Пригожин, И. Стенгерс), психологию (Л.Ф. Баянова, В.Ю. Крылов, А.О. Прохоров), лингвистику (Дж. Николис, Я.И. Свирский), социологию и политологию (В.П. Бранский, О.В. Митина, А.П. Назаретян, С.Д. Пожарский), что привело к появлению таких терминов, как «психосинергетика», «социальная синерге-

тика», «лингвосинергетика». Опора на социальную синергетику при моделировании педагогических систем разного уровня получает всё более широкое распространение и становится признанной в педагогической научной среде методологической основой ряда исследований (В.А. Игнатова, Т.М. Давыденко, С.В. Кривых, М.Т. Громкова, О.Н. Козлова, А.Д. Урсул, Т.И. Шамова и др.) [15].

9. Прагматизм прикладной науки и практики против теоретизирования академической науки, методологии и философии. В. Полякова подчёркивает, что «если в картине мира Просвещения знание выступало как абсолютная ценность, то теперь актуализируется идея «полезного знания» (useful knowledge), ограниченного конкретной сферой применения и отвечающего принципу коммерческой оборачиваемости» [16]. Вследствие такого понимания в настоящее время осуществляется переход «от абстрактного, универсального и объективного знания – к знаниям социально полезным и локальным» [5, с. 6], «от психологии как науки об универсальных законах... к психологии как науке об исключениях» [5, с. 65]. Конструктивистская парадигма признаёт научное знание не самоценностью, но лишь инструментально-ценным в качестве средства совершенствования тех или иных аспектов жизни человека или социальных институтов. В частности, социальный конструкционизм предлагает учёному рассматривать социальную полезность той или иной психологической теории и создавать концепции, преследующие конкретные социальные цели [7].

А.В. Юревич, вслед за А. Розенцвейгом и К. Гергеном, отмечает происходящий в современной психологии «поворот к практике», стремление превратить психологическое знание из «мягких» и дающих неопределённые результаты психологических ноу-хау (таких как психоанализ) в более «жёсткие», допускающие тиражирование и приносящие более однозначные, «механические» (и прибыльные в экономическом плане) результаты психологические технологии. Он полагает, что снятие противоречия между естественнонаучной

и гуманитарной парадигмами в психологии возможно путём образования новой, технологической парадигмы, в рамках которой прежняя оппозиция просто теряет смысл (как не имеет смысла противопоставление технических и эстетических характеристик холодильника) [25].

С технологизацией психологии можно связать и тот факт, что Дж. Пине называет «биопсихологию (включающую пять основных разделов: 1) физиологическую психологию; 2) психофармакологию; 3) нейропсихологию; 4) психофизиологию и 5) сравнительную психологию) одной из наиболее стремительно прогрессирующих отраслей науки» в последнее время [27, с. 14]. Впрочем, успехи психофармакологии в западной (прежде всего – американской) психотерапии некоторые авторы связывают не столько с собственно научными её успехами, сколько с рыночным механизмом страховых выплат: страховым компаниям выгоднее оплачивать относительно недорогие и имеющие чёткие критерии результативности программы медикаментозного лечения психологических проблем своих клиентов, нежели покрывать их расходы на длительные (иногда продолжающиеся не один год) «разговоры» с психотерапевтом, имеющие неотчетливую перспективу.

Обсуждение. Конструктивисты призывают к демократизации научных институтов, а также академических исследований. Методология качественных исследований трактуется некоторыми из них (Н.К. Дензин, Й.С. Линкольн и др.) в широком смысле как форма «радикальной демократической практики» [21, с. 27]. Наука не просто становится «производящей силой», но превращается в поп-науку (Ж.К. Бико, С. Мойран, Г. Майер, С.Ю. Степанов). Л. Рич-Кальдер предостерегает, что в результате нарастания этой тенденции прагматизации мы рискуем получить «психологию без науки» [27, с. 15]. На эти вызовы психология как теория и как практика должна дать адекватный ответ. Далее мы покажем, какие ответы даёт контекстный подход как методология гуманитарного (прежде всего – психологического и педагогического) исследования. Однако такая ориентация

контекстного подхода по источнику его возникновения в недрах педагогики и психологии вовсе не означает невозможности его генерализации в качестве общеметодологического научного подхода. Тем не менее, прежде всего, необходимо закрепить позиции контекстного подхода в рамках общепсихологической методологии (поскольку в педагогике и педагогической психологии это уже произошло в результате складывания научной школы знаково-контекстного обучения А.А. Вербицкого). В частности, мы полагаем важным шагом в этом направлении включение понятия «контекст» в состав тезауруса ключевых психологических понятий, необходимость чего уже подчёркивалась в ряде публикаций. В последнее время стали появляться и отечественные философские работы, специально затрагивающие феноменологию контекста. Например, И.Т. Касавин рассматривает контекст в его широком значении как условие интерпретации культурных явлений и решения на этой основе познавательных проблем. Им выдвинута программа разработки понятия «контекст» в качестве философской категории и методологии контекстуализма [11].

Более подробно функционирование понятия «контекст» в лингвистике, психологии, а также философии рассмотрено в работах А.А. Вербицкого [3]. А.А. Вербицким впервые было сформулировано определение психологического контекста как системы внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности человека, влияющих на особенности восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации, определяющих смысл и значение этой ситуации как целого и входящих в него компонентов. При этом внутренний контекст – это система уникальных для каждого человека психофизиологических, психологических и личностных особенностей и состояний, его установок, отношений, знаний и опыта; внешний контекст – система предметных, социальных, социокультурных, пространственно-временных и иных характеристик ситуации действия и поступка.

С точки зрения психологии и семантики, контекст следует понимать не как

фрагмент некоторой материальной структуры (текста, психики, физической реальности и пр.), а, скорее, как психический семиотический процесс соотношения условно выделяемых в некотором континууме (семантическом, психическом, материальном) объектов. В такой трактовке контекст, предстает как психический семиотический механизм, обеспечивающий функционирование второй сигнальной системы человека, то есть собственно человеческого в психике. Следовательно, контекст – это не только структура, каким он предстает по форме, это некоторая функциональная система, объединяющая все другие психические процессы и состояния в целях обеспечения соотнесения одного фрагмента информации с другими и порождения тем самым значения и смысла [3]. Этот механизм обеспечивает порождение значения (путём соотнесения культурного знака с психической репрезентацией реального объекта в форме образа любой модальности), а также смысла (путём соотнесения двух знаков между собой). Причём по своей форме данный механизм носит рекурсивный характер, то есть каждое психическое явление существует всегда в контексте других явлений, как в синхронном, так и в диахронном аспектах и каждое данное состояние психики как целого может быть понято лишь в этих контекстах.

На основе такого понимания контекста А.А. Вербицкий в начале 1980-х гг. создана научная школа знаково-контекстного обучения, в которой сформирован оригинальный контекстный подход к образованию (А.А. Вербицкий). Однако эвристический потенциал контекстного подхода требует более широкого применения. Контекстный подход как методология психологического и педагогического исследования предполагает не только раскрытие сущности контекста как психического механизма, но и его сознательное использование психологом в своей исследовательской работе и психологической практике. В частности, предложены следующие принципы использования контекста как инструмента психологического исследования: 1) принцип расширения контекста – рассмотрение психического явления

в рамках «вложенных один в другой» контекстов; 2) принцип взаимосвязи контекстов – любое исследуемое явление многоаспектно, поэтому все возможные его контексты оказываются взаимосвязанными; 3) принцип вариативности контекста – контекст это структура, которая меняется при смене точки наблюдения; 4) принцип контекстной обусловленности – интерпретация любого явления задается его контекстом; 5) принцип системности контекста – контекст, представляет собой систему со всеми вытекающими отсюда признаками; 6) принцип дополнительности контекстов – максимально полное понимание феномена возможно лишь при сочетании информации, полученной в различных контекстах [8].

Исходя из этих принципов, как учёному, так и практику следует рефлексивно осознать, в каком контексте в данный момент рассматривается некоторый объект (человек, психическая функция, процесс, целостная ситуация и т.п.), чтобы гарантировать системную полноту его восприятия, а также обеспечить непротиворечивое соотношение разнородных описаний данного объекта, полученное в разных контекстах. В результате контекстного анализа, направленного на систематическое выделение и описание контекстов изучаемого явления, образуется упорядоченная матрица контекстов. Эта матрица представляет собой многомерную систему всевозможных контекстов, в которой существует субъект (как в субъективной репрезентации этих контекстов, так и в объективном научном описании в рамках той или иной теории) [10].

Мерность условного пространства данной матрицы задаётся количеством оснований, по которым выделены контексты. К настоящему времени одним из авторов выделено двенадцать таких оснований: 1) по соотношению с определённым логическим уровнем обобщения – метаконтекст, системный и субконтекст; 2) по отношению к явлениям индивидуальной психики – внутренний и внешний контекст; 3) по преимущественной ориентации исследования – системно-структурный и системно-процессуальный (динамиче-

ский) контекст; 4) по отношению изучаемых психических явлений к сферам культуры – метакультурный (общекультурный или кросскультурный, по Н.В. Жуковой), культурный (частнокультурный), субкультурный контекст; 5) по соотношению психических явлений с явлениями социума – социальный, групповой, индивидуально-личностный контекст; 6) по отношению психики к индивиду – трансперсональный, интериндивидуальный, интраиндивидуальный контекст; 7) по отношению психического явления ко времени – диахронный контекст: исторический, биографический, ситуативный контекст; а также синхронный контекст; 8) по отношению психического явления к психическому «пространству» – пространственный контекст, контекст телесности, контекст психологической дистанции; 9) по отношению психического явления к этапам онтогенеза – контекст жизненного пути, эпохи жизни, возраста (возрастного периода); 10) по ориентации психического явления относительно гендера – метагендерный (закономерности, общие для всех) и гендерный контекст; 11) по соотношению с субъектом – объективный и субъективный контекст; 12) по основной цели исследования – контекст научный, контекст духовный. Следует

стремиться учесть в конкретном исследовании все возможные контексты понимания изучаемого феномена [3].

Важно подчеркнуть, что в контекстном подходе объяснительная модель (модель причинности) любого психического или педагогического феномена будет носить характер иерархической структуры с несколькими слоями, где уровни определяются причинами, выделяемыми в контексте различных факторов одного системного уровня, а при наличии нескольких уровней таких слоев взаимонакладывающихся факторов может быть несколько.

В связи с тем, что контекстный подход выступает как продолжение и дальнейшее развитие системного подхода (Б.Ф. Ломов, В.А. Барабанщиков), он обеспечивает рассмотрение большинства психолого-педагогических феноменов с позиций их содержательно-процессуальных аспектов, через призму феномена многомерности.

Обобщая методологические особенности, характерные, для классической, неклассической, постнеклассической психологической науки мы представили их в таблице 1.

Таблица 1

Компаративистский анализ методологического аппарата классической, неклассической и постнеклассической психологии

| Критерии сравнения | Классическая психология | Неклассическая психология | Постнеклассическая психология |
|--------------------|--|---|--|
| Объект науки | Реальные элементы и объекты мира; вещество, локализованное в пространстве и времени | Системы Мира, расщепленные на актуальную и потенциальную реальность микромира | Мир как система саморазвивающихся открытых подсистем |
| Предмет познания | Состав элементов мира. Специальные законы науки | Причинно-следственные отношения и связи в системах элементов Мира, закономерности Мира | Структурная динамика отношений в Мире как Система систем |
| Основы методологии | Ньютоновская механика, объективность как постижение через постигаемый опыт вне зависимости и исследователем; субъективно-объектная гносеология; математический формализм | Дополнительность соотношений неопределенностей, допущение «субъективности», обусловленность взаимосвязи, историчность методов | Эволюционно-синергетическая парадигма системности; экологизация, гуманизация, психологизация, конструктивность, антропо-социогенез |

| | | | |
|-------------------------|---|--|--|
| Методы исследования | Наблюдение, описание, приборные изменения в линейных величинах, экспериментальные исследования (опыты), чувственное познание (жизненный опыт) | Те же, но добавляются изменения с учетом позиций исследователя, его сознания и мировоззрения; проектирование реальности, приборные исследования с учетом взаимодействия объекта с прибором. Гносеологическое обобщение. Статистические измерения. Методы дифференциальных уравнений в частных производных. | Те же, но добавляются компьютерные исследования, междисциплинарные исследования, генная инженерия, историческая реконструкция, проектирование и моделирование, комплексные исследования. Методы БОС. |
| Основные характеристики | Объективность, истинность, универсализм, интересубъективность, достоверность, воспроизводимость, знания по физико-математическому образцу | Фундаментальность, универсальность, относительность, дискретность, непрерывность, системность, структурность, квантовость | Человекоразмерность, нелинейность, коэволюция, самоорганизация, синхронистичность, системность, глобальный эволюционизм |

Заключение. Таким образом, методология конструирования предмета и методов современного психологического исследования должна основываться на ряде закономерностей, которые присущи постнеклассической научной парадигме. К названным закономерностям можно отнести следующие отличительные признаки постнеклассической науки: 1) многомерность рассматриваемых феноменов; 2) применение принципа полионтизма в познании сущности изучаемых феноменов; 3) наличие полевых энергоинформационных взаимодействий и воздействий; 4) бессознательное как способ восприятия многомерности; 5) квинтэссенция естественнонаучного и метафизического знания в построении научной картины мира; 6) единство представлений о научной картине мира, интегрирующее изыскания ученых и мыслителей Запада и Востока; 7) объективизация результата исследования через нахождение прямых и обратных нелинейных причинно-следственных связей; 8) снятие оппозиции разделения субъекта и объекта в контексте организации исследования, исходя из первичности обменного потока (мысли) между ними в одновременности их совместного существования; 9) использование различных теорий, концепций, идей, подходов, положений, принципов как совокупности возможных вариантов в рассмотрении исследуемых харак-

теристик объектов и субъектов, из которых уплотняются только отдельные с учетом социокультурной обусловленности научной картины мира («сошнуровывание» частей в целое, переход от дискретного научного знания к целостному); 10) холистичность, как определяющий принцип при построении научной картины мира (рассмотрение всего во взаимосвязи, взаимозависимости, взаимообусловленности и т.п.); 11) опора на социокультурное знание при построении модели мироздания, признание неоднородности Вселенной и существование коэволюционных процессов в ней; 12) применение межпредметных и внутрипредметных связей при изучении сущности исследуемых феноменов.

Рассматривая возможности постнеклассического подхода можно отметить, что он имеет преимущества, поскольку выделяет «человекомерность» научного знания, рассматривая это как глобальную тенденцию науки. Его эффективность связана с учетом всего комплекса антропологических факторов, развитием социальной среды, интерактивных межсубъектных коммуникаций. Научное открытие, рассматриваемое в таком гуманитарном контексте, в своей потенции содержит возможность развития благоприятных перспектив, что является важным для практической деятельности, всегда устремленной в будущее. Человек включается в контекст

науки не только в качестве объекта исследований, а в качестве особого параметра

порядка, влияющего на результат научного знания.

Литература

1. Василюк Ф.Е. *Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии.* – 1996. – № 6. – С. 25-40.
2. Вейник А.И. *Термодинамика реальных процессов.* – Минск: *Навука і тэхніка*, 1991.
3. Вербицкий А.А. *Контекст (в психологии) // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь. В 6 т. / под общ. ред. А.В. Петровского.* – М.: *Пер Сэ*, 2005. – С. 137-138.
4. Вундт В. *Проблемы психологии народов.* – М.: *Академический Проект*, 2011.
5. Гусельцева М.С. *Постмодернистские перспективы развития психологии // Теория и методология психологии. Постнеклассическая перспектива.* – М.: *Изд-во «Институт психологии РАН»*, 2007. – С. 45-73.
6. Джеймс У. *Прагматизм: новое название для некоторых старых методов мышления: популярные лекции по философии.* – СПб.: *Шиповник*, 1910.
7. Джерджен К.Дж. *Социальный конструкционизм: знание и практика / под общ. ред. А.А. Полонникова.* – Минск: *БГУ*, 2003.
8. Дубовицкая Т.Д. *Развитие самоактуализирующейся личности учителя: контекстный подход: дис. ... д-ра психол. наук.* – М., 2004.
9. Ждан А.Н. *История психологии: от античности к современности.* – М.: *Педагогическое общество России*, 1999.
10. Калашиников В.Г. *Психология управления с позиций контекстного подхода / Актуальные психолого-педагогические проблемы подготовки специалиста. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Стерлитамак, 24-25 ноября 2005 г.* – Уфа: *Гилем*, 2005. – С. 31-35.
11. Касавин И.Т. *Текст. Дискурс. Контекст. Введение в социальную эпистемологию языка / Инс-т философии РАН.* – М.: *Канон+*, 2008.
12. Кун Т. *Структура научных революций.* – М.: *АСТ*, 2009.
13. Минухин С., Фишман Ч. *Техники семейной терапии.* – М.: *НФ «Класс»*, 1998.
14. Мироненко И.А. *О концепции предмета психологической науки // Методология и история психологии.* – 2006. – № 1. – С. 160-173.
15. Орлова Г.А. *Междисциплинарное индивидуальное гуманитарное образование: Литературный обзор.* – Ростов н/Д: *ЮФУ*, 2007.
16. Полякова В. *Изменение социальной роли экспертного знания // Социальная реальность.* – 2007. – № 5. – С. 77-85. С. 81.
17. Смирнов С.Д. *Чем грозит психологии отсутствие общепринятого определения её предмета? // Методология и история психологии.* – 2006. – № 1. – С. 73-84.
18. Соколова Е.Е. *Нетерпимость толерантных (ещё раз о монизме, плюрализме и дискуссиях о методологических ориентациях психологии) // Вопросы психологии.* – 2008. – № 3. – С. 138-146.
19. Степин В.С. *Теоретическое знание.* – М.: *Прогресс-Традиция*, 2003.
20. Уайтхед А.Н. *Избранные работы по философии.* – М.: *Прогресс*, 1990.
21. Уилбер К. *Интегральная психология: Сознание, Дух, Психология, Терапия / пер. с англ.* – М: *ООО «Издательство АСТ» и др.*, 2004.
22. Улановский А.М. *Феноменологическая психология: качественные исследования и работа с переживанием.* – М.: *Смысл*, 2012.
23. Франкл В. *Человек в поисках смысла: сборник / пер. с англ. и нем.* – М.: *Прогресс*, 1990.
24. Шадриков В.Д. *Мир внутренней жизни человека.* – М.: *Логос*, 2006.
25. Юнг К.Г. *Очерки по психологии бессознательного.* – М.: *Cogito centre*, 2013.
26. Юревич А.В. *Методология и социология психологии.* – М.: *Инс-т психологии РАН*, 2010.
27. Юревич А.В. *Типология психологических фактов // Вопросы психологии.* – 2006. – № 3. – С. 3-13.
28. Юревич А.В. *Перспективы парадигмального синтеза // Вопросы психологии.* – 2008. – № 1. – С. 3-15.

Синагатуллин И.М., Ахмадеев А.А., Калашникова О.Г.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ВЛИЯНИЯ ГЛОБАЛИЗАЦИИ НА СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье предпринимается попытка охарактеризовать феномен глобализации, который неоднозначно воспринимается в российских и мировых академических кругах. Глобализация связана с натиском цифровых технологий в системе образования, вызывает необходимость разработки вопросов глобального и поликультурного образования. В условиях наблюдающихся угроз нарушения информационной безопасности личности в сфере образования необходимо создавать должную сетевую образовательную среду в учебных заведениях и обеспечивать информационную безопасность обучающихся. Глобальные перемены ставят выпускников общеобразовательных школ и педагогических учебных заведений перед необходимостью изучать языки международного общения.

Ключевые слова: глобализация, цифровая технология, глобальное образование, поликультурное образование, английский язык.

Abstract. The article attempts to briefly characterize the phenomenon of globalization, which is ambiguously perceived in Russian and world academic circles. Globalization is associated with the onslaught of information technologies in the education system, causes the need to develop issues of global and multicultural education. In the context of the threats of violation of the information security of the individual in the field of education, it becomes necessary to create a proper digital educational environment in educational institutions and ensure the information security of students. Global changes necessitate learning languages of international communication by graduates of secondary schools and pedagogical educational institutions.

Key words: globalization, digital technology, global education, multicultural education, English language.

Введение. Вопросы глобального преобразования педагогического сообщества вступили сегодня в более продвинутую фазу, и сам феномен глобализации и его отношение к вопросам образования широко обсуждаются в мировых политических, ученых и студенческих кругах. Кто-то полностью отвергает и не принимает этот феномен, другие в целом принимают данное понятие как объективную реальность, в то время как третьи полностью соглашаются с идеей глобализации и понимают, что с глобализацией связаны многие перемены в европейском и мировом образовательных пространствах нового века [5; 8; 9; 10; 11]. Глобальных перемен и интеграционных процессов было достаточно много в истории человечества, тем не менее новый миллениум является свидетелем глобализации, которая радикально отличается от других межконтинентальных перемен, имевших место на планете. Во-первых, современная глобализация происходит в эпоху небывалого в истории

взлета информационных технологий и цифровизации [3; 4]. Во-вторых, она тесно связана и с вопросами социально-экономической интеграции.

Материалы и методы. В статье мы используем такие методы исследования, как теоретический анализ феномена глобализации и вопросов, сопряженных с этой категорией, а также анкетирование студентов. Начнем с того, что в современной России глобализация оказывает как отрицательное, так и положительное влияние на концептуализацию и реализацию форм и методов обучения и воспитания. Глобализация способствует «сталкиванию» страны с пути национального развития. Многие рассматривают глобализацию как сокрушительную силу, нечто чуждое, способное (под влиянием Болонского процесса и различных идей, заимствованных из западных стран) столкнуть систему российского образования с избранного страной самобытного пути. Под влиянием глобализации происходит смещение ценност-

ных ориентаций подрастающего поколения в сторону материально прагматического подхода. Также формируется образовательное и информационно-языковое неравенство, что означает неодинаковый доступ обучающихся к знаниям, информационным технологиям и языкам международного общения. Возникает макдональдизация образования, предполагающая ориентацию на стандартизацию и массовую доступность образования в ущерб качеству и возможностям развития индивидуально-личностных способностей школьников и студентов. Анализируя монографию Дж. Ритцера [7], Р.И. Филиппов [6] отмечает, что в постиндустриальном обществе сформировалась потребность в том, чтобы образование, подобно прочим сферам жизнедеятельности, отвечало таким критериям, как эффективность (быстрое достижение желаемого результата), калькулируемость (использование стандартизированных систем оценок путем подсчета баллов, набранных обучаемыми), предсказуемость (предвидение заведомо ожидаемого результата) и технический контроль качества (введение тестирования, основанного на стандартизированных вопросах).

Вместе с этим, идеи глобализации несут в себе большой заряд положительно. При правильном стратегическом подходе, наоборот, можно создать единое образовательное пространство и сократить разрыв между информационно-языковым неравенством, уменьшить разрыв в использовании сетевых коммуникаций, которые бы обеспечили лично-ориентированный подход в вопросах обучения и воспитания. В XXI веке глобализация способствует организации межкультурного обмена студентами и обмена профессиональными группами. Все большее количество школьников, студентов, преподавателей вузов и ученых выезжают за рубеж на стажировки и по различным грантам. Временная задержка в этой сфере была вызвана лишь распространением пандемии COVID-19. Появилась возможность оперативно решать неотложные задачи, связанные со здоровьем человека, с борьбой против международного терро-

ризма, последствиями глобального потепления.

Обсуждение. Глобализация вызывает необходимость разработки вопросов глобального образования. Первые идеи глобального образования появились в Соединенных Штатах и некоторых странах Западной Европы в 70-80-е годы XX века. Появление самой теории глобального образования стало ответом на запросы человеческого общества, столкнувшегося с угрозой глобальных гуманитарных и экономических проблем. По мнению В.С. Кукушина [2], глобальное образование выступает как одно из направлений развития современной педагогической теории и практики, которое основано на необходимости подготовки человека к жизни в условиях нарастающих глобальных проблем и кризисов и быстро меняющегося мира. Глобальное образование предполагает поиск наиболее эффективных методик и технологий отбора и трансляции знаний в условиях сетевой революции, когда стремительно накапливаются, быстро стареют и также быстро обновляются знания.

Природу глобального образования можно рассматривать по меньшей мере с четырех позиций [8; 9]. Глобальное образование представляет неотъемлемую часть общего образования и имеет важное значение во всех образовательных заведениях, начиная от детского сада и кончая университетом и программами для образования взрослого населения; включает в себя важную идею, призывающую к непредвзятому мировидению; представляет инновационное направление в системе образования, «появившееся» из недр современной глобализирующейся эпохи; является новой фазой гуманизации, гуманитаризации и демократизации образовательного процесса.

Можно выделить по крайней мере четыре цели глобального образования: подготовка подрастающего поколения к жизни, труду и взаимодействию с людьми разной социокультурной, этнической и религиозной принадлежности; формирование творческой личности, способной принимать конструктивные решения и брать ответственность за настоящее и будущее

своей страны и мира в целом; формирование глобальной компетентности учащейся молодежи, которая необходима для их благополучного взаимодействия в рамках отечественной культуры и в глобальном обществе; повышение качества успеваемости и познавательной мотивации обучающихся (как и в любом типе образования).

Таким образом, имеются объективные основания считать, что глобальное образование как следствие глобализации начинает в современных условиях выступать в качестве новой и совершенно необходимой социально-гуманитарной парадигмы обучения и воспитания подрастающего поколения. Мы считаем, что, например, глобальная компетентность выпускника педагогического вуза должна состоять из следующих частных компетенций:

- осознание своего места и роли в преобразовании России и мира в целом;

- стремление постоянно углублять и расширять свой общеобразовательный кругозор знаниями и информацией о других культурах. Толерантное и положительное отношение к другим культурам, религиям, языкам, другому менталитету и непривычному образу жизни;

- понимание и принятие важных общечеловеческих ценностей, таких как свобода, демократия, ответственность, честность, уважение и любовь к ближнему, толерантность, политика мирного сосуществования, здоровый образ жизни;

- способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях и умение общаться по электронной связи со сверстниками в России и за рубежом;

- владение одним или несколькими международно-значимыми языками на уровне профессионального общения, а также на уровне, позволяющем приобретать и оценивать знания и информацию в области профессиональной деятельности из зарубежных источников.

Глобализация непосредственно связана с натиском информационных технологий в системе образования, ускоряет переход от традиционной к цифровой парадигме. Данный процесс сегодня часто называют еще и цифровизацией образования, главными признаками которой высту-

пают развитие цифровых технологий, становление информационного общества и сетевой модели организации жизнедеятельности. Сегодня становится совершенно очевидным, что глобализация как социально-экономическая категория и информационное пространство как внутренняя составляющая информационного общества являются состоявшимися реалиями, а последнее представляет серьезный вызов вопросам обучения, воспитания и профессиональной подготовки молодых людей. В нашем образе жизни и менталитете цифра становится частью нашего бытия [1; 3].

В связи со взлетом сетевых технологий сегодня вполне правомерно говорить об образовании информационно-цифрового общества, а эпоху, в которой мы все проживаем, можно назвать цифровой эпохой, которая характеризуется такими признаками, как молниеносные перемены и взлет электронной и цифровой техники и на этом фоне формирование и расширение единого глобального информационно-цифрового пространства; быстрая сменяемость, распространение и обновление информации социологического характера в сети Интернет и других сетевых источниках; необходимость, в связи с этим, обеспечения информационной безопасности личности, общества, государства; турбулентность и непредсказуемость информации в сетевых источниках; исторически закономерный и независимый от субъективного желания людей процесс «отхода на задний план» традиционных резервуаров знаний, таких как библиотеки, архивы и книжные магазины.

Наступает полномасштабная цифровая глобализация и расширяются масштабы цифровизации в системе образования, что вызывает необходимость построения сетевой образовательной среды в образовательных учреждениях. При всем этом необходимо учитывать проблемы информационной безопасности, особенно сегодня, когда мы имеем дело с представителями поколения Z, которые родились, растут и обучаются в эпоху информационно-сетевого бума и которые не имеют или имеют только смутное представление о доцифровой эпохе развития человечества.

В сферу нарушений информационной безопасности личности и общества входят такие риски, как несанкционированный доступ к информации; размещение и рассылка в сети потенциально вредной информации, дискредитирующей личность и общественные институты; навязывание незапрашиваемой информации (рассылка спама или недостоверной рекламы); призыв и склонение личности или группы людей при сетевом взаимодействии к незаконным или аморальным действиям.

Интеграционные процессы в России и в мире ставят выпускников профессиональных учебных заведений перед необходимостью изучения языков международного общения. На важное место сегодня уверенно выдвигается английский язык, который по социолингвистической и информационной нагрузке является самым распространенным языком: его считают первым языком свыше 340 млн жителей земли. Следует также отметить, что во многих странах мира (в которых английский не выступает в качестве официального языка) большая доля населения владеет английским достаточно свободно или, по крайней мере, может изъясняться на нем в необходимых ситуациях социального контакта. В качестве других языков, на которые приходится значительная доля кросс-культурной коммуникации, но которые уступают по своей глобальной функции английскому языку, выступают испанский, португальский, русский, немецкий и французский. Молодые люди и взрослые изучают английский язык в связи с требованиями социального заказа или конкретной профессии.

Результаты. Мы провели анкетирование среди студентов (25 человек) первого курса факультета педагоги Бирского филиала Башкирского государственного университета, чтобы определить уровень их знаний и отношение к феномену глобализации. Респондентам были заданы вопросы по самым различным аспектам глобализации и интегративных перемен, с которыми сталкивается современное человечество. Отвечая на вопрос «Как вы понимаете понятие глобализации (пожалуйста, предоставьте свободную интерпрета-

цию)?», студенты в целом выразили свое позитивное отношение к такому, широко обсуждаемому в студенческих педагогических кругах вопросу. Предлагаем некоторые ответы:

- «глобализация – это нечто общепланетарное, когда не один человек, а все люди решают какую-то проблему»;
- «глобализация означает, что надо что-то изменить в больших масштабах»;
- «это есть нечто безвозвратное»;
- «глобализация – важный для многих вопрос. Одновременно нужно сохранять родные языки и национальные традиции, национальную кухню, меньше поддаваться западным стандартам быстрого приготовления пищи (фаст-фуд)».

Один респондент высказал негативное мнение: «Глобализация разрушает языки и национальные культуры. Я против этого».

Другой вопрос требовал, чтобы студенты высказали свое мнение о наихудших рисках и опасностях, с которыми сталкивается человечество. В данном пункте респонденты отметили катастрофы (землетрясения, наводнения, извержения вулканов) как наихудшие вызовы для человечества. 8 студентов написали, что терроризм является главной опасностью сегодняшнего дня. В своем списке ответов студенты также упомянули такие бедствия, как загрязнение окружающей среды (3 студента), проблемы с отходами (1), деградация человека (2), бедность (2), массовые заболевания (1).

Отвечая на вопрос «Какими личностными качествами должен обладать глобально мыслящий человек?», студенты должны были выделить один пункт из шести. 18 студентов посчитали, что глобально компетентный человек должен быть демократически настроенным, а 15 студентов отметили, что такой человек должен свободно владеть двумя-тремя языками

Размышляя над вопросом «Что можно сделать для улучшения всей системы образования в мире?», учащиеся должны были выбрать три пункта из заданных шести. Респонденты предпочли из числа вариантов следующие пункты: увеличение финансовой поддержки (22), подготовка

лучших учителей (14), улучшение системы школьного образования (13). Результаты прозрачно показывают, что молодые люди хорошо понимают тот факт, что образование нуждается в достаточном финансировании, чтобы двигаться вперед и противостоять трудностям.

Другой вопрос требовал от студентов задуматься о возможностях дальнейшего выживания библиотек в современную сетевую эпоху. Участники выразили мнение, что в ближайшие годы школьники и студенты университетов будут пользоваться как цифровыми технологиями, так и библиотеками. В то же время некоторые студенты опасаются, что в долгосрочной перспективе библиотеки могут перестать существовать из-за огромного влияния цифровых технологий на многие стороны профессиональной и повседневной жизни.

Вопрос «Что можно сделать для улучшения всей экономической системы в мире?» вызвал студентов на интересные размышления. Они обратили внимание на такие моменты, как установление равенства между народами, борьба с бедностью, а также создание новых рабочих мест. Один из участников опроса указал на необходимость снижения окладов чиновников (бюрократов). Другой высказался о необходимости решать внутренние экономические проблемы, а не оказывать финансовую поддержку другим странам.

Ответы студентов имеют субъективный характер, но в совокупности они выражают более или менее адекватную картину того, что на самом деле происходит в глобальном социально-экономическом и образовательном пространствах.

Заключение. В данной статье мы проанализировали лишь некоторые вопросы, касающиеся феномена глобализации и его влияния на вопросы современного образования. Есть основания полагать, что в эпоху глобализации и роста сетевых технологий системы педагогического и университетского образования будут все больше поглощаться рыночными законами. В России и многих других странах мира еще более укрепится понимание того, что инвестиции в образование станут жизненно важным условием будущего социально-экономического роста. Дальнейшее развитие несомненно получит мировая рейтинговая система оценки деятельности университетов, педвузов и других учебных заведений. Данная система будет и далее заставлять соперничать вузы и их подразделения. Страховые компании будут требовать от вузов и преподавателей соблюдения определенных правил. Резонно предположить, что будущие десятилетия станут свидетелями бурного развития нанотехнологий, робототехники, искусственного интеллекта. Начало всему этому уже положено.

Литература

1. Гальченко А.С., Григорьев П.Е., Поскотинова Л.В. Интернет-зависимость обучающихся // Педагогика. – 2021. – № 10. – С. 57-63.
2. Кукушин В.С. Общие основы педагогики. – Ростов н/Д: Изд. центр «МарТ», 2002. – 244 с.
3. Орлов А.А., Орлова Л.А. Студент педвуза как субъект профессионального самоопределения: особенности развития в цифровую эпоху // Педагогика. – 2021. – № 10. – С. 5-23.
4. Подуфалов Н.Д. О взаимосвязи реального и виртуального // Педагогика. – 2020. – № 4. – С. 5-17.
5. Урсул Ф.Д. Становление глобального образования // Вестник высшей школы (Alma Mater). – 2010. – №2. – С. 36-44.
6. Филиппов Р.И. Макдональдизированное образование: подходит ли оно для России? // Высшее образование в России. – 2010. – № 3. – С. 123-128.
7. Ritzer G. The Mcdonaldization of society. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press, 2000.
8. Sinagatullin I.M. The Impact of Globalization on Education. – New York: Nova, 2006. – 272 p.

9. Sinagatullin I.M. *Globalization unchained: Seven major challenges facing education*. – New York: Nova Science Publishers, 2020. – 325 p.
10. Singh P., Doherty C. *Global cultural glows and pedagogic dilemmas: Teaching in the global university contact zone // TESOL Quarterly*. – 2004. – V.38. – N. 1. – P.9-42.
11. Zhao Y. *Needed: Global villagers // Educational Leadership*. – 2009. – V. 67. – N. 1. – P. 60-65.

Гасанова Р.Х.

ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА В СФЕРЕ ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются основные направления государственной политики в сфере воспитания подрастающего поколения. Дается характеристика базовых ценностей духовно-нравственного развития и воспитания. Показана работа кафедры дошкольного и начального образования Института развития образования Республики Башкортостан в вопросах конструирования рабочей программы воспитания. Показан пример конструирования одного из направлений воспитательной работы - патриотическое воспитание.

Ключевые слова: государственная политика, воспитание, базовые ценности, направления воспитательной работы, патриотическое воспитание, патриотизм, методы воспитания.

Abstract. The article discusses the main directions of state policy in the field of education of the younger generation. The characteristic of the basic values of spiritual and moral development and upbringing is given. The work of the Department of Preschool and Primary Education of the Institute for the Development of Education of the Republic of Bashkortostan in the design of the work program of education is shown. An example of the construction of one of the directions of educational work – patriotic education is shown.

Key words: state policy, education, basic values, directions of educational work, patriotic education, patriotism, methods of education.

Введение. На сегодня воспитание остается преобразующим фактором общественного развития. Будущее России во многом определяется уровнем воспитанности, духовно-нравственного развития, гражданского становления подрастающего поколения.

Принципы гуманистического характера образования выражают современную государственную политику в области образования. В основополагающих государственных документах в сфере образования, впервые за многие десятилетия определены основные цели воспитания, пути их достижения, результаты развития системы образования. Сегодня дан социальный заказ государства на воспитание человека.

Материалы и методы. Этот заказ отражен в основных важнейших документах. Это Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратеги-

ческих задачах развития РФ на период до 2030 г.», Указ Президента РФ от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития РФ на период до 2030 г. «В этих документах определены целевые показатели: создание условия для воспитания гармонично развитой и социально-ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций.

Особый государственный документ «О внесении в Федеральный Закон от 31 июля 2020 г. № 30 изменений в Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся». В Новой редакции дано определение, что такое воспитание. «Воспитание – ... формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества

и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традиции многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде» [5].

Важнейшей составляющей стала разработанная в 2008 г. «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России», в которой дана характеристика базовых ценностей духовно-нравственного развития и воспитания. Базовые национальные ценности – это основные моральные ценности, приоритетные установки, существующие в культурных, семейных, социально-исторических, религиозных традициях многонационального народа Российской Федерации, передаваемые из поколения к поколению и обеспечивающие успешное развитие страны в современных условиях [2].

Базовые национальные ценности – это: патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, искусство и литература, природа, человечество. Все эти базовые ценности находят свое отражение в основных направлениях воспитательной работы в дошкольных образовательных организациях.

Результаты. Нами рассматриваются следующие основные направления воспитательной работы с детьми дошкольного возраста: патриотическое, социальное, познавательное, физическое и оздоровительное, трудовое, этико-эстетическое направления воспитания.

В основе *патриотического воспитания* – ценности Родины и природы. Основу *социального направления* составляют ценности человека, семьи, дружбы, сотрудничества. Основная цель направления заключается в формировании ценностного отношения детей к семье, другому человеку, развитие дружелюбия, создание условий для реализации в обществе. Основу *познавательного направления* воспитания составляет ценность знания – формирование ценности познания: формирование целостной картины мира, в которой интегрировано ценностное, эмоционально окрашенное

отношение к миру, людям, природе, деятельности человека. Ценность здоровья – лежит в основе *физического и оздоровительного направления* воспитания. Цель физического направления воспитания – сформировать навыки здорового образа жизни, где безопасность жизнедеятельности лежит в основе всего. Ценность труда лежит в основе *трудового направления* воспитания. Основная цель трудового воспитания – формирование ценностного отношения к труду, трудолюбия, а также приобщение ребенка к труду. Основной целью *этико-эстетического направления* воспитания, в основе которого ценность культуры и красоты, лежит становление у ребенка ценностного отношения к красоте; развитие эмоциональной сферы личности; становление нравственной и духовной составляющей внутреннего мира ребенка [6].

В целях совершенствования профессиональных компетенций педагогов дошкольных образовательных организаций в сфере воспитания кафедрой дошкольного и начального образования была разработана дополнительная профессиональная программа повышения квалификации (ДПП КПК) «Особенности конструирования рабочей программы воспитания в условиях реализации ФГОС ДО». Примерная рабочая программа воспитания для образовательных организаций, реализующих образовательные программы дошкольного образования была одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от «01» июля 2021 г. № 2/21). На основе примерной программы воспитания дошкольные учреждения разрабатывают свои рабочие программы воспитания. Разработчиками ДПП были показаны наиболее рациональные пути конструирования рабочих программ.

Программа рассчитана на 72 часа. В ней предусмотрено 4 модуля: государственная политика в области образования, основные направления воспитательной работы, конструирование содержания рабочей программы воспитания (проектирование, содержание, формы, методы и средства реализации программы по основным направлениям воспитания), взаимодей-

ствии семьи и детского сада в вопросах воспитания.

Обсуждение. Нам предоставляется необходимым на примере одного направления «патриотическое воспитание» показать содержание, формы методы и средства реализации этого направления.

В современном мире идет переосмысление патриотического воспитания: идея патриотизма и гражданственности приобрела все большее общественное значение, становится задачей государственной важности. В таких важных документах, как государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001-2005 годы», в проекте «Национальной доктрины образования в Российской Федерации» подчеркивается, что необходимо обеспечить воспитание патриотов России, граждан, уважающие права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью [1].

Воспитанию патриотических чувств в истории педагогики всегда уделялось внимание (В.Г. Белинский, К.Д. Ушинский, Н.А. Добролюбов, современные исследователи Г.Н. Волков, С.А. Козлова, И.А. Агапова, Н.В. Алешина и др.). В содержание понятия «патриотизм» входит: хранящий верность идеалам Отечества, гражданского общества, демократии, гуманизма, мира во всем мире; действующий в интересах обеспечения безопасности и благополучия России; уважающий прошлое родной страны и устремленный в будущее.

В связи с понятием «патриотизм» воспитательная работа в этом направлении определяется через взаимосвязанные компоненты:

- когнитивно-смысловой, связанный со знаниями об истории России, своего края, духовно-нравственных традиций и достижений многонационального народа;
- эмоционально-ценностный, характеризующийся любовью к Родине – России, уважением к своему народу, народу России в целом;
- регуляторно-волевой, обеспечивающий укоренение знаний в духовных и культурных традициях своего народа, деятельность на основе понимания ответ-

ственности за настоящее и будущее своего народа, России.

Ценности патриотизма позволяют выделить основные задачи патриотического направления воспитания: формирование любви к родному краю, родной природе, родному языку, культурному наследию своего народа; воспитание любви и уважения к своим национальным особенностям и чувства собственного достоинства как представителя своего народа; воспитательного уважительного отношения к гражданам России в целом, своим соотечественникам и согражданам, представителям всех народов России, к ровесникам, родителям, соседям, старшим, другим людям не зависимости от их этнической принадлежности; воспитание любви к родной природе, природе своего края, России, понимая единство природы и людей и бережного ответственного отношения к природе.

Реализация основ патриотического воспитания возможна при наличии вариативных программ воспитания. Среди них можно выделить программы: «Приобщение к истокам русской народной культуры» (О.Л. Князева, М.Д. Маханева), «Ребенок 21 века. Воспитание культурой» (г. Санкт-Петербург), «Мой родной дом» (Н.А. Арапова-Пискарева). В Республике Башкортостан определены задачи и направления патриотического воспитания в региональных программах: «Образ Салавата Юлаева – дошкольникам. Программа и методическое обеспечение гражданско-патриотического развития детей старшего дошкольного возраста» (Азнабаева Ф.Г., Шафикова Г.Р.) «Земля отцов» (Гасанова Р.Х., Гасанова Л.Н.) «Я – башкортостанец» (Агишева Р.Л.). Большой опыт в разработке авторских программ накоплен педагогами. Одной из таких программ патриотического воспитания является программа «Колыбель моя – земля Кармаскалинская» (Даирова Т.Т., Шайбакова Ф.Ф.).

Анализ программ патриотического воспитания позволил выделить единую линию содержания направления патриотического воспитания. Это формирование духовно-нравственных ценностей, патриотических чувств, гуманного отношения к

окружающему миру: развитие у дошкольников чувства привязанности, преданности и ответственности по отношению к своей Родине; воспитание уважительного отношения к культуре народов России, народов ближайшего национального окружения; воспитание любви к родному дому: семье, малой родине-городу, краю и большой Родине – России; приобщение детей к основам национальной культуры, быта, развитие межличностных отношений; развитие чувства ответственности и гордости за достижение Родины; формирование толерантности, чувства уважения и симпатии к другим людям, народам, их традициям.

На наш взгляд, успех воспитания зависит от условий, в которых происходит образовательный процесс. Основными условиями реализации патриотического воспитания являются:

- информационный уровень и развитие компетентности педагогов в вопросах патриотического воспитания;
- использование разнообразных педагогических воздействий: использование словесных, наглядных, практических методов;
- использование разных форм организации разнообразной деятельности: игровой, познавательной, коммуникативной, художественно-продуктивная, экспериментирование;
- использование в образовательном процессе методов проектов;
- использование информационно-коммуникационных технологий в работе с детьми;

– организация взаимодействия с родителями, активное участие родителей в патриотическом воспитании.

Воспитательная работа по направлению патриотическое воспитание позволяет сформировать у детей личностные качества. Показателями таких качеств является ребенок:

- проявляющий интерес к истории своей страны, своего края, своего народа и его традициям;
- имеющий первичные представления о гражданских ценностях, ценностях истории, основанных на национальных традициях, связи поколений, уважения к героям России;
- проявляющий высшие нравственные чувства: патриотизм, уважения к правам человека;
- любящий свою малую родину и имеющий представление о своей стране, испытывающий чувство привязанности к родному дому, семье, близким людям;
- проявляющий нравственные чувства, эмоциональное отношение к семье: проявляет уважительное отношение к семье, к старшим, заботливое отношение к младшим.

Заключение. Завершая рассмотрение проблемы, можно сделать вывод: сегодня обществу нужна духовно-нравственная личность с высоким потенциалом, умеющая сохранять, уважать традиции своего народа. Эти основы закладываются в дошкольном возрасте.

Литература

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001-2005 годы», 16.02.2001. № 122.
2. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России, 2008.
3. Указ Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития РФ на период до 2030 г.», 07.05.2018. № 204.
4. Указ Президента РФ «О национальных целях развития РФ на период до 2030 г.», 21.07.2020. № 47.
5. Закон «Об образовании в Российской Федерации» (новая редакция), 31.07.2020.
6. Примерная рабочая программа воспитания для образовательных организаций, реализующих образовательные программы дошкольного образования – М.: 2021.

7. Маханева М.Д. *Нравственно-патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста: пособие для реализации Государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001-2005 годы».* – М.: АРКТИ, 2004

Ткачева О.Н., Розанов А.В., Сердакова К.Г.,
Оброськина О.В., Барникова К.А., Ясин М.И.

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПЕРВИЧНОГО ЗВЕНА ЗДРАВООХРАНЕНИЯ

Аннотация. В статье представлена характеристика целевых ориентиров проекта «Модель наставничества для специалистов первичного звена здравоохранения в интересах граждан пожилого и старческого возраста», реализованным Российской ассоциацией геронтологов и гериатров (РАГГ). Проект выполнялся при поддержке Фонда Президентских грантов (№ 20-2-005379) и Благотворительного фонда Е. и Г. Тимченко. В ходе работы особое внимание было уделено описанию результатов проведенного социологического исследования, направленного на определение необходимых условий для привлечения и последующей профессиональной самореализации молодых специалистов в системе первичного звена медико-санитарной помощи в малонаселённых городах и сельской местности. Разработанный авторами научно-исследовательский инструментарий позволяет определить портретные характеристики молодого специалиста первичного звена здравоохранения, врача-наставника, а также базовые детерминанты, оказывающие влияние на результативность профессиональной подготовки специалистов первичного звена здравоохранения в интересах граждан пожилого и старческого возраста.

Ключевые слова: наставничество, молодой специалист, здравоохранение, специалисты первичного звена здравоохранения, гериатрическая помощь, неформальные формы наставничества, гид-опросник, врачи-наставники.

Abstract. The article presents the characteristics of the targets of the project "Mentoring model for primary care professionals in the interests of elderly and senile citizens" implemented by the Russian Association of Gerontologists and Geriatricians (RAGG). The project was carried out with the support of the Presidential Grants Fund (No. 20-2-005379) and the E. and G. Timchenko Charitable Foundation. In the course of the work, special attention was paid to the description of the results of a sociological study aimed at determining the necessary conditions for attracting and subsequent professional self-realization of young specialists in the primary care system in sparsely populated cities and rural areas. The research tools developed by the authors make it possible to determine the portrait characteristics of a young primary care specialist, a mentor doctor, as well as the basic determinants that influence the effectiveness of professional training of primary care specialists in the interests of elderly and senile citizens.

Key words: mentoring, young specialist, healthcare, primary care specialists, geriatric care, informal forms of mentoring, questionnaire guide, mentor doctors.

Введение. Для молодого специалиста вступление в новую деятельность сопровождается высоким эмоциональным напряжением, требующим мобилизации всех внутренних ресурсов. Создание гибкой, мобильной системы наставничества, помогающей процессу профессионального становления молодого специалиста, мотивирующей его к

саморазвитию, самореализации, наилучшим образом оптимизирует процесс профессиональной подготовки будущего специалиста.

В этой системе отражена жизненная необходимость молодого специалиста получить поддержку опытного наставника, который готов оказать ему практическую и теоретическую помощь на рабочем месте и

повысить его профессиональную компетентность [1].

Теоретический анализ международных и российских исследований показал, что процесс наставничества будет эффективным, если методологически проработан и представляет собой целостную систему деятельности с чётко определенной целью, логической структурой (объект, субъект, формы, средства, методы, результат) и временем, достаточным для её осуществления [3; 4; 5; 7; 8; 9; 10].

Необходимо отметить, что методология наставничества – это система мировоззренческих взглядов, подходов и методов, аргументированных научными исследованиями и продуктивным опытом, позволяющих понять процесс взаимодействия наставника (первый субъект наставничества) и наставляемого (второй субъект наставничества) [6].

В контексте этого актуального направления в 2020-2021 годах Российской ассоциацией геронтологов и гериатров (РАГГ) был реализован научно-исследовательский проект «Модель наставничества для специалистов первичного звена здравоохранения в интересах граждан пожилого и старческого возраста», поддержанный Фондом президентских грантов (№ 20-2-005379).

Важно подчеркнуть, что врачу-специалисту первичного звена здравоохранения необходимы знания гериатрической симптоматики, умения назначить и проводить лечение гериатрических синдромов, когнитивных нарушений у лиц пожилого и старческого возраста.

Научно-исследовательский проект «Модель наставничества для специалистов первичного звена здравоохранения в интересах граждан пожилого и старческого возраста» направлен на формирование профессиональной мотивированности молодых специалистов к работе в малонаселенной и сельской местности, повышение уровня компетентности врачей в вопросах работы с пациентами пожилого и старческого возраста, создание более комфортных условий работы. Реализация названного проекта позволяет решить одну из

важных задач системы первичного здравоохранения – развитие здравоохранения в малонаселенных городах и сельской местности.

Цель проекта: повышение качества жизни лиц пожилого и старческого возраста в малонаселённых городах и сельской местности через закрепление кадров первичного звена здравоохранения.

Материалы и методы. В ходе реализации данного проекта проведено социологическое исследование, направленное на определение условий, необходимых для вовлечения и последующей профессиональной самореализации молодых специалистов в системе первичного звена здравоохранения в малонаселённых городах и сельской местности.

В качестве основного метода был избран метод глубинного полуструктурированного интервью. Глубинное интервью – слабоструктурированная личная беседа-интервью, побуждающая к подробным ответам и имеющая целью выявить скрытые мотивы. Интервью осуществлялось в режиме онлайн бесед и фиксировались в форме аудиозаписи. Основу для проведения интервью составили два гйда-опросника (автор М.И. Ясин).

На основе результатов, полученных в ходе глубинного полуструктурированного интервью, была разработана анкета для молодых специалистов первичного звена здравоохранения, которая принималась во внимание при проведении мониторинга и определении эффективности программы наставничества.

Гид-опросник включал 6 блоков на начальном этапе реализации проекта и 7 блоков на заключительном этапе реализации проекта (знакомство; общие требования к врачу первичного звена здравоохранения; потенциал наставничества; условия, необходимые наставнику для ведения практики; организация наставничества; дополнительное обсуждение; заключение). В таблицах 1 и 2 представлено описание блоков гйда-опросника на начальном и заключительном этапах реализации проекта.

Ещё один диагностический инструмент, который использовался в ходе эмпирического исследования – анкета для мо-

лодого специалиста (стажера). Анкета включала 4 блока: (работа врача, практика с наставником, организация практики с наставником, организация практики с наставником). Названная анкета использовалась для проведения интервью на начальном и заключительном этапах реализации проекта. В таблице 3 представлено описание блоков данной анкеты.

Результаты. Наставничество в нашем проекте представляется как способ передачи знаний, умений, навыков молодому врачу от более опытного и знающего специалиста, предоставление молодому врачу помощи и совета, оказание необходимой поддержки при обретении профессиональной идентичности и становлении в качестве профессионала в медицинской организации. Это временные отношения, основанные на взаимном уважении между опытным врачом-специалистом (наставником), и более молодым врачом (наставляемым), заинтересованным в становлении своей профессиональной карьеры и профессиональном и личностном саморазвитии [2].

С точки зрения актуализированной в ходе исследования проблемы, наибольший интерес представляет блок «Потенциал наставничества в подготовке врачей». Рассмотрим более подробно содержание названного блока. Для этого проанализируем ответы на вопросы респондентов, которые содержатся в третьем блоке.

Ответы на вопросы: «В чем Вы видите роль наставничества для молодых врачей в системе здравоохранения?» Наставники видят свою роль в передаче практического опыта, то есть умения работать с клиническими случаями, которые оказываются значительно сложнее «классических» картин болезни из учебника. При этом передача практического опыта понимается как формирование у молодого специалиста «клинического мышления».

Второй важный момент, на который часто обращают внимание опытные врачи – наставничество может помочь молодому специалисту избежать ошибок. Опытный врач, может предупредить возникновение проблем на местах, а молодой специалист, в последующем, будет меньше допускать

типичных ошибок. Наставники отмечают, что знания у молодых специалистов есть, но применить на практике они их не могут. Они считают, что молодых специалистов надо сопровождать первое время, и сопровождать их необходимо достаточно основательно.

Врачи-наставники, как и молодые специалисты, часто отмечают, что в клинике молодые коллеги часто обращаются за подсказками к старшим и те, не отказываются оказать помощь. То есть на практике некоторые неформальные формы наставничества существуют, задача программы наставничества – «легитимировать» их, то есть сделать более понятными правила коммуникации между начинающими и опытными врачами и утвердить эту практику в работе опытного врача.

Одним из позитивных эффектов такой «легитимизации», врачи указывают тот факт, что молодым специалистам будет легче обращаться за помощью с психологических позиций, ведь у них будет наставник, который ответит на интересующие их практико-ориентированные вопросы. Наставники подчеркивают, что задавать вопросы необходимо, это лучший путь, чем самостоятельный длительный поиск, так как в медицине цена ошибки высока, к тому же график работы довольно плотный и на самостоятельный поиск ответов, на ряд важных вопросов иногда нет времени.

Из ответов, представленных врачами-наставниками, следует, что наставничество является важным аспектом в адаптации молодого специалиста на рабочем месте, может включать и подсказки по организационным вопросам: как вести документацию, какие вопросы находятся в ведении заведующего отделением или главного врача, куда и как можно направить пациента на дополнительное обследование и процедуры.

Врачи-наставники так же отметили, что практика с наставником в чем-то повторяет ранее существовавшие образовательные формы субординатуры и интернатуры, в которых студентов-медиков закрепляли за руководителем, что позволяло отслеживать процесс профессионального

становления молодого врача в течение нескольких лет.

Одна из дополнительных задач наставничества – психологическая поддержка молодого специалиста, который, по мнению наставников, может быть растерян или бояться решать сложные профессиональные задачи. В этой ситуации, наставнику необходимо объяснить психологическую составляющую работы врача первичного звена здравоохранения, подготовить молодого специалиста к общению с пациентом. Здесь опытные врачи видят одну из зон личностного напряжения, так как, по их мнению, молодежь мало уделяет внимания общению с пациентом.

Врачи-наставники из руководящего состава видят функцию наставничества в том, чтобы разгрузить руководящий состав клиники, распределив обязанности по адаптации молодых специалистов на рабочем месте среди опытных врачей, так как до этого вся нагрузка по адаптации ложилась на плечи заведующих.

Ответы на вопросы: «Какие проблемы практической подготовки врачей система наставничества может решить? В чем вы видите потенциал наставничества?»

Врачи-наставники считают, что хорошо выполняют свои функции по практической подготовке молодых специалистов на местах и невыполнимых (или не выполненных) задач для них нет. Потенциал наставничества в целом видят в устранении пробелов между теоретической и практической подготовкой, обеспечении адаптации молодого специалиста на рабочем месте и его психологической готовности к предстоящей профессиональной деятельности. К перспективе улучшить психологическую готовность молодых специалистов, наставники относятся оптимистично, отмечая, что при наличии стремления со стороны молодого специалиста, могут передать свой опыт и знания.

В пост-экспериментальном интервью отчетливо звучала тема, актуализирующая возможность наставника влиять на одну из тонких составляющих работы врача – его мотивацию в работе с пациентом, его отношение к пациентам, особенно пожилым,

этику врачебной деятельности. Именно в этом состоит одно из выявленных нами отличий пред-экспериментальных и пост-экспериментальных в системе установок врачей-наставников.

Ответы на вопросы: «Какие проблемы практической подготовки врачей система наставничества НЕ может решить? В чем вы видите слабость системы наставничества?»

Среди проблем, которые система наставничества решить не в состоянии, опытные врачи называли чаще всего проблему недостаточной мотивации молодого врача и зарплаты в системе здравоохранения.

Недостаточная мотивация описывается как ряд установок, в силу которых врач ставит на первое место финансовую составляющую или не хочет тяжелого труда. По мнению опытных врачей, эти две установки несовместимы с работой в сфере медицины. Работа оказывается довольно тяжелой и напряженной, а зарплаты в сфере здравоохранения не столь высоки. Это же является причиной оттока молодых кадров из сферы медицины после окончания вуза.

Проблема финансирования оказывается одной из важнейших при привлечении молодых специалистов в небольшие населенные пункты. Частично низкие зарплаты компенсирует программа «Миллион для врача работающего в сельской местности», однако это является временной мерой. Опытные врачи отмечают, что молодые специалисты хотят зарабатывать больше, в отдаленных населенных пунктах зарплата в разы ниже, чем в крупных городах, ниже, чем в столицах, приблизительно в четыре раза, что создаёт ситуацию, когда выпускник не приходит работать в отдаленные медицинские учреждения вообще, или в своем регионе ищет другую работу (и профессию), где предлагают более высокие зарплаты.

Ответы на вопросы: «Кто, как и когда должен становится наставником молодого врача?»

Врачи полагают, что наставником может быть опытный врач, при этом само

понятие «опыт», определяется экспертно другими профессионалами.

Они считают, что опыта 3-5 лет достаточно, чтобы становиться наставником молодого специалиста. Единицы респондентов отметили, что наставник обязательно должен иметь опыт руководящей работы, так как осведомленность о работе клиники значима. Некоторые врачи отмечали, что наставник должен быть не слишком пожилым, чтобы был психологический контакт между представителями двух поколений и позволял передавать опыт более продуктивно. Некоторые наставники отмечали, что врачи с более «универсальным» опытом лучше подходят на роль наставника, так как у них есть более широкий обзор, видение смежной проблематики. В этой связи отмечалось, что врач-терапевт подходит на роль наставника лучше узкого специалиста.

Ответы на вопросы: «Какими профессиональными и личностными качествами должен обладать врач-наставник?»

Респонденты отмечали, что врач-наставник должен быть профессионалом, хорошо владеть своей специальностью, обладать киническим мышлением, уметь осуществлять диагностику и правильно делать назначения, стремиться к постоянному личностному и профессиональному росту. Основная доля профессионально важных качеств врача-наставника имеет отношение к личностным: желание быть наставником, желание и умение объяснять, доброжелательность к наставляемым и коммуникативные навыки. Опытные врачи отмечают, что «знать» и уметь передать знания – это не одно и то же. Наставник должен уметь располагать к себе, уметь выстраивать эффективную коммуникацию, обладать педагогическим талантом и тактом – только тогда трансляция опыта становится возможной. В названной позиции имеются значительные изменения в пост-экспериментальном интервью. Это говорит о необходимости внесения изменений, как на уровне подготовки молодого специалиста, так и мотивации молодых врачей к предстоящей профессиональной деятельности.

Заключение. Таким образом, наставничество представляет универсальную модель построения отношений внутри любой сферы деятельности человека как технология интенсивного развития личности, передачи опыта и знаний, выработки навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей.

Следует отметить, что в аспекте профессиональной деятельности в сфере здравоохранения наиболее эффективно наставничество в первичном звене здравоохранения. Это связано с тем, что здесь профессиональный (врачебный) опыт аккумулируется значительно быстрее. В функции наставника входит, прежде всего, объяснение психологической составляющей в работе врача первичного звена здравоохранения, подготовка молодого специалиста к общению с пациентами пожилого и старческого возраста. В ходе реализации проекта наставники отмечали свою роль в формировании правильной мотивации молодых специалистов на дальнейшую профессиональную деятельность. Большинство наставников, принявших участие в проекте отмечают, что важно учитывать специфику практической подготовки врача в вузе. Они считают, что названная подготовка в системе высшего медицинского образования на современном этапе значительно ухудшается и наставничество может обеспечить устранение ряда существенных недостатков в аспекте практико-ориентированной деятельности будущего специалиста. В качестве рекомендаций органам исполнительной власти в сфере здравоохранения, администрации медицинских организаций рекомендуется: принять меры к повышению престижа врача первичного звена – наставника; самой деятельности врача, в первую очередь – в первичном звене здравоохранения; определить меры социально-психологической и нематериальной поддержки специалистов первичного звена здравоохранения. В процессе взаимодействия со стажёрами применять такие виды стимулирования трудовой мотивации молодых специалистов как карьерные и материальные. В деятельности наставников фокус внимания рекомен-

дуются направить на формирование профессиональной трудовой мотивации стажеров. Для самих стажеров важно уделять внимание коммуникативной составляющей в общении с пациентами пожилого и старческого возраста, а также развивать свою профессиональную идентичность и сопричастность к профессиональному сообществу.

Именно наставничество будет способствовать повышению уровня професси-

ональной подготовки молодого специалиста, позволит актуализировать вопросы формирования мотивации и их ценностно-мотивационного профиля. Всё выше перечисленное позволяет говорить о наставничестве, как эффективной технологии в системе профессиональной подготовки у молодых врачей первичного звена здравоохранения.

Литература

1. Ерёмкина И.Ю., Симонова И.Ф., Джисоева Ф.А. *Приоритетность в адаптации, обучении и наставничестве молодых кадров: монография.* – Берлин, Германия: Изд-во: Lambert Academic Publishing, 2014. – 209 с.
2. *Модель наставничества молодых специалистов первичного звена здравоохранения / О.Н. Ткачева и др.* – М.: ОСП «РГНКЦ» ФГАОУ ВО РНИМУ им. Н.И. Пирогова Минздрава России 2020. – 45 с.
3. *Наставничество в системе образования России: Практическое пособие для кураторов в образовательных организациях [Текст] / под ред. Н.Ю. Синягиной, Т.Ю. Райфшнайдер.* – М.: Рыбаков Фонд, 2016. – 155 с.
4. *Наставничество как стратегия непрерывного развития [Электронный ресурс] // Официальный сайт АУ ДПО Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Институт развития образования».* – URL: <https://iro86.ru/> (Дата обращения: 14.12.2021).
5. *Селиверстова М.В., Беляева Д.А. Сравнительный анализ моделей наставничества в современных условиях [Электронный ресурс]. /М.В. Селиверстова, Д.А. Беляева. // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2019. – вып. 3-2. – URL: <http://intjournal.ru/wpcontent/uploads/2019/04/Seliverstova.pdf> (Дата обращения: 30.04.2020).*
6. *Теплов А.О. Понятие и основные элементы методологии наставничества [Электронный ресурс]. / А.О. Теплов // Портал pravmisl: учебные материалы. – URL: http://pravmisl.ru/index.php?id=1339&option=com_content&task=view (Дата обращения: 29.04.2020).*
7. *Эсаулова И.А. Новые модели наставничества в практике обучения и развития персонала [Электронный ресурс] / И.А. Эсаулова // Стратегии бизнеса. – 2017. – № 6. // Портал «Корпоративный менеджмент».* – URL: https://www.cfin.ru/management/people/dev_val/mentoring_models_personnel_learning.shtml (Дата обращения: 07.05.2020).
8. *Этапы разработки и внедрения системы наставничества [Электронный ресурс] // Официальный сайт «Консалтинговая группа Донских: игровые решения для бизнеса».* – URL: <https://donskih.ru/2016/12/etapy-razrabotki-sistemy-nastavnichestva/> (Дата обращения: 11.05.2020).
9. *Eisenschmidt E., Oder T., Reiska E. (2013). The Induction Program – Teachers Experience After Five Years of Practice // Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. Vol. 21. No 3. PP. 241-257.*
10. *Schatz-Oppenheimer O. (2017). Being a Mentor: Novice Teachers Mentors Conceptions of Mentoring Prior to Training // Professional Development in Education. Vol. 43. Iss. 2. PP. 274-292.*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА И СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Елецкая О.В., Щукина Д.А.

ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

***Аннотация.** Формирование навыков общения у детей с аутизмом рассматривается в настоящее время как приоритетное направление психолого-педагогического воздействия, разрабатываются и методы коррекции нарушений навыков общения у детей данной категории. В статье рассматриваются методические приемы формирования предпосылок к общению и развития речи в целом. Авторы отмечают, что, учитывая роль общения в формировании речи, познавательных процессов, личности детей, их социализации в обществе, исследование особенностей предпосылок общения у детей с РАС, определение и обоснование направлений и технологий коррекционно-логопедической работы с данными детьми по формированию у них предпосылок общения является приоритетным и актуальным для логопедии направлением.*

***Ключевые слова:** общение, коммуникация, контакт, диагностика нарушений формирования предпосылок общения у детей с расстройством аутистического спектра, психоречевое развитие.*

***Abstract.** The formation of communication skills in children with autism is currently considered as a priority area of psychological and pedagogical influence, and methods for correcting communication skills disorders in children of this category are also being developed. The article discusses methodological techniques for the formation of prerequisites for communication and the development of speech in general. The authors note that, given the role of communication in the formation of speech, cognitive processes, the personality of children, their socialization in society, the study of the characteristics of the prerequisites for communication in children with ASD, the definition and justification of the directions and technologies of correctional speech therapy work with these children on the formation of their prerequisites for communication is a priority and relevant for speech therapy direction.*

***Key words:** communication, communication, contact, diagnosis of disorders of the formation of prerequisites for communication in children with autism spectrum disorder, psychorechological development.*

Введение. Общение – это сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемых потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку стратегий взаимодействия, восприятия и понимания другого человека. Процесс развития общения сложен и многогранен. В речевом общении реализуется «генетическая программа» овладения речью. Это отмечает А.М. Шахнарович: «Только в процессе общения ребенок овладевает функциональным употреблением слова как знака языка» [7, с 123]. Становление общения зависит от различных факторов: особенностей физического развития ребенка, состояния нерв-

ной системы, влияние окружающей речевой среды и т.д.

М.И. Лисина выделяет четыре формы общения детей со взрослыми. Ее исследования свидетельствуют о том, что сразу после рождения ребенок никак не общается с взрослым: он не отвечает на его обращения и сам к нему не адресуется. После двух месяцев младенец вступает во взаимодействие с взрослым, которое можно считать первой, ситуативно-личностной формой общения. Дети развивают особую активность в виде психосоматического комплекса оживления, объектом которой является взрослый, и стремятся привлечь его внимание, чтобы самим стать объектом такой же активности с его стороны. Ком-

плекс оживления – это не просто реакция, это попытка воздействовать на взрослого.

В процессе жизни у ребенка с матерью возникает новый тип деятельности – непосредственное эмоциональное общение друг с другом. Специфическая особенность этого общения состоит в том, что его предмет – другой человек. Общение в этот период должно быть положительно эмоционально окрашенным. В результате у ребенка создается эмоционально-положительный фон настроения, что служит признаком физического и психического здоровья. Начало психической жизни состоит в формировании у ребенка специфически человеческой потребности в общении. Ведущее место при ситуативно-личностном общении занимают экспрессивно-мимические его средства (улыбка, взгляд мимика).

От шести месяцев до трех лет ребенок овладевает ситуативно-деловой (предметно-действенной) формой общения. Общение со взрослым вплетается в новую ведущую деятельность (предметно-манипулятивную), помогая ей и обслуживая ее. Центральное место среди других мотивов занимает деловой мотив, так как главный повод для контактов ребенка с взрослым связан с их общим практическим сотрудничеством. Ведущее положение при ситуативно-деловой форме общения занимают коммуникативные операции предметно-действенного вида (локомоторные и предметные движения; позы, используемые для целей общения; приближения, удаления, вручения предметов, протягивание взрослому различных вещей, притягивание к себе и отталкивание от себя взрослого; позы, выражающие протест, желаниеклониться от контактов с взрослыми или стремление приблизиться к нему, быть взятым на руки).

В первой половине дошкольного детства появляется внеситуативно-познавательная форма общения. Данная форма общения реализуется в процессе совместной познавательной деятельности ребенка и взрослого. Соответственно ведущий мотив – познавательный. Речевые операции являются основным средством общения детей, владеющих внеситуатив-

но-познавательной формой общения. Познавательное общение тесно переплетается с игрой, которая является ведущим видом деятельности на протяжении всего дошкольного детства. На уровне внеситуативно-личностного общения дошкольники легче усваивают сведения, излагаемые взрослым в ходе игры, в условиях, приближенных к занятиям. Сформированность внеситуативно-личностной формы общения к школьному возрасту приобретает особое значение и обуславливает коммуникативную готовность ребенка к школьному обучению [3].

Проанализировав проблему общения, можно выделить три группы взаимосвязанных предпосылок общения.

Сенсомоторные предпосылки, к которым относятся: моторная и перцептивная базы речи.

Психологические предпосылки: мотивация к общению; потребность в общении; проявление позитивного эмоционального состояния.

Лингвистические предпосылки: коммуникативные способности (не являющиеся, врожденными); средства коммуникации: невербальные (предметные действия, позы, жесты, мимика) и вербальные (звукоподражание и речь).

Расстройства аутистического спектра входят в раздел МКБ-10 «Общие (первизивные) нарушения психического развития», который включает следующие рубрики: детский аутизм (F84.0), атипичный аутизм (F84.1), синдром Ретта (F84.2), и синдром Аспергера (F84.5).

Материалы и методы. Под общими (первизивными) расстройствами развития предполагают нарушения во всех сферах психики (аффективной, когнитивной, моторной, речевой). Выраженность нарушений в данных областях может различаться. К диагностическим критериям аутизма относят в первую очередь качественные нарушения общения, которые проявляется наиболее ярко на втором-третьем году жизни. Но и в более раннем возрасте дети с РАС отличаются от нормально развивающихся детей. Одним из самых ярких отличий является их неспособность к эмоциональному контакту с матерью в младен-

ческом возрасте, ослабленная реакция на близких. При этом у детей с РАС может наблюдаться повышенная чувствительность к сенсорным стимулам – звукам, свету, запахам, прикосновениям.

Ученые отмечают парадоксальность поведения детей с РАС. Для них характерна как общая отгороженность, отсутствие реакции на внешние воздействия, так и противоречивость в восприятии окружающего, особая ранимость при контакте с окружающей средой. Одним из важнейших проявлений РАС у детей являются нарушения развития речи. В раннем возрасте у детей сложно интерпретировать плач, гуление и лепет могут быть мало выражены, и часто отличаются по звучанию от обычных детских. Кроме того, ребенок больше играет звуками сам и меньше чем в норме использует их в общении. Дети с аутизмом не имитируют звуки, жесты, выражения, мало пользуются мимикой для обращения к близким, не тянутся на руки, не вовлекают в игры, не привлекают внимания к интересующему их объекту. Т.о. ребенок не использует речь как инструмент социального взаимодействия. В арсенале коммуникативных средств детей с РАС нет указательных жестов, которые дети без отклонений в развитии используют, показывая другим объект своего интереса или новый для них предмет. Мимика детей с РАС маловыразительна, им характерен взгляд мимо или «сквозь» собеседника.

Вместе с тем первые слова и даже фразы могут появиться вовремя. Хотя обычно это не самые нужные ребенку слова: «мама» «папа», «дай», а «интересные», необычные, сложные, которые тоже, как правило, не используются им для прямого обращения к близким. Серьезные опасения появляются после года, когда проблемы развития речевой коммуникации становятся очевидны. Ребенок не обращается сам и почти не отзывается на имя, не организуется речью, плохо выполняет самые простые инструкции, что рождает у взрослых сомнения в его способности слышать и воспринимать речь. Сомнения в сохранности слуха обычно не подтверждаются, поскольку дети явно реагируют на звуки вне коммуникации, могут любить музыку. До-

статочно часто они проявляют в своем поведении и учет вербальной информации, например, отставленно, но все же реагируют на просьбу или же делают явно обратное ей. Характерна длительная задержка появления вопросов, особенно «когда» и «почему». При общении детей с родителями отмечались трудности в системе взаимного обмена, проявляющиеся в виде недостаточно синхронизации лицевой экспрессии, движений тела. Дети демонстрировали отсутствие позитивной обратной связи, необходимой для установления взаимодействия между матерью и ребенком. К полутора годам у аутичных детей начинают проявляться особенности поведения: недостаток концентрации внимания, ответной реакции, эмоциональная неустойчивость.

К двум годам обычно словарный запас ребенка включает менее 15 слов. Слова появляются, затем исчезают. Жесты не развиваются. К трем годам комбинации слов в речи ребенка встречаются редко. Он может повторять фразы, но не использует язык творчески. J.L. Adrien, M. Faure анализировали домашние кинофильмы про детей, которым позднее был поставлен диагноз аутизм [11, 43-51]. Они сделали наблюдение, что в первые два года возникают проблемы социального взаимодействия, эмоциональные расстройства, аномальные визуальные и слуховые формы поведения, нарушения мышечного тонуса, двигательных актов. Наиболее отчетливо нарушения коммуникативного характера проявляются к трем годам. Характерны неправильный ритм речи, неадекватная интонация. Бедная артикуляция наблюдается примерно у половины говорящих детей. У половины или более детей речь неосмысленная (без понимания значений используемых слов). К четырем годам ребенок берет родителей за руку и ведет к объекту, подходит к месту его привычного расположения и ждет, пока ему дадут предмет. Самостоятельно ребенок может создать несколько комбинаций из двух-трех слов [2].

Результаты. Дети с аутизмом обычно не подчиняются речевым инструкциям и не обращают внимания на лицо говоря-

щего, что делает нормально развивающийся ребенок первого года жизни. То, что в норме является основой организации речевого взаимодействия, у ребенка с аутизмом становится объектом аутостимуляции [4, 5, 6].

Специфика речи при аутизме – это стереотипные высказывания, часто не очень понятные другому человеку, поскольку они опираются лишь на личные ассоциации и отражают избирательные интересы ребенка при недостатке спонтанной речи, решающей задачи активной целенаправленной коммуникации. Нарушения активного целенаправленного использования речи таким ребенком касается не только области коммуникации, возникают проблемы использования речи в целенаправленном рассуждении, в осуществлении функции планирования и контроля. Можно заметить, что дети с аутизмом имеют более общие трудности применения речи для активного целенаправленного решения жизненных задач [8].

В настоящее время достаточно подробно описано клиническое состояние детей, страдающих РАС, охарактеризованы специфические особенности речи детей. Однако особенности формирования предпосылок к общению у детей с РАС изучены недостаточно. На данный момент специалистами разных стран накоплен определенный опыт, позволяющий сделать вывод о том, что нарушение формирования навыков общения при РАС является одной из главных проблем нарушения психоречевого развития данной категории детей. В связи с этим в последние десятилетия формирование навыков общения у детей с аутизмом рассматривается исследователями как приоритетное направление психолого-педагогического воздействия, разрабатываются и методы коррекции нарушенных навыков общения у детей данной категории. Однако охарактеризованные отдельные методические приемы направлены не столько на формирование предпосылок к общению, сколько на развитие речи в целом. Вместе с тем, проблема диагностики нарушения формирования предпосылок общения у детей с РАС, опреде-

ление критериев прогноза психоречевого развития этих детей – недостаточно разработана. Учитывая роль общения в формировании речи, познавательных процессов, личности детей, их социализации в обществе, можно сказать, что исследование особенностей предпосылок общения у детей с РАС, определение и обоснование направлений и технологий коррекционно-логопедической работы с данными детьми по формированию у них предпосылок общения является приоритетным и актуальным для логопедии направлением [9].

Заключение. Согласно гипотезе исследования предполагалось, что достижение цели работы – формированию предпосылок к общению у дошкольников с расстройствами аутистического спектра – будет способствовать развитию речи, познавательных процессов, личностных качеств, а также поспособствует социализации детей с аутизмом [10].

Для реализации цели предполагается использовать следующие методы: эмпирические (наблюдение, психолого-педагогический эксперимент, анкетирование, клинические методы); организационные (сравнительный, комплексный); биографические (анализ анамнестических данных, изучение медико-психолого-педагогической документации); интерпретационные методы (метод логического анализа).

Методика констатирующего эксперимента состоит из трех разделов: первый раздел исследует сенсомоторные предпосылки к общению, в который входит оценка состояния моторной и перцептивной базы речи; второй раздел – психологические предпосылки к общению направленный на изучение состояния: модели психического, мотивации и потребности к общению, а также понимания проявлений эмоционального состояния; третий раздел – лингвистические предпосылки к общению: изучение коммуникативных способностей (не являющиеся, врожденными), изучение состояния средств коммуникации, исследование состояния невербальных и вербальных средств коммуникации.

Литература

1. Башина В.М. Ранний детский аутизм // Альманах «Исцеление». – М., 1993.
2. Гилберг К., Питерс Т. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты / пер. с англ. О. В. Деряевой; под науч. ред. Л.М. Шипицыной и Д.Н. Исаева. – СПб.: ИСПиП, 1998. – 124 с.
3. Лисина М.И. Проблема онтогенеза общения. – М., 1986. – С. 144.
4. Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р. и др. Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм. – М.: Просвещение, 1989.
5. Морозова Т.И. Отклонения в речевом развитии при детском аутизме и принципы их коррекции. // Аутизм: методические рекомендации по коррекционной работе / под ред. С.А. Морозова. – М., 2002. – С. 88-109.
6. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинз М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. – Изд. 5-е, стер. – М.: Теревинф, 2009.
7. Шахнарович А.М. Семантика детской речи: (психолингвистический анализ): Дисс...д-ра филол. наук. - М., 1985. – 250 с.
8. Щукина Д.А. Современное состояние проблемы исследования общения детей с расстройствами аутистического спектра. – Специальное образование: Материалы XI Международной научной конференции. Санкт-Петербург, 22-23 апреля 2015 г. // под общей редакцией В.Н. Скворцова // СПб.: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, 2015.
9. Щукина Д.А. Теоретические основы исследования предпосылок к общению у дошкольников с расстройствами аутистического спектра на логопедических занятиях. – Журнал: «Школа будущего». // М.: Некоммерческое партнерство Федеративный комитет развития педагогических технологий и образовательной инженерии «Школа будущего», 2016. – ISSN: 1996-4552.
10. Щукина Д.А., Логинова Е.А. Состояние проблемы изучения нарушений речевого развития и общения детей с расстройствами аутистического спектра. – Специальное образование: материалы XII Международной научной конференции, Санкт-Петербург, 21-22 апреля 2016 г. // СПб.: Издательство: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, 2016.
11. Adrien J.L., Faure M., Perrot A. Hameury L. Garreau B. Barthelemy C. And Sauvage D. Autisme and family homemovies: preliminary findings // Journal of autism and developmental disorders. – 1991 a. – Vol. 21. – Pp. 43-51.

Кисляков П.А., Шмелева Е.А.

СИСТЕМО-ЛИЧНОСТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

Аннотация. Перед системой образования стоит задача развития социальной безопасности личности, включая подготовку к безопасному существованию в современном социуме, формирование способностей противостоять факторам социального риска, уметь защитить себя и своих близких в случае возникновения экстремальной, кризисной ситуации социального происхождения. Для ее решения авторы предлагают системно-личностную образовательную технологию как психолого-педагогический процесс проектирования и реализации адекватной потребностям личности и общества системы индивидуального, личностного и социального развития обучающегося, состоящий из специальным образом сконструированных дидактических, психологических, информационных и практических действий субъектов образования, гарантирующих достижение поставленных целей и свободу их сознательного выбора.

Ключевые слова: социальная безопасность личности, безопасное существование, факторы социального риска, экстремальные, кризисные ситуации социального происхождения, системно-личностная образовательная технология.

Abstract. The education system is faced with the task of developing social security of the individual, including preparation for a safe existence in modern society, the formation of the ability to resist social risk factors, the ability to protect themselves and their loved ones in the event of an ex-

treme, crisis situation of social origin. To solve it, the authors propose a system-personal educational technology as a psychological and pedagogical process of designing and implementing a system of individual, personal and social development of a student adequate to the needs of the individual and society, consisting of specially designed didactic, psychological, informational and practical actions of educational subjects that guarantee the achievement of goals and freedom of their conscious choice.

Key words: *social security of the individual, safe existence, social risk factors, extreme, crisis situations of social origin, system-personal educational technology.*

Введение. В современных условиях сформировался заказ на разработку психолого-педагогических основ проблемы социальной безопасности личности как компонента национальной безопасности страны (И.А. Баева, Ю.В. Варданян, Е.Н. Волкова, В.Г. Маралов, В.В. Рубцов и др.). Перед системой образования стоит задача развития социальной безопасности личности, включая подготовку к безопасному существованию в современном социуме, формирование способностей противостоять факторам социального риска, умений защитить себя и своих близких в случае возникновения экстремальной, кризисной ситуации социального происхождения. Формирование социальной безопасности детей и молодежи призвано обеспечить интеграцию социально значимых качеств в единую систему, определяющую психологическую готовность к обеспечению социальной безопасности. При этом в основе технологии формирования социальной безопасности личности обучающегося лежит понимание его как индивида определенного возраста, с присущими социально-психологическими особенностями, уровнем здоровья и накопленными факторами риска асоциального поведения, испытывающего комплекс негативных воздействий психологического, информационного и социального характера, и, как следствие, потребность в безопасности и защищенности от социальных угроз; как личности, представителя социальной группы (учащиеся), носителя системы ценностей и идеалов, определяющих безопасное поведение в нормальных условиях и в условиях экстремальной ситуации; как субъекта образовательного процесса [2].

Материалы и методы. На основании подходов Г.П. Вербицкой и Н.В. Соловьевой [1] мы определяем системно-личностную образовательную технологию

как психолого-педагогический процесс проектирования и реализации адекватной потребностям личности и общества системы индивидуального, личностного и социального развития обучающегося, состоящий из специальным образом сконструированных дидактических, психологических, информационных и практических действий субъектов образования, гарантирующих достижение поставленных целей и свободу их сознательного выбора.

Результаты. Организационно данная технология реализуется за счет психолого-педагогического механизма развития личности в учебно-воспитательном процессе. Под психологическим механизмом развития личности будущего понимают систему факторов и условий, обеспечивающих взаимодействие компонентов потенциала личности обучающегося в образовательной, социальной и педагогической деятельности [4].

В соответствии с подходами Б.П. Яковлева и Л.А. Коваленко [5] мы рассматриваем психолого-педагогический механизм формирования социальной безопасности личности обучающегося как процесс, представляющий собой динамическую систему и состоящий из этапов (частей), которые объединены единой целью приобретения социальной безопасности через развитие личностно и социально важных качеств. Опираясь на положение А.Н. Леонтьева о том, что развитие всех психических качеств человека проходит ряд постепенных этапов нами были выявлены следующие звенья психолого-педагогического механизма реализации технологии формирования социальной безопасности личности обучающегося:

1. Адаптация в образовательной среде направлена на обеспечение психосоциального благополучия обучающегося за

счет снятия эмоционального напряжения, улучшения психологического микроклимата, повышения мотивации к учебе и, как следствие, минимизации негативных воздействий психологического, информационного и социального характера. Естественной потребностью человека всегда была адаптация в окружающем мире. Новые социальные знания, приобретаемые обучающимся в ходе образовательного процесса, делают его менее подверженным социальным угрозам, позволяют увидеть больше альтернативных возможностей действия.

Адаптация обучающегося основывается не столько на пассивно-приспособительных, сколько на активно-преобразующих связях личности с окружающей образовательной средой. Основными технологиями при этом являются тренинги адаптации и повышения групповой сплоченности; индивидуальные консультации для обучающихся, имеющих трудности в учебной деятельности и тренинг на развитие эмоциональной устойчивости; здоровьесберегающие образовательные технологии, технологии социальной и психологической поддержки, технологии социального воспитания. Результатом данного этапа является формирование реализации здорового и безопасного образа жизни выражающегося в гармоничном единстве биологических и социальных свойств обучающегося как индивида и субъекта деятельности, позволяющих ему эффективно выполнять задачи образования и социального развития.

2. Побуждение интереса и формирование потребности обеспечения социальной безопасности, и соответствующей мировоззренческой позиции – связано в первую очередь с развитием ценностно-мотивационного компонента социальной безопасности. Ценностное отношение к социальной безопасности, жизни и здоровью формируются через показ значимости изучаемого материала, разъяснение личной жизненной необходимости подготовки к обеспечению социальной безопасности. Успешная реализация данного звена возможна при наличии убедительных примеров необходимости быть готовым к обес-

печению безопасности личной и окружающих в социуме. При этом формальное отношение к социальным ценностям безопасности не приводит к превращению их в личностные. Основным механизмом формирования ценностных отношений к безопасности заключается в решении конкретных повторяющихся задач, в ходе которых студент учится оценивать свои возможности соотносительно с задачами и себя по своим реальным достижениям.

Педагог должен ориентироваться на оказание обучающемуся высококвалифицированной помощи в развитии его способности ставить и решать многообразные задачи в его жизни по обеспечению социальной безопасности. Важной задачей здесь также является пропаганда здоровья, включающая обеспечение формирования здорового и безопасного образа жизни.

3. Достижение грамотности по вопросам обеспечения безопасности в нормальных условиях жизнедеятельности и в опасных и экстремальных ситуациях социального характера, в том числе в условиях образовательного учреждения – связано с формированием когнитивного компонента социальной безопасности – вооружением знаниями на занятиях и при самостоятельной работе студентов. Формирование когнитивного компонента происходит в процессе изучения теоретического материала. При этом должны использоваться методы обучения, активизирующие познавательную деятельность: анализ социальной практики, решение ситуационных задач и кейсов, анализ нормативной и методической литературы.

4. Обучение умениям и навыкам обеспечения социальной безопасности – обуславливает формирование деятельностного компонента. Формирование деятельностного компонента социальной безопасности личности происходит на практических занятиях в процессе отработки навыков обеспечения безопасности в экстремальных условиях и условиях нормальной жизнедеятельности. На данном этапе осуществляется имитационное обучение через решение ситуационных задач, анализ конкретных ситуаций, ролевые игры и пр., которые также способствуют формирова-

нию коммуникативных навыков. Особое значение имеет формирование умений предвидеть опасные ситуации социального характера (способность к антиципации), а также развитие умений осуществлять саморегуляцию своего поведения, контролировать свои действия и действия других в экстремальных и кризисных ситуациях, препятствуя возникновению стресса и паники.

5. Проектирование индивидуальной системы деятельности по обеспечению социальной безопасности с опорой на инновационную практику и творческий потенциал. Обучающийся должен обладать способностями к решению нестандартных вопросов по обеспечению социальной безопасности. Для формирования творческого мышления необходимо овладение системой понятий, суждений. Развитие креативности обеспечивается в процессе реализации проектной, инновационной деятельности в области обеспечения социальной безопасности.

6. Рефлексия – анализ собственной деятельности (самоконтроль и самооценка) и при необходимости самокоррекция деятельности по обеспечению социальной безопасности, реализации здорового и безопасного образа жизни. На данном этапе происходит аналитическое самоосмысление личностного опыта студента в процессе «извлечения выводов и смыслов из собственных переживаний», что является инструментом успешной организации деятельности по обеспечению социальной безопасности в будущем. Сформированность рефлексивного компонента социальной безопасности выражается такими качествами, как самостоятельность, наблюдательность, личная дисциплинированность, критичность мышления. Для развития рефлексивного компонента с помощью активных форм обучения необходимо развивать умения и навыки, позволяющие принимать индивидуальные и коллективные решения, осознавать их последствия, быть социально активными.

7. Формирование Я-концепции через приобретение самостоятельности и построение своего поведения, реализацию здорового и безопасного образа жизни. «Я-

концепция» представляет собой интеграцию «образов Я», в некоторую единую устойчивую систему взглядов и оценок собственной личности. По мере развития «Я-концепция» приобретает относительную самостоятельность, и человек начинает строить свое поведение независимо от провоцирующих обстоятельств [6], независимо от факторов социального риска.

8. Формирование психологической готовности к деятельности по обеспечению социальной безопасности – предполагает сформированность всех выше названных структурных компонентов социальной безопасности личности и их реализацию в различных жизненных ситуациях.

Описанная нами технология формирования и развития социальной безопасности детей и молодежи согласуется с ортобиотическим подходом. Социальная ортобиотика – отрасль научно-практического знания, изучающая социальные детерминанты правильной, долгой и здоровой человеческой жизни, и предполагающая интегральный подход к физическому, нравственному и духовному здоровью человека со стороны социальной и общей психологии, социологии, философии, культурологии, педагогики, а также медицины, гигиены, биологии, и других наук [3].

Основы ортобиотики изложены И.И. Мечниковым в книгах «Этюды о природе человека» и «Этюды оптимизма». «Теория ортобиоза проповедует ценность нормальной жизни и советует делать все, что может вести к ней». Ключевым понятием является ортобиоз, под которым подразумевается умение жить разнообразно, активно и умеренно, проживая полный цикл человеческой жизни до глубокой старости, таким образом, чтобы смерть наступала естественным образом, когда человек успел почувствовать удовлетворенность прожитой жизнью. Ортобиотика разрабатывает технологии каждого возрастного этапа жизни людей. Она носит превентивный характер, ее наработки призваны помочь людям упреждать какие-либо нежелательные процессы в их физическом, психическом и нравственном здоровье.

Заключение. Таким образом, названные звенья механизма формирования социальной безопасности личности способствуют формированию и развитию ее структурных компонентов и показателей, и реализации данной деятельности на практике. В перспективе, по мере возник-

новения проблемных ситуаций в обеспечении социальной безопасности человек вновь и вновь проходит названные звенья, что будет способствовать достижению личностного и социального самосовершенствования и «акме-безопасности».

Литература

1. Вербицкая, Г.П. Акмеологические механизмы формирования педагогического мастерства в профессиональной среде высшей школы: монография / Г.П. Вербицкая, Н.В. Соловьева. – Воронеж: Научная книга, 2007. – 160 с.
2. Кисляков, П.А. Психологическая модель развития социальной безопасности студента - будущего педагога / П.А. Кисляков // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 1(17). – С. 37-42.
3. Петрова Е.А., Еремин М.В. Профилактика наркомании у студентов высших учебных заведений: ортобиотический подход // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2016. – Т. 15. № 1 (134). – С. 170-177.
4. Сорокоумова, Г.В. Системный подход к пониманию творческой личности педагога и механизма ее развития / Г.В. Сорокоумова // Интеграция образования. – 2010. – № 2. Т. 58. – С. 90-94.
5. Яковлев, Б.П. Технология формирования профессиональной компетентности студентов / Б.П. Яковлев, Л.А. Коваленко // Современные исследования социальных проблем. 2013. №1(21). Режим доступа: <http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/120138>.
6. Якунин, В.А. Педагогическая психология: учебное пособие / В.А. Якунин; 2-е изд. – СПб.: Изд-во В.А. Михайлова, 2000. – 349 с.

Тавстуха О.Г., Муратова А.А.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ФЛЕШМОБА В ПРИОБЩЕНИИ ДОШКОЛЬНИКА К ЦЕННОСТЯМ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Аннотация. Знания и навыки, которые получает ребенок в дошкольном учреждении, должны быть нацелены на укрепление потребности в самосовершенствовании, духовном и творческом росте, творческом решении проблем. Это определяет поиск педагогами дошкольного образования соответствующих педагогических средств, расширение рамок традиционной эффективной, но не всегда достаточной для работы с современным ребенком дошкольной педагогики за счет включения в нее инновационных методов. По мнению авторов, одним из эффективных современных методов, направленных на развитие у дошкольника способности эффективного выхода из ситуации неопределенности, потребности в творческом подходе к решению проблем, потребности в здоровом образе жизни, позитивной социализации, является флешмоб. В статье рассматриваются педагогические возможности этого приема и перспективы его применения.

Ключевые слова: ребенок дошкольного возраста, здоровый образ жизни, флешмоб, сетевой принцип формирования флешмоба, единство деятельности педагогов и родителей.

Abstract. The knowledge and skills that a child receives in a preschool institution should be aimed at strengthening the need for self-improvement, spiritual and creative growth, creative problem solving. This determines the search by preschool education teachers for appropriate pedagogical tools, expanding the framework of traditional effective, but not always sufficient, preschool pedagogy to work with a modern child by including innovative methods in it. According to the authors, one of the effective modern methods aimed at developing a preschooler's ability to effectively get out of a situation of uncertainty, the need for a creative approach to problem solving, the need

for a healthy lifestyle, positive socialization, is a flash mob. The article discusses the pedagogical possibilities of this technique and the prospects of its application.

Key words: preschool child, healthy lifestyle, flash mob, network principle of flash mob formation, unity of activity of teachers and parents.

Введение. Исследования, посвященные особенностям возрастного развития детей дошкольного возраста (А.Г. Асмолов, В.С. Собкин, Д.И. Фельдштейн), отмечают, что современный дошкольник отличается от своих сверстников 20-30-летней давности. Произошедшие изменения связаны с расширившимися реальными и виртуальными рамками окружающего ребенка пространства, давлением большого объема недифференцированной информации, растущей потребностью в получении готового продукта, препятствующими творческому развитию ребенка и увеличивающими риск ухудшения физического и психического здоровья дошкольника [2, 5, 7].

Как отмечает Д.И. Фельдштейн, отрицательная динамика здоровья детей связана в том числе с подменой ведущего типа деятельности ребенка: с игровой деятельности на функционирующую форму образовательной, что вступает в противоречие с сущностью возрастного психологического развития. По мнению исследователя, современному дошкольнику необходимо расширение, дополнение и развитие игровой деятельности через введение в нее образовательных компонентов [7].

Вслед за исследователем мы можем определить способы минимизации существующих негативных тенденций в образовании и жизнедеятельности растущего человека: развитие потребности в самоорганизации, проектирование будущего, выработка стратегий деятельности и поведения.

Исходя из этого, знания и навыки, которые получает ребенок, должны быть нацелены на укрепление потребности в самосовершенствовании, духовном и творческом росте, творческом решении проблем. Это определяет поиск педагогами дошкольного образования соответствующих педагогических средств, расширение рамок традиционной эффективной, но не всегда достаточной для работы с совре-

менным ребенком дошкольной педагогики за счет включения в нее методов, разрабатываемых различными научными направлениями или вырабатываемых обществом, его отдельными социальными группами и вызванных современной социокультурной ситуацией.

Материалы и методы. На наш взгляд, одним из эффективных современных методов, направленных на развитие у дошкольника способности эффективного выхода из ситуации неопределенности, потребности в творческом подходе к решению проблем, потребности в здоровом образе жизни, позитивной социализации, является флешмоб.

Отметим важные для дошкольного образования особенности флешмоба (дословный перевод с английского – вспышка толпы, мгновенная толпа; под флешмобом подразумевается «заранее спланированная массовая акция, в которой большая группа людей появляется в общественном месте, выполняет заранее оговоренные действия (сценарий) и затем расходится»), определяющие необходимость применения данного метода в работе с детьми:

- массовость и коллективность, что позволяет задействовать в нем максимальное количество участников, включая детей разного возраста, родителей, педагогов;
- позитивная коммуникация участников;
- оперативная мобилизация людей на единые действия, на деятельность, что актуально с позиций специальной подготовки большинства участников – она не требуется; организатором флешмоба может стать даже один человек;
- наличие сценария, с которым знаком один человек или часть группы, но который доступен к проигрыванию остальными членами группы;
- целенаправленность и интеграция различных направлений развития ребенка (физического (движения в процессе акции), познавательного (акция всегда по-

священа определенной теме), речевого (речевое сопровождение акции: проговаривание речевок, кричалок, стихотворений, исполнение песен), художественно-эстетического (элементы театрализации), социально-коммуникативного (групповая работа, различные виды коммуникации));

- возможность творческого подхода к разработке сценария, свобода творчества, его разнонаправленность (темы, тексты, музыка, изображения, хореография и т.д.);

- возможность музыкального сопровождения, которое настраивает его участников на единый ритм, способствует эмоциональному подъему;

- возможность словесного сопровождения, что важно для младших дошкольников и детей раннего возраста, деятельность которых, для эффективности, должна задействовать максимальное количество органов чувств; приветствуется проговаривание действий;

- двигательная активность как обязательный элемент;

- синхронность и согласованность действий;

- краткосрочность акции, что важно для поддержания внимания маленьких детей и их максимальной включенности;

- горизонтальность взаимодействия членов группы, их равноправие, что соответствует современным требованиям к организации дошкольного образования в детском саду, где ребенок выступает равноправным участником образовательного процесса;

- экономичность – проведение флешмоба не требует дополнительных материальных затрат;

- популяризация актуальных социальных явлений, пропаганда значимого для человека, приобщение к ценностям (здоровье, движение, добро и доброта, забота, сопереживание и сорадование, красота, спорт и т.д.), приобщение к значимым событиям малой родины, государства, мира;

- доверительные отношения между членами группы, определяющими, по мнению О.Я. Ямельницкого, эффективность решения проблемы [8].

Результаты. Практика показывает, что одной из особенностей флешмоба является возможность сетевого принципа его формирования, использование социальных сетей для организации акции, что позволяет оперативно привлечь к нему родителей, расширить их участие в жизни детского сада, усилить единство деятельности педагогов и родителей, формировать положительное отношение родителей к дошкольной образовательной организации. Наиболее эффективными сетевыми инструментами взаимодействия родителей в настоящее время являются программы быстрого обмена сообщениями Viber и WhatsApp, благодаря которым родители оповещаются о планируемых мероприятиях и оперативно включаются в них с точки зрения подготовки ребенка (рассылка памяток, видеороликов с движениями, приглашений, списков необходимых атрибутов).

В работе О.В. Алексеевой, А.А. Арслановой указано, что данный метод возможен к применению как образовательный, направленный на развитие учебной и исследовательской мотивации участников, создание коллективного продукта, осмысление значимости объектов и явлений окружающей среды [1].

Еще одной причиной применения описываемого метода в работе непосредственно с дошкольниками является то, что наиболее эффективным общением для них является разновозрастное. Флешмоб не имеет возрастных ограничений, в него включаются участники любого возраста, старшие дети создают для младших зону ближайшего развития.

Процедура проведения флешмоба предполагает наличие зрителей, которые не ожидают готовящегося для них события, но могут свободно в него включиться. Поэтому требованиями к нему становятся доступность и яркая атрибутика, как считают Г.В. Довжик, Е.И. Глухова [3].

Для проведения флешмоба необходимо назначение специального человека («маяка»), который подает сигнал остальным участникам. Такое поручение можно дать как взрослому, так и ребенку. Часть группы должна знать о проведении акции,

чтобы своевременно включиться в нее и создать массовость.

Выше нами было отмечено, что флешмоб является методом, который включается в физическое развитие ребенка. Мы считаем, что данный метод способствует приобщению дошкольника к ценностям здорового образа жизни.

Для нашего исследования важна трактовка ценности, предложенная Ю.Н. Солониным, М.С. Каганом, которые определили ее как фиксированную в сознании человека характеристику его отношения к объекту [4]. Эмоции, выражающиеся в отношении человека к объекту, определяют ценностные смыслы объекта как значимые для субъекта.

В работе О.Г. Тавстухи, А.А. Муратовой отмечено особое значение эмоциональной окрашенности деятельности дошкольника, основанной на эмоциональной чувствительности детей к воздействию внешних раздражителей: света, цвета, звука, ритма, прикосновения — того, что ребёнок непосредственно воспринимает органами чувств и что вызывает в нем потребность к выражению собственного эмоционально-оценочного отношения [6].

Чтобы объект приобрел ценность, человек должен осознать наличие в нем свойств, позволяющих удовлетворить его потребности. Исходя из этого, ценностями здорового образа жизни выступают: движение, позитивный настрой, правильное питание, личная гигиена, активный отдых, режим дня, экологически грамотное поведение.

Как мы определили в практической исследовательской деятельности, каждая из выделенных ценностей может быть сопровождена описываемым методом, что подтверждает его универсальность и необходимость применения в практике дошкольного образования.

Флешмоб как событие может быть включен в мероприятие, организуемое в детском саду, или сам выступать в качестве отдельного мероприятия или организующего. Событийная организация жизнедеятельности детей в детском саду открывает педагогу дошкольного образования широкие возможности для применения

флешмоба как в качестве педагогического средства, так и в качестве формы организации деятельности детей.

Флешмоб, который готовится на День Земли (21 марта), способствует приобщению дошкольников к экологически грамотному поведению. В связи с широтой и разнообразием экологической тематики сценарии флешмоба также могут быть разным, что позволяет охватить большее количество участников, выступающих организаторами и «маяками» акции — ролями, привлекательными для детей старшего дошкольного возраста. Сбор и сортировка мусора, здоровые способы передвижения, озеленение, вторичное использование вещей — неполны перечень возможных тематических направлений флешмоба.

Флешмоб, организуемый ко Дню здорового питания (2 июня), предполагает включение атрибутики, символизирующей «здоровое» и «нездоровое» питание: пакеты от чипсов и конфет, бутылочки от газированной и простой воды, упаковку от фаст-фуда, горшочки с прорастающей зеленью, модели здоровой еды (фруктов, овощей, рыбы и т.д.). Дети могут разыграть «батл» с обязательной победой «здоровой» еды в конце.

Так, в празднование Всемирного дня улыбки (7 октября) включается флешмоб «Во все тридцать два зуба», направленный на приобщение к соблюдению гигиены полости рта. Сценарий флешмоба строится на процедуре правильной чистки зубов, начиная от момента взятия зубной щетки и заканчивая широкой улыбкой, демонстрирующей чищенные зубы. При разработке мероприятия для нас было важно подобрать музыкальное сопровождение длительностью несколько больше трех минут (включая подготовительные процедуры). Это было связано с оптимальным временем чистки зубов — три минуты. В течение флешмоба дошкольники осваивали и закрепляли направления движения щетки, способы максимального охвата зубов.

Кроме разработки авторских флешмобов, можно использовать акции, спроектированные кем-то другим. Метод флешмоба в настоящее время набирает популярность, поэтому идеи и сценарии

представляют широкое разнообразие. Старших дошкольников можно включить в осмысление Всемирного дня борьбы с инсультом (29 октября, обязательно после согласования с родителями ввиду сложности и трагичности заболевания), для которого был создан флешмоб «Я без симптомов».

Нам кажется интересным для переживания опыта флешмоб «В ритме сердца», организованный с целью объединения представителей различных национальностей и приобщения подрастающего поколения к культурным традициям разных народов, прошедший в Саратове в 2012 году. Акция включала элементы танцев разных народов и завершалась объединением участников в единый элемент – сердце. Не имея непосредственного тематического соотнесения с определенными нами ценностями здорового образа жизни, данный флешмоб включает движение и позитивный настрой, что является его непосредственными элементами.

Как показывает опыт, дошкольникам интересны элементы театрализации, включенные во флешмоб. В зависимости от темы и характера персонажа, это может быть

его «приход» (для положительных героев – фруктов, овощей, здорового зуба) или его «уход», «изгнание» (для отрицательных героев – чипсов, леденцов, целлофановых пакетов). Включение персонажей помогает создать ситуацию успеха, усилить эмоциональность мероприятия.

Заключение. Таким образом, мы можем признать флешмоб в качестве эффективного педагогического метода и формы организации деятельности дошкольников, способствующих приобщению их к ценностям здорового образа жизни: движению, позитивному настрою, правильному питанию, личной гигиене, активному отдыху, режиму дня, экологически грамотному поведению. Флешмоб обладает характеристикой универсальности, что позволяет применять его в работе с детьми разного возраста и в работе с родителями. Наиболее эффективным нам представляется включение флешмоба в событие жизнедеятельности ребенка в детском саду, что отражает его соответствие педагогическим средствам, востребованным исходя из комплексно-тематического принципа построения образовательного процесса.

Литература

1. Алексеева О.В. *Формы организации внеурочной деятельности по учебному предмету «Окружающий мир» с позиций ФГОС НОО* / О.В. Алексеева, А.А. Арсланова // *Концепт*. – 2017. – № 10. – С. 14-21.
2. Асмолов А.Г. *Что я думаю о детях: образование и воспитание в меняющемся мире* / А.Г. Асмолов. – М.: Федеральный институт развития образования, 2012. – 48 с.
3. Довжик Г.В. *Социально-психологическая сущность флешмоба* / Г.В. Довжик, Е.И. Глухова // *Вестник ГУУ*. – 2014. – № 21. – С. 239-243.
4. *Культурология: учебник* / под ред. Ю.Н. Солонина, М.С. Кагана. – М.: Высшее образование, 2008. – 566 с.
5. Собкин В.С. *Социология дошкольного детства. Труды по социологии образования. Т. XVII. Вып. XXIX* / В.С. Собкин, К.Н. Скобельцина, А.И. Иванова, Е.С. Верясова. — М.: Институт социологии образования РАО, 2013. – 167 с.
6. Тавстуха О.Г. *Возрастные предпосылки становления эстетического отношения дошкольников к окружающему миру [Электронный ресурс]* / О.Г. Тавстуха, А.А. Муратова // *Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы IV Междунар. науч. конф.* – Краснодар: Новация, 2018. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/275/13618/>.
7. Фельдштейн, Д.И. *Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века (доклад на общем собрании РАО 18. 12. 2012)* [Электронный ресурс] / Д.И. Фельдштейн // *Проблемы современного образования*. – 2012. – № 6. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/problemy-psihologo-pedagogicheskikh-nauk-v-prostranstvenno-vremennoy-situatsii-hhi-veka-doklad-na-obschem-sobranii-rao-18-12-2012>.

8. Ямельницкий О.Я. Политический флешмоб как форма горизонтальной коммуникации // О.Я. Ямельницкий // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: История. Политология. – 2013. – №15 – С. 154-159.

Ильмухаметов А.Г.

МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВОГО СТИЛЯ ТЮРКИ УРАЛО-ПОВОЛЖЬЯ

Аннотация. В статье проводится анализ деловых бумаг на тюрки Урало-Поволжья с точки зрения формирования стилистических черт официально-делового стиля данного литературного языка. Наблюдается влияние разговорного башкирского языка на развитие официально-делового стиля тюрки Урало-Поволжья, вытеснение им традиционных уйгурских грамматических форм, так же проникновение шаблонов с западных языков посредством переводов официальных бумаг с русского языка.

Ключевые слова: тюрки Урало-Поволжья, башкирский язык, деловые бумаги, официально-деловой стиль, ярлык, билет.

Abstract. The article analyzes business papers on the Turks of the Ural-Volga region from the point of view of the formation of stylistic features of the official business style of this literary language. The influence of the spoken Bashkir language on the development of the official business style of the Ural-Volga Turks, their displacement of traditional Uighur grammatical forms, as well as the penetration of templates from Western languages through translations of official papers from Russian is observed.

Key words: Turks of the Ural-Volga region, Bashkir language, business papers, official business style, label, ticket.

Введение. Анализ грамматики официально-деловых бумаг на тюрки Урало-Поволжья в XVIII – нач. XX вв. показывает следующее: в них находят отражение различные грамматические средства, обусловленные уровнем образованности авторов в связи с социальным расслоением общества – если в деловых бумагах, составленных представителями высшего сословия, широко употребляются уйгурские, огузские, арабо-персидские грамматические формы, в документах, составленных представителями простого народа, преобладают элементы разговорной речи. В целом официально-деловой стиль (ОДС) как функциональная разновидность тюрки Урало-Поволжья в XVIII веке сближается с простонародной разговорной речью, наблюдается влияние ОДС русского языка. К исследованию привлечены лишь грамматические категории и формы, которые наиболее ярко раскрывают стилистические особенности официально-делового стиля.

Результаты. Имя существительное – наиболее часто употребляемая часть речи в ОДС. Имена нарицательные помогают конкретизировать, кому именно адресован та или иная деловая бумага, от кого исходят распоряжения, приказы, извещения, рапорты и т.д. Это, в свою очередь, способствует передачи стилистических черт ОДС как стремление к точности, не допускающей интолкувания, конкретизации адресанта и адресата. Поэтому антропонимы, топонимы используются в полном варианте. «Употребление полных наименований – характерная особенность официально-делового стиля. Этого требует стремление к полноте и точности» [Виноградов, 1977, 47]. Например: Ялан илэвнең Бикмэт авл[ы]н[ы]ң ыстаршина Балтач Сәид уғлна ыстаршина Качкн Самр уғлдан... (Усманов, 221). Как видно из примера, помимо того, что имена собственные употребляются в полном варианте, указывается их занимаемые должности и чины.

В целях конкретизации адресата и адресанта, наименования уезда, дорог, волости, села используются притяжательные окончания. Н-р: *Өфе өйэзн[e]ң Казан йулн[ы]ң Йалан иләвин[e]ң башкуртларин[ы]ң...* (Там же, 281). В то же время в ОДС тюрки Урал-Поволжья данного периода отмечается употребление существительных с личным окончанием, означающих принадлежность кому-либо, в винительном падеже со значением неопределенности: *кулум куйдум /кул куйзым, кулымды куйзым/, тамгам салдум /тамга һалдым, тамгамды һалдым/ и т.п.* Данное явление следует понимать как дань древним письменным традициям.

В ОДС и личные местоимения используются для конкретизации адресата и адресанта приказов (указ, билет, грамота). Н-р: *Ул олуг импратр эгзам падишаһмз Птр Фидурич хэзратларин[e]ң...* (Там же, 221); *Биурладур син ыстаршина Ш[ә]риф Йаккуб узлинә...* (Там же, 253); *мән млла Ғәмл Давд углы* (Там же, 218). С той же целью активно употребляются и другие местоимения: *анның /уның/, үзләри /үззәре/, андин [башка] /унан [башка]/, анларны /уларзы/, анларзан /уларзан/, с[e]зләр /һез/, бзләргә /безгә/ и т.п.* Так же встречаются местоимения *шул, һәр кем, үземез, алай, ошбу, шундай, шунда.*

Глаголы играют важную роль при формировании таких стиливых черт ОДС, как обезличенность, предписание, однозначность, объективность и т.д. Глаголы изъявительного наклонения широко употребляются в свойственных для данной эпохи деловых бумагах – раппорт, билет, сообщение, прошение и т.д. Например, при связке введения с основным содержанием: *...бәндәчлк илә мәглүм кыламән* (Там же, 369); при констатации фактов в основном содержании: *...б[e]зн[e]ң карш[ы]мзга килб мәглүм булды...* (Там же, 369); *Ошбу блитне писр хужм Мәхмүткул углы яздым...* (Там же, 220); *тутуп куйдук, тапшуруп китдүк* (Там же, 370). Практически все деловые бумаги данного вида оканчиваются традиционно одинаково: *кулум куйдум /кул куйзым/,*

тамгам салдум /тамгамды һалдым/, ошбу йазвну мин йаздым... /ошо языузы мин яззым.../ һ.б.

В приказах основная смысловая нагрузка падает на глаголы повелительного наклонения. Данные глаголы образуются традиционными уйгурскими формами: II л. – ед.ч. – *-гай- [ы]н/-гәй-ин;* мн.ч. – *-кай-с[ы]з-лар -гай-с[ы]з-лар -кәй-с[e]з-лар -гәй-с[e]з-лар -гай-с[ы]з;* III л. *-сун /-с[ы]н-лар -сун-лар.* Глаголы повелительного наклонения II л. означают жесткое требование, повеление, раскрывают характер долженствования ОДС. Н-р: *...нә хәл булса да мунда мәглүм кылгай[ы]н* (Усманов, 1988, 252); *...рипурт илән мәглүм итәс[e]зләр* (Там же, 252); *...ылавлар, канбулар блән озаткайс[ы]злар...* (Там же, 219). *Бик халәт хэзр тургайс[ы]з* (Там же, 253). *...зиан үә зарар тикүрмәгәйс[e]зләр* (Там же, 219). *...т[ы]ңламакта улуб хзмәт иткәйс[e]зләр* (Там же, 284). В редких случаях вместо традиционного уйгурского аффикса *-гай/-гәй* используется угузский аффикс – *а/-ә*, в форме – *а-сыз-лар*: Н-р: *...жау курал[л]ари әйлә чикарас[ы]злар...* (Там же, 206). *...мунда рипурт илән мәглүм итәс[ы]злар* (Там же, 204) һ.б.

Форма *-сын, -сун* глаголов повелительного наклонения III л. изъявляет желание, разрешение и выражает волю автора. Также выступает как “...вариант выражения жесткого приказа, категоричности” [Азнабаев, 1976, 151]. Данная форма глагола часто встречается в билетах: *...жилган унундин засипкачи жәмгәте илән ашасун* (Там же, 265). *Чирвкә йурукч[e]ләр ранжү тикүрмасунлар малларнә үә һәм үзлә[ринә]* (Там же, 202). *...жәбер зарар тикүргүче булмасунлар* (Там же, 218). Интерес вызывает то, что выражение – шаблонная формула ОДС «*зарар тикүргүче булмасунлар*», «*рәнжү тикүрмасунлар*» (не причинять вреда и обиды) в том же значении упорядочиваются и в ханских ярлыках (ханских грамотах) XIV-XVI вв. [Усманов, 1979, Ибатов, 1980] и выражают волю хана. Данное явление ясно свидетельствует о том, что ОДС тюрки

Урало-Поволжья XVII-XVIII вв. развивался, основываясь на более ранних традициях тюрки, в том числе стиле ханских ярлыков. Глаголы повелительного наклонения III л. в том же значении употребляются в деловых бумагах конца XIX века, в частности, в вводной части Закона Российской империи 1998 г. «О башкирских землях...»: *Пудллинный ул падишаһ эгзам хэзрэтләр[e]н[e]ң кулы блән куй[ы]лған Царки Силада «булсун шулай» диу 20-нче априлдә 1898-нче йылда* (О башкирских землях... С.-Петербург, 1899, 6). В данном случае «булсун шулай» является переводом-калькой выражения «да будет так» и выступает как выражение воли царя.

Как известно, инфинитив «в основном выступает как грамматическая категория, выражающая цель действия, направленного на будущее» [Ишбаев, 1982, 17]. В ОДС XVIII века независимая форма инфинитива **-ырға/-ергә** начинает активно употребляться для категоричного повелевания, требования неукоснительного выполнения приказа. В приказах: *...биурладур Өфө калгәсе астанда пахут булурға* (Усманов, 1988, 282). *Питр Фидуричн[ы]ң хэмәтләрнә ихтиарсз алурға, карув иткән кемсенәләрне хараб итәргә үә һәм малларуны алурға, мәглүм клрға* (Там же, 223-224). В билетах, имеющих силу приказа: *Ул тегермне йәрунга кагидәчә карарға засыпкачы лукйан зубинингә үә һәм тарттурурға* (Там же, 265). В деловых бумагах кон. XIX-нач. XX вв. (законах, постановлениях) форма инфинитива **-ырға/-ергә** широко употребляются для подчеркивания их предписывающего характера: *...ривизурларн[ы]ң луәзимләр[e]н б[e]т[e]р[e]гә* (О башкирских землях... 1899, 5); *...һәр б[e]р ау[ы]л үз алдинә ысхут жиыб тикиш[e]р[e]ргә* (О башкирских землях... 1899, 3). Так же данная форма совместно с модальными словами «должен» способствует категоричному звучанию распоряжений. Например, *...башка мәссәсәләрдә хдмт итүчеләр дә каралми туррға тиушилиләр* («Гормош» 1926, № 4); *...башкрд хрби ыштабинә килургә тиушилиләр*

(«Башкорт», 1918, № 20); *уңартуға тишле* (Там же) и.б.

Глаголы страдательного залога определяют такие стилевые черты ОДС, как объективность, обезличенность, «сухой язык», официальность и т.п. Данная грамматическая форма играет важную роль в формировании в целом ОДС как разновидности литературного языка, так как она акцентирует внимание на само действие, отодвигая на второй план субъект действия, что важно для деловых бумаг. «Кылымдың төшөм йүнәләше мәгәнәһе буйынса билдәһезлек идеяһы менән бәйләнгән, сөнки был эш-хәлдәң башкарыусыһы конкрет күрһәтелмәй» [Азнабаев, 1976, 156]. В то же время данная форма указывает на то, что действие мало зависимо от исполнителя (субъекта действия), а больше основывается на объективных факторах и воле вышестоящих субъектов. Производитель действия в данном случае выступает лишь связующим звеном, т.е. представителем системы или организации и выступает от имени этой организации. Поэтому автор часто ссылается на правовые акты вышестоящих органов власти или существующие нормативные документы. Н-р: *...Питр Фидурич телендин биурлған әмр фәрман биурғнча биурлди ошбу указ...* (Усманов, 1988, 208). *Ул улуг импратр падишаһмз Птр Фидрбч хэзрлариниң указе кучнғә хакик биурладур бз пулквник Слават ыстаршинә Йулай угдан кайсы кем ул сутник Илтбай Илмбай углигә* (Там же, 284). *...имде шунларнң хакнда биурладур сиңә...* (Там же, 281). *ошбу далажиниә битилди... «ошо доложение язылды...»* и.б.

В деловых бумагах на тюрки Урало-Поволжья в XVIII – нач. XX вв. глагол страдательного залога «бойорола» употребляется в форме «биурладур». Присоединенный к глаголу аффикс **-дур/-тур** А.Н. Баскаков связывает со словом *торор /турур/* и считает, что он придает значение «являться», употребляется в значении «*һиңә бойорола торор, тап һиңә бойорола*» (приказывается, повелевается именно тебе) [Баскаков, 1975, 63-70]. Б.С. Саяргалиев так же считает, что аффикс –

дур/-тур возможно образовался от вспомогательного глагола «тор», «торор». А.М. Азнабаев рассматривает возникновение данного аффикса как результат симбиоза нескольких самостоятельных аффиксов со значением будущего времени [Азнабаев, Псәнчин, 1976, 110-112, 120-124]. В деловых бумагах Крестьянской войны 1773-1775 гг. аффикс *-дур/-тур*, используя в значениях неограниченности во времени, строгости, «именно так повелевается тебе», определяет должествующий характер приказов.

В деловых бумагах конца XIX века данный аффикс встречается редко и претерпевает некоторые изменения: Н-р: *Уфимски, Орунбургски һәм Пирмски мижавай камисиаларга биурладыр* (О башкирских землях... 1898, 6). Несмотря на то, что *-дур/-тур* стал *-дыр*, употребляется в том же значении. В начале XX века «связанный с идеей неопределенности» [Азнабаев, 1976, 156-157] форма страдательного залога глагола широко применяется в текстах законов, приказов, указов, постановлений, однако аффикс *-дур/-тур/-дыр* уже не встречается. Н-р: *...имам мәглүмкә тсдик килнды* («Мәглүмәт», 1908, № 22). *...хжга барурга рхсәт итлде* («Мәглүмәт», 1908, № 21). *...түбәндәге вулст[ы]ң башкдрлы хдмткә чакрлар...* («Башкорт», 1918, №20). *...башкрд армиясинә кбул итлэл[ә]р* (Там же) һ.б.

Нормы синтаксиса ОДС тюрки Урало-Поволжья XVI-XX начинают формироваться лишь в конце XIX – начале XX вв. под влиянием ОДС русского языка. В деловых бумагах XVIII века синтаксис довольно разнообразен. В данный период даже в однотипных документах употребляются разные виды предложений. Например, несмотря на то, что уже имелись довольно стандартизированные шаблоны составления, в синтаксисе билетов отмечаются различия: *Мәнүәр Ғәзим әгзәм падишаһ[ы]м[ы]з Птр Фидуруичн[ы]ң әм[е]р[е]нчә булқуник Ғәбди Ғабдулла углы билит бирдим видмства гусдарственной кулли казиууннай вотчиннай зимскуй Агнач Сисла*

углина. Анн[ы]ң учун Птр Фидуруичка баш салғандур (Усманов, 218) *Мәнүәр Ғәзим әгзәм [...] падишаһ[ы]м[ы]з импратр Птр Фидуруичниң әмр указы кучунчә атаман Батрқай Иткнә угл[ы]ндан, пахутнай сутник Кнжсай Чугалай углиндан Кунгур уйәзениң Ычтапан Акуй остороска чиланиң диачук Тимафи Казакоф углина юлдашлары илән рәхимле падишаһ[ы]з импратр Птр Фидуруичка баш салуб униң хезмәтендә булмак шарты илән брулде билт* (Там же, 218).

В приказах, в зависимости от рассматриваемых вопросов, употребляются и простые, и сложные предложения: *Син сутник Назаровка мәглүм ула. Кайсы бинда ибәр[е]лгән к[е]ш[е]ләрнең мәглүм улулары иртәсенә нә хәл булса да мунда мәглүм кылгай[ы]н* (Там же, 252). *Ул улуг импратр падишаһ[ы]м[ы]з Птр Фидрбч хәзр[ә]тләриниң указы кучнчә хакик биурладур б[е]з пулквник Слават ыстаришина Йулай угл[ы]ндан кайсы к[е]м ул сутник Илтбай Илмбай углигә р[ә]х[и]мле бадшаһ х[ә]зр[ә]тләринә қариул[ы]к к[ы]лгучы вурларга қариу туруб, үз кул аст[ы]ндагы к[а]мандалары илән жан т[ә]н илән суғуш итәргә дәив (тин), һәр аивдән (өйзән) х[е]зм[ә]ткә й[а]рағудайларны, атларны ү[ә] һ[ә]м [ы]лавларны калдурминча, инккарларинә куймаинча бадшаһ х[е]зм[ә]т[е]нә чгарурга диб, әгәр зә х[е]зм[ә]ткә инкар итәсе булсалар, андай кмснәләрне (кешеләрзе) тутуб рипурт[ы]ң илән безләргә ебәрүргә дәив (тин), ү[ә] һ[ә]м сез түбәндә йазлгучы команда хлаиклары сутник Илтбай Илмбай углы х[ө]к[ө]м[ө]н т[ы]нламакта улуб хезмәт иткәйсезләр, падишаһ[ы]м[ы]з әгзәм хәзр[ә]тләр[е]ниң ү[ә] һ[ә]м хк[ө]мндән куркмак учун див пулквник Слауат ыстаришина Йулай углы кулум куйдум ү[ә] һ[ә]м инанмакл[ы]к хк[ы]нда пчат бастум с[ә]нә 1774 й[ы]л[ы]нда, мартниң 24 кун[е]ндә* (Усманов, 284).

Как видно из примеров, в деловых бумагах данного периода наравне с простыми предложениями употребляются и сложные синтаксические конструкции. В переводах Российских законов конца XIX

века преобладают сложные синтаксические конструкции, свойственные ОДС: II. Башкурт жирләре хакында булган палажиниәларны әтмам (тамамлау) учун үә һәм бәгзе зақунларын уңартуға тишиле булганлары хакында настанауит итдилар: 1 нсе) Һәр бер ауылның жирләре үз алдина улса һәм үзләре силски упуштвадан улса, ул башкурларға права бирелер шул үз жирләре хосусында булган эшләрен һәр бер ауыл үз алдына ысхут жиыб тикшерергә; 2 нсе) душларына тигән жирләрдән гәйре ысвабуднай жирләрне бүлеб мижасын уңартасы килсәләр, төзәрләр пригавар, кайу пригаварны бирерләр зимски нәчалникның утвирдиниәсенә; 3 нсе) силски абувател, йәгни силски жителләр, жир алсалар башкурт дачасындан һәм үзләре ул алган жирләренә тишиле канунча күченгән булсалар, алар үзләренәң элекке упуштвадан икенче йәнгә алган жирннең упуштвасинә кергәндә кристианларның хакында улган убиши палажиниәнең 1891 нче йылға тикле булганы блән 77 нче ыстатйәның 2 нче пунктының 20 нче, 24 нче ыстатйәлары буйынча мгамлә (мөгәмлә) кылырлар... (О башкирских землях... 1899, г.б.) Составленных на местах документах еще преобладают распространенные простые предложения: Урнбург губирнасы Ш[ә]фи м[ә]сч[е]д[е]нә башкрт F[ә]бдалу[ә]кил F[ә]бдалр[ә]киб углы имам[-]м[ө]г[ә]л[и]мл[е]ккә т[ә]сдик кил[ы]нды («Мәғлүмәт», 1908, № 22). М[и]нз[ә]лә уйәзе Әхм[ә]д уул[ы]сы Мус[ы]бай зауут ау[ы]л[ы]нда имам[-]х[а]тиб М[ө]х[ә]м[ә]дк[ә]рәй М[ө]х[ә]м[ә]д-зариф углы Ш[а]м[ма]с Алдинуфкә ошбу й[ы]л х[а]жжа барурға р[ө]хсәт ит[е]лде

(«Мәғлүмәт», 1908. № 21). Түрк х[а]лк[ы]н[ы]ң м[ил]ли күк төсөн һ[ә]м Ислам г[ә]ләм[ә]те булган йәш[е]л төсне, д[ә]хи (тағы ла) с[о]л[ы]х үә сәл[ә]м[ә]т г[ә]ләм[ә]те булган ак төсн[е]ң мәзкүр т[ә]ртиб илән б[е]ргә кушулғанун, Башкрдстан королтайы жиулуб караб х[ә]л килғанчы, башкрд х[а]лк[ы]н[ы]ң м[ил]ли туғларин[ы]ң (флагтарының) төсе итүб ошбу ф[а]рман илән иглан киламыз. F[ә]ск[ә]рл[ә]рн[е]ң киумл[ә]ренә куйула турған г[ә]ләм[ә]тләр ф[ә]к[ә]т м[ил]ли күк төсдә булуб, шул күрсәт[е]лгән әсәсдә г[ә]скәри туғлар һәм г[ә]ләм[ә]тләр йасау х[ә]рби шураға табиш[ы]р[ы]ла (Башкорт хөкүмәтенәң 4647-се һанлы фарманы. «Башкорт», 1918, № 20). Как видно из приведенных примеров, синтаксис ОДС данного периода не носит четко регламентированный характер, еще не укрепились нормы для определенных жанров. В целом синтаксис требует отдельного исследования.

Закключение. Таким образом, ОДС тюрки Урало-Поволжья кон. XVI – нач. XX вв. имеет ряд грамматических особенностей, различных от художественного и разговорного стилей того времени. В результате частого использования тех или иных грамматических форм в соответствии с целью и назначением деловых бумаг, данные грамматические категории и формы закрепляются в ОДС и превращаются в его нормы, что, в свою очередь, способствуют возникновению стилевых черт данной разновидности литературного языка, в конечном счете формированию функционального стиля тюрки Урало-Поволжья в сфере деловых, нормативно-правовых отношений.

Литература

1. Азнабаев Ә.М., Псәнчин В.Ш. Башкорт теленәң тарихи морфологияһы: сағыштырмаса-тарихи тикшеренү тәжрибәһе. – Өфө, 1976. – 175 б.
2. Баскаков Н.А. Историко-типологическая характеристика структуры тюркских языков. – М., 1975. – 289 с.
3. «Башкорт» гәзите. – Силәбе, 1918. 4 июнь, № 20. (на арабской графике).
4. Закон Российского правительства «О башкирских землях». Башкорт ерзәрен бүлеу һәм тейешле хөкөмдәр тураһында Рәсәй хөкүмәте законы. – С.-Пб.: Типо-Литография И.Бораганскаго и К., 1899. – 15 б. (на арабской графике).

5. Виноградов В.В. *Избранные труды. Лексикология и лексикография.* – М.: Наука, 1977. – 312 с.
6. *Грамматика современного башкирского литературного языка / Сост. А.А. Юлдашев.* – М.: Наука, 1981. – 495 с.
7. *Ғәләүетдинов И.Ғ. XIX быуат һәм XX быуат башындағы башкорт әзәби теле тарихы // Башкорт әзәби теленең тарихы.* – Өфө: Китап, 1993. – 88-173 бб.
8. *Зайнуллин М.В. Хәзерге башкорт телендә модаллек категорияһы.* – Өфө: БГУ, 1975. – 162 б.
9. *Ибатов. И. XIV ғасырдағы хандар жарлыкларының тілі.* – Алматы, 1990. – 142 б. (казак телендә).
10. *Ишбаев К.Р. Башкорт теленең һүзьяһалышы.* – Өфө: Китап, 1994. – 284 б.
11. «Мәғлүмәт» журналы. – Өфө, 1908. – № 21, 22 (на арабской графике).
12. *Усманов М.А. Воззвания и переписка вожаков Пугачевского движения в Поволжье и Приуралье.* – Казань, 1988. – 463 с. (сборник текстов на арабской графике).
13. *Халикова Р.Х. Язык башкирских шежере и актовых документов XVIII-XIX вв.* – М.: Наука, 1990. – 198 с.
14. *Хисаметдинова Ф.Ф. Башкорт теле үсешенә бер караш // Проблемы востоковедения.* – 2011. – №3. – С. 67-71.
15. *Хисамова Ф.М. XVIII йөздәге татарча эш кагазьләренең тел үзенчәлекләре.* – Казан, 1981. – 163 б.

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ

Абаскалова Н.П.

ПОНЯТИЕ «ЗДОРОВЬЕОРИЕНТИРОВАННАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ» В ОНТОГЕНЕТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Аннотация. Для успешной реализации здоровьесберегающих технологий необходимо понимание особенностей проектирования образовательного и оздоровительного процессов, непосредственно содействующего изменению состояния здоровья всех субъектов образовательного взаимодействия. Переход к реализации федеральных государственных образовательных стандартов образования привел к повсеместному поиску новых педагогических решений в области педагогики здоровья. На каждом уровне непрерывного образования необходимо фиксировать важнейшие этапы здоровьесберегающей социализации личности ребенка. В статье проблема здоровья и социального развития обучающихся рассматривается через призму онтогенетического подхода.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, состояние здоровья всех педагогика здоровья, здоровьесберегающая социализация личности, центры здоровья, службы здоровья, кабинеты здоровья, сохранение здоровья.

Abstract. For the successful implementation of health-saving technologies, it is necessary to understand the design features of educational and wellness processes that directly contribute to changing the health status of all subjects of educational interaction. The transition to the implementation of federal state educational standards of education has led to a widespread search for new pedagogical solutions in the field of health pedagogy. At each level of continuing education, it is necessary to record the most important stages of health-oriented socialization of the child's personality. In the article, the problem of health and social development of students is considered through the prism of an ontogenetic approach.

Key words: health-saving technologies, health status of all health pedagogy, health-oriented socialization of the individual, health centers, health services, health cabinets, health preservation.

Введение. Здоровьесберегающее образование, как и само понятие «здоровье», несет в себе совокупность переменных, делающих как его реализацию, так и его изучение интересным для саморазвития личности. Сегодня необходимо учитывать три основных принципа или три основных подхода: системно-деятельностный, онтогенетический и компетентностный [1, 2]. Они имеют свои особенности реализации с учетом возраста. Их интеграция необходима для рассмотрения вопроса «Здоровьесберегающей социализации». Процесс будет более эффективным, если:

– Осуществляется организация образовательного пространства для созревания личного опыта ребенка в ориентированной на здоровье деятельности, сохранение здоровья индивида в условиях смягчения биологической и социальной среды.

– Осуществляется выстраивание индивидуальной траектории развития,

направленной на ценности здоровья в соответствии с возрастными особенностями.

– Важными аспектами осмысления здоровья как социальной и адаптивной ценности является обеспечение социализации развивающейся личности как процесса формирования конструктивных отношений с пространством окружающей реальности, в том числе и здоровьем, как частью и научной, и религиозной картины мира.

Материалы и методы. Нами **здоровьесберегающая социализация личности** понимается как взаимосвязанные психолого-педагогические процессы, направленные на реализацию здорового образа жизни и социальное развитие обучающихся в образовательных организациях различного уровня, формирующиеся под влиянием комплекса социальных факторов и воспроизводящиеся в здоровьесберегающем и социально-адаптированном поведении индивида; повышение приспособи-

тельных возможностей организма, создание условий для межличностных отношений, адекватных анализу индивидуального развития [5].

Если рассматривать понятие «здоровьеориентированная социализация» в онтогенетическом аспекте, то необходимо учитывать, на каком уровне образования ребенка осуществляется данный процесс.

Дошкольное детство – психосоматическое развитие и начальные элементы социализации через игровые формы деятельности.

Начальная школа – социальная адаптация и ее психофизиологическая стоимость (проблемы гиподинамии, информационные перегрузки), дезадаптация к процессу системного обучения.

Основная школа – социальное здоровье (поведение, ведущая деятельность), дезадаптация в связи с перестройками нейрогормональной системы организма.

Старшеклассники (старшие подростки) – самоидентификация, профессиональное самоопределение (необходимость сбалансированного воздействия учебно-познавательной и социально-оздоровительной деятельности).

Внедрение здоровьесберегающих педагогических технологий и создание единого здоровьесберегающего педагогического пространства позволят системе образования выполнить имеющийся социальный заказ на формирование здорового и конкурентноспособного в современной экономической ситуации поколения, независимо от исходного психофизиологического уровня здоровья, т.е. обеспечить здоровьесберегающую социализацию личности. Педагоги, реализующие технологии, связанные с формированием культуры здоровья, нуждаются в освоении профессиональных компетенций в области понятий «здоровье», «здоровый образ жизни», «здоровьесбережение» и др., так как понятие не есть просто форма, фиксирующая знание о предмете, понятие есть форма мысли, фиксирующая сущность вещи, внутренние свойства, т.е. основное противоречие, развивающее данный предмет [4, 5].

Результаты. Для успешной реализации здоровьесберегающих техно-логий необходимо понимание особенностей проектирования образовательного и оздоровительного процессов, непосредственно содействующего изменению состояния здоровья всех субъектов образовательного взаимодействия. На каждом уровне непрерывного образования фиксируются наиболее актуальные понятия, как педагогики здоровья, так и здоровьесберегающей социализации личности [3].

Практика накопленного опыта «оздоровительного сопровождения» в работе образовательных организаций выявляет три вектора развития:

а) *медико-гигиеническое сопровождение* учебной деятельности – связывается с введением различных медико-гигиенических мероприятий и процедур в режим учебного дня учащихся (витаминация, ионизация мест занятий, физиотерапевтические процедуры, режим питания, режим учебной деятельности);

б) *психолого-педагогическое сопровождение* учебного процесса – характеризуется внедрением коллективных форм общения и сотрудничества, созданием здорового психологического климата (групповой и индивидуальный психотренинг, целевой коллективное взаимодействие, аутотренинг, релаксация; современные формы, средства и методы воспитания, учитывающие возрастные и типологические особенности учащихся; внедрением и реализацией педагогических моделей внеурочной деятельности оздоровительной направленности;

в) *физкультурное сопровождение*, предполагающее повышение функциональных возможностей организма школьников, его устойчивости к неблагоприятным внешним воздействиям, усиление образовательной направленности предмета «Физическая культура» (внедрение разнообразных физкультурно-оздоровительных мероприятий, занятий физической культурой и спортом, формирование знаний и способов самостоятельной физкультурной деятельности с оздоровительной и спортивной направленностью).

Важен и компетентностный подход к проблеме подготовки будущих специалистов, педагогов и воспитателей по следующим сферам:

– когнитивная сфера – развитие знаковой компоненты, направленной на здоровьесберегающую социализацию с учетом периода онтогенеза;

– деятельностная сфера – формирование ЗУН (компетенций), направленных на сохранение, укрепление здоровья, адаптацию (социальную, психологическую, физиологическую);

– регулятивная сфера – обратная связь через критериальные показатели для оценки регулятивности системы здоровьесберегающей социализации личности.

Сегодня рассматривается и уже частично решен вопрос о создании в образовательных организациях центров здоровья, служб здоровья, кабинетов здоровья. **Служба здоровья образовательной организации** – это команда специалистов разного профиля, которая обеспечивает условия для сохранения и укрепления здоровья всех участников образовательного процесса, способствует развитию культуры здоровья и на её основе формирует здоровый образ жизни. Базисным основанием в работе является использование психолого-педагогического, психофизиологического и медико-социального сопровождения процесса здоровьесберегающей социализации личности – мониторинг как основной механизм управления этим процессом. Образовательные организации, не обладающие мощной ресурсной базой, тоже могут реализовывать педагогику здоровья. Используя программу «Здоровье» как составную часть программы развития образовательной организации или осуществляя формирование здорового образа жизни через внедрение в основную общеобразовательную программу элементов культуры здоровья для каждого из уровней образования, возможна эффективная организация

здоровьесберегающей социализации личности [3].

Заключение. Таким образом, разработка программ по формированию культуры здоровья и здорового образа жизни предполагает необходимость создания *здоровьесберегающей социально-педагогической системы образовательной организации, основанной на системно-деятельностном и онтогенетическом подходах.*

Онтогенетический подход к проблеме здоровья и социального развития обучающихся рассматривает длительность, постепенность и неравномерность развития физиологических систем организма. Определяются различия функциональных возможностей индивида при взаимодействии с внешними средовыми факторами в различные возрастные периоды. Непременным условием реализации присущих определенному этапу онтогенеза функциональных возможностей, оптимальной жизнедеятельности организма и сохранения здоровья индивида является взаимосвязанное влияние эндогенных и экзогенных факторов. Исходя из того, что на всех этапах развития активными экзогенными факторами, воздействующими на ребенка, являются средства и методы воспитания и обучения, необходимо рассматривать здоровьесберегающую социализацию личности в системе непрерывного образования.

Переход к реализации федеральных государственных образовательных стандартов образования привел к повсеместному поиску новых педагогических решений в области педагогики здоровья. Чтобы обеспечить здоровьесберегающую социализацию личности необходимо использовать весь потенциал имеющейся нормативно-правовой базы в Российской Федерации, рекомендуемые учебно-методические материалы и реальное представление о существующей практике в образовательных организациях.

Литература

1. Абаскалова Н.П. Модель мониторинга «Школы здоровья» с позиций системного подхода // 27 Международная научно-практическая конференция «Теоретические и методологические проблемы современных наук». – Новосибирск, ЦСРНИ, 2016. – С.5-13
2. Абаскалова Н.П., Зверкова А.Ю. Научный обзор: системный подход к педагогике

здоровья// Научное обозрение. Педагогические науки. – 2016. – № 2. – С. 5-24

3. Абаскалова Н.П., Зверкова А.Ю. *Технология разработки программ здоровья для образовательной организации в условиях реализации ФГОС: учебно-методическое пособие.* – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. – 226 с.

4. *Теоретические и прикладные аспекты формирования здоровьесберегающего и социально-адаптированного образовательного пространства: монография – Кн.1. Психолого-педагогические, физиологические и медико-социальные подходы к проблеме здоровья, адаптации и развития детей и подростков/под науч. ред. Э.М.Казина.* – Кемерово-Москва, 2017. – 363 с.

5. *Теоретические и прикладные аспекты формирования здоровьесберегающего и социально-адаптированного образовательного пространства: монография – Кн.2. Культурологические аспекты формирования, сохранения, укрепления здоровья и социального развития обучающихся/ под науч. ред. Э.М.Казина.* – Кемерово-Москва, 2017. – 495 с.

Амиров А.Ф., Мурзагалина Л.В., Хусаенова А.А.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ЗДОРОВЬЯ И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ МЕДИЦИНЕ

***Аннотация.** Специфика социокультурной ситуации, особенности самого феномена здоровья позволяют придать понятию «здоровье» статус межнаучной и междисциплинарной категории и поставить задачу формирования у населения ценностного отношения к здоровью и активного участия каждого в сохранении собственного здоровья. В статье предлагается анализ взаимосвязи психологического и физического здоровья человека. Автор поднимает один из главных вопросов прикладной психологии здоровья: как мотивировать людей на сохранение и укрепление собственного здоровья. Значительную роль играет здесь психологическое здоровье и готовность нести за себя ответственность.*

***Ключевые слова:** здоровье, сохранение здоровья, психология здоровья», «общественное здоровье».*

***Abstract.** The specifics of the socio-cultural situation, the peculiarities of the health phenomenon itself allow us to give the concept of "health" the status of an inter-scientific and interdisciplinary category and set the task of forming a value attitude to health among the population and active participation of everyone in maintaining their own health. The article offers an analysis of the relationship between psychological and physical health of a person. The author raises one of the main issues of applied health psychology: how to motivate people to preserve and strengthen their own health. Psychological health and willingness to take responsibility for themselves play a significant role here.*

***Key words:** health, health preservation, health psychology, "public health".*

Введение. Сегодня стала очевидной необходимость рассмотрения здоровья человека с позиции системного подхода. Специфика социокультурной ситуации, особенности самого феномена здоровья позволяют придать понятию «здоровье» статус межнаучной и междисциплинарной категории и поставить задачу формирования у населения ценностного отношения к здоровью и активного участия каждого в сохранении собственного здоровья.

Здоровье человека относится к одной из главных терминальных ценностей как

отдельной личности, так и общества. Соответственно, и отношение к здоровью на протяжении многих веков являлось и сегодня остается фундаментальной характеристикой человеческого бытия.

Материалы и методы. В античные времена врачи и философы связывали здоровье индивидуума не только с физиологическими параметрами и средой проживания, но и с образом жизни, привычками. Демокрит писал: «Жить дурно, неразумно, невоздержанно – значит, не плохо жить, но медленно умирать».

Существующие в наше время многочисленные психологические школы по-разному объясняют деятельность, поступки, намерения, желания человека, но построенные на их базовых принципах психокоррекционные программы обязательно направлены на сохранение и восстановление здоровья человека. Начиная с 1980-гг. клиническая психология находит свое отражение в области соматической медицины. Вводятся такие понятия, как «психология здоровья» (Health Psychology) и «общественное здоровье» Public Health. В отечественной психологии понятие «Психологическое здоровье» одними из первых начали разрабатывать И.В. Дубровина, Г.С. Никифоров, И.Н. Гурвич, Н.Д. Творогова, В.А. Ананьев [1, 3, 4, 5, 7].

В настоящее время существуют подходы к определению понятия «Психология здоровья». Так, Н.Д. Творогова считает, что «психология здоровья» – это наука о психологических причинах здоровья, о методах и средствах его сохранения, укрепления и развития. Психология здоровья включает практику поддержания здоровья человека от его зачатия до смерти. Ее объектом с известной долей условности является «здоровая», но не «больная» личность. [5].

И.В. Дубровина отмечает, что психология здоровья рассматривает психологические аспекты психического здоровья, т.е. то, что относится к личности в общем понятии, находится во взаимосвязи с проявлением человеческого духа [3].

В.А. Ананьев определяет психологию здоровья как науку о психологических причинах здоровья, о методах и средствах его сохранения, укрепления и развития, а также отмечает, что она является самостоятельным научным направлением, в рамках которого подробно изучается влияние психических факторов на сохранение здоровья и на возникновение болезни. [4].

С.А. Ведехина рассматривает психологию здоровья не только как некую область знания, но и как стандартный фактор полного функционирования и развития человека. С одной стороны, это условие выполнения человеком своих возрастных и нравственных целей (ребенка или взросло-

го, учителя или предпринимателя, россиянина или американца и т.п.). Психологическое здоровье тесно взаимосвязано с физическим здоровьем. В человеке плотно связано телесное и психологическое. И то и другое необходимо для полноценной работы организма. Это подчеркнуто в самом термине «психологическое здоровье» [2].

Из отраслей современной психологии, изучающих психологию здоровья, следует выделить: социальную, педагогическую, медицинскую, клиническую психологию, патопсихологию, психодиагностику, генетическую психологию, поведенческую медицину Behavioral Medicine. Таким образом, современная практическая психология вплотную приблизилась к психологическому сопровождению человека на протяжении всего жизненного пути, первостепенной задачей которого является здоровье человека.

Психология здоровья большое внимание уделяет понятию «субъективное благополучие», изучает его психологическое наполнение. Проблемы здоровья и болезни рассматриваются в рамках медицинского, личностного и социального подходов. В термине болезнь лучше всего отражается медицинская точка зрения, которая описывает болезнь как состояние организма, характеризуемое отклонениями от нормы по измеримым биологическим и соматическим переменным. Недуг определяется как состояние нездоровья главным образом с психологической стороны: кроме соматических проблем в определении недуга существенную роль играют субъективные психологические симптомы. Заболевание также является субъективным понятием, отражающим социальные аспекты и последствия, нарушения здоровья (заболеваемость – показатель распространения болезней, выявленных и зарегистрированных в течение года среди населения в целом или в отдельных специально выделенных группах). Лица, имеющие недуг или не имеющие недуга, могут оказаться, с точки зрения врача, носителями болезни или не имеющими ее и при этом являться заболевшими или не заболевшими с субъективной точки зрения. Проблема адекватного определения здоровья и болезни сни-

мается полностью только в случае совпадения всех трех параметров [5].

Специалистов, занимающихся психологией здоровья, больше интересуют вопросы восприятия проблем, связанных со здоровьем, и субъективного отражения недуга, чем относительно более объективные биологические, социальные и экологические аспекты здоровья. Г.С. Никифоров раскрывая становление, развитие, критерии и составляющие психологии здоровья ставит акцент на отечественной школе и в первую очередь на трудах Бехтерева. Автор считает, что программным для развития отечественной психологии здоровья стал доклад Бехтерева на тему «Личность и условия ее развития и здоровья» (1905 г. Киев. 2-й съезд российских психиатров).

В целом в XX веке было отмечено возрастающую роль в психологии изменение взглядов на соотношение между психикой и сомой. В 1930-е гг. многие исследователи обратили внимание на взаимосвязь между эмоциональной жизнью человека и его физиологическими процессами. Исследования в этом направлении привели к появлению новой научной области: психосоматической медицины.

В 60-х гг. ВОЗ приняла следующую формулировку: «Здоровье – свойство человека выполнять свои биосоциальные функции в изменяющейся среде, с перегрузками и без потерь, при отсутствии болезней и дефектов».

Психологическим и медицинским сообществом европейских стран в то время была принята идея Генри Сегериста о том, что здоровый человек тот, который отличается гармоничным физическим и умственным развитием и хорошо адаптирован к окружающей его физической и социальной среде. Он полностью реализует свои имеющиеся физические и умственные способности, может приспосабливаться к изменениям в окружающей среде, если они не выходят за пределы нормы, и вносит свой вклад в благополучие общества, соразмерный с его способностями... Здоровье не означает просто отсутствие болезней: это нечто большее. «Здоровье – это гармония, внутрисистемный порядок, обеспечивающий такой уровень духовно-

энергетического потенциала, который позволяет человеку хорошо чувствовать себя и оптимально выполнять биологические и социальные функции».

В начале 1970-х гг. появляется научная отрасль, направленная на изучение роли психологии в этиологии заболеваний – поведенческая (бихевиоральная) медицина. Доказывается тесная взаимосвязь между психикой и сомой. Поведенческая медицина сосредотачивается не только на лечении, но и на предупреждении болезней. Помимо медицины она опирается на такие науки, как психология, педагогика, социология. В ней используются методы поведенческой терапии, модификации поведения (например, при лечении гипертонии, ожирения, наркомании). В рамках данного направления разработана и терапевтическая техника «биологическая обратная связь», эффективность которой подтвердилась при лечении гипертонии, головной боли и других заболеваний. Психосоматическая и поведенческая медицина, психология здоровья при всей специфичности собственных подходов сходятся на том, что здоровье и болезнь есть результаты взаимодействия биологических, психологических и социальных факторов. Эта идея получила отражение в «био-психосоциальной модели», предложенной в 1977 году Д. Энджелом [6].

Биопсихосоциальная модель основывается на следующих положениях:

Кто ответствен за болезнь? Человек не рассматривается как пассивная жертва. Осознание, например, роли поведения в возникновении болезни означает то, что на людей может быть возложена ответственность за их здоровье и болезни.

Как лечить болезни? Лечение должно быть целостным (холистический подход), а не касаться только отдельных биологических изменений, которые имели место при заболевании. Это может найти отражение в изменении поведения, коррекции в сфере представлений, формировании стратегии согласия с медицинскими рекомендациями.

Кто ответствен за лечение? Поскольку лечат человека, а не только конкретные заболевания его организма, следовательно,

пациент тоже несет часть ответственности за свое излечение, изменение собственных представлений и поведения.

Какое взаимодействие между здоровьем и болезнью? Понятия «здоровье» и «болезнь» следует рассматривать как полюсы континуума, в котором их соотношение представлено в разной степени. На полюсе благополучия доминирующим состоянием является здоровье. На противоположном полюсе преобладает болезнь, в пределе переходящая в летальный исход. Приближение к этому полюсу сопровождается нарастанием деструктивных процессов, которые порождают характерные признаки, симптомы и недомогания. Люди перемещаются по этому континууму от здоровья к болезни и наоборот.

Какая связь между психикой и телом? Психика и тело взаимодействуют. Результаты исследований последних лет свидетельствуют о нарастающих нагрузках на психику человека. Информационный стресс, убыстрение ритма жизни, негативная динамика межчеловеческих отношений (снижение уровня социальной поддержки и т. д.) и другие патогенные особенности современной жизни приводят к эмоциональному напряжению, которое становится одним из факторов развития различных заболеваний.

Результаты. По данным ВОЗ, за XX в. средний показатель распространенности нервно-психических заболеваний в расчете на 1000 человек населения вырос более чем в 4 раза. Увеличивается не только количество больных в обществе, но и темпы роста этих расстройств. Если раньше в нашей стране регистрировалось от 5 до 10 больных на 1000 человек, то в последние десятилетия эти цифры достигли 29-33.

Таким образом, «...клиницисту необходимо учитывать биологические, психологические и социальные аспекты болезни – только тогда он сумеет правильно понять причину страданий больного, предложить адекватное лечение и завоевать доверие пациента» [6].

В настоящее время область «психология здоровья» является достаточно новой и активно развивающейся отраслью психологии. Она определяется как наука о

психологических причинах здоровья, о методах и средствах его сохранения, укрепления и развития.

Психология здоровья исследует теорию и практику поддержания здоровья человека от его зачатия до смерти, учитывая разнообразие индивидуальных и социальных норм «здоровья» и «болезни».

Следует отметить, что категория «болезнь» сегодня рассматривается психологами как объективное, конкретное, понятие (особенности патологического процесса, стадия его развития, распространенность, проявления и т.п.).

Категория «здоровье» – исключительно субъективное понятие, поскольку основным критерием его оценки человеком является то, считает ли человек себя здоровым или нет, даже при наличии каких-либо заболеваний.

Среди основных научных проблем психологии здоровья интерес исследователей вызывают следующие:

- оценка роли поведения в причине развития болезней;
- предотвращение нездорового поведения и образа жизни;
- изучение взаимосвязи между психологией и физиологией (например, ощущение боли может усиливаться из-за тревоги и ослабевать под влиянием возбуждения или других факторов);
- оценка роли психики в переживании болезни, изучение роли психики в лечении болезни;
- изучение мотивов поведения человека, ориентирующих его на поддержание здорового поведения и формирование соответствующих паттернов.

Даже для тех, кто декларирует здоровье как ценность, ответ на вопрос, как заставить себя быть здоровым, выглядит очень размытым.

Один из главных вопросов прикладной психологии здоровья – как мотивировать людей на сохранение и укрепление собственного здоровья?

Другой важной исследовательской проблемой психологии здоровья является вопрос о способах и возможностях взаимодействия личности и болезни – совладание, управление болью и т.п. Существует

большое количество исследовательских материалов, представляющих разнообразные варианты попыток решения данной проблемы.

Заключение. В целом за сравнительно короткий период психология здоровья превратилась в обширную область исследований. Об этом свидетельствует большое количество литературы, разработок, посвященных данной проблематике. В США внедрено уже более 5 тысяч программ по охране психического здоровья. В Европе подобная инициатива, нацеленная на улучшение психического и физического здоровья, получила название «Здоровье-21 – Здоровье для всех в 21-ом столетии».

В современной России психология здоровья как новое и самостоятельное научное направление еще только проходит начальную стадию своего становления. В апреле 2000 г. в Санкт-Петербурге прошла первая конференция, посвященная вопросам психологии здоровья.

Очевидное усиление интереса к проблематике психологии здоровья – и не только со стороны представителей психологической науки – дает все основания полагать, что уже в обозримой перспективе она станет одним из авангардных направлений российской психологии.

Литература

1. Гурвич И.Н. Социальная психология здоровья. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1999. – 1023 с.
2. Клиническая психология. Конспект лекций /С.А. Ведехина. – М.: Эксмо, 2008. – 158 с.
3. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И. В. Дубровиной. – 4-е изд. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 176 с. (Руководство практического психолога).
4. Психология здоровья. Книга I / Ананьев В.А. – Изд. Речь СПб, 2006. – 384 с.
5. Словарь / под ред. Н. Д. Твороговой. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 416 с.
6. Энджел Ф.Д., Блекуэлл Д.Р., Миниард У.П. Поведение потребителей. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 200 с.
7. E.P. Sarafino. *Health Psychology. Biopsychosocial interaction.* N.Y., 1998; J. Ogden. *HealthPsychology.* Buckingham-Philadelphia, 1998.

Цибульникова В.Е.

ИСТОРИКО-МЕНЕДЖЕРИАЛЬНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СТАНОВЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЕСОЗИДАЮЩЕГО УПРАВЛЕНИЯ ШКОЛЬНЫМ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ В НАЧАЛЕ ХХ ВЕКА

Аннотация. Очевидно, что обеспечение целостного здоровья участников образовательного процесса является необходимым условием качества образования и определяет перспективные направления развития образовательного потенциала страны. В статье автор описывает историю возникновения и изменения понятий и терминов здоровьесозидающей теории, которые активно используются в современной науке.

Ключевые слова: здоровье участников образовательного, развитие образовательного потенциала, охрана труда, управление школой, менеджмент, тайм-менеджмент.

Abstract. It is obvious that ensuring the holistic health of participants in the educational process is a necessary condition for the quality of education and determines promising directions for the development of the country's educational potential. In the article, the author describes the history of the emergence and changes in the concepts and terms of health-creating theory, which are actively used in modern science.

Key words: health of educational participants, development of educational potential, labor protection, school management, management, time management.

Введение. Обеспечение целостного здоровья участников образовательного процесса является необходимым условием качества образования и определяет перспективные направления развития образовательного потенциала страны.

Характерные системные изменения происходили в России в различные исторические периоды, особенно доминантно это проявлялось в конце IX – начале XX века, и было связано, прежде всего, с переосмыслением, переоценкой и кристаллизацией ценностей, что, в свою очередь, не могло не отразиться на поиске новых подходов в управлении трудовыми ресурсами страны, и, в частности, школьными педагогическими коллективами.

Результаты. В конце IX – начале XX века управленческие преобразования в России стали носить не только нормативный, но и практический характер, значительное внимание уделялось безопасности труда и охране здоровья рабочих: в 1897 г. вышел «Закон об ограничении рабочего времени», который устанавливал максимальный предел рабочего дня не более 11,5 часов в будние дни и 10 часов в субботу; на крупных предприятиях и фабриках вводилась бесплатная медицинская помощь; в 1906 г. создаются рабочие профсоюзы; в 1912 г. вводится обязательное страхование рабочих от болезней и несчастных случаев.

Октябрьская революция 1917 г. повлекла за собой реформу в сфере образования, школа была объявлена не только единой и трудовой, но и бесплатной, общеобязательной и общедоступной, приняты попытки демократизации управления школьным образованием. После 1918 г. «училищеведение» было преобразовано в «школоведение», в структуру которого включались не только элементы дидактики и теории воспитания, но и школьной гигиены. Одной из проблем школоведения стала организация управления народным образованием. На нормативном уровне 18 декабря 1923 г. СНК РСФСР утвердил «Устав единой трудовой школы», где был выделен раздел «управление школой», в котором устанавливалась единоличная ответственность заведующего за

организацию учебно-воспитательного процесса.

С первых лет образования Советской власти были определены магистральные направления развития отечественной науки управления. В 1920-х г. был создан Совет НОТ (научной организации труда). В эти годы начинается развитие отечественной теории управления, формируются научные школы управления И.М. Бурдянского, Н.А. Витке, А.К. Гастева, О.А. Ерманского, П.М. Керженцева, Е.Ф. Розмирович и др.

В 1923 г. по инициативе П.М. Керженцева была учреждена общественная организация – лига «Время-НОТ». П.М. Керженцев разработал теорию организационной деятельности, а лига «Время-НОТ» обосновывала идею разумного отношения ко времени, что стало предпосылкой зарождения отечественного тайм-менеджмента.

А.К. Гастев был инициатором и организатором широкого движения за НОТ, с 1920 г. по 1938 г. руководил Центральным институтом труда (ЦИТ) в Москве, к 1924 г. стал председателем Совета по НОТ при наркомате РКИ. А.К. Гастев разработал концепцию «социальной инженерии», выявил педагогические тенденции в новейшем производстве. Коллективом ЦИТ под руководством А.К. Гастева была разработана технобиосоциальная концепция трудовых установок. Разработчики концепции изучали условия труда и здоровье работников, обращали внимание на геометрию и энергетику трудовых движений для исключения лишних затрат. Ключевое место в их исследованиях занимали вопросы особенностей психофизиологии труда, в том числе утомления работников. Центральной задачей разработчики концепции считали: максимальную активизацию работника при сбережении здоровья, сил и при экономном расходовании энергии [4]. Работы А.К. Гастева, П.М. Керженцева и Г.Х. Попова стали предпосылкой для развития зарубежного тайм-менеджмента.

К середине 1920-х гг. формируется психофизиологический подход к анализу проблем управления, представителями ко-

того были В.М. Бехтерев, А.П. Бружес, К.Х. Кекчеев и О.А. Ерманский.

В.М. Бехтерев считал, что в центре управления производством должен находиться носитель рабочей силы – работник как сложное биосоциальное существо. Он отмечал, что «извлекая из рабочих рук всю возможную энергию для поднятия производства путем поощрительных ставок, эта система уделяет сравнительно мало внимания сбережению от изнашивания самой человеческой машины, не вводя каких-либо научных методов для установления той меры, длительное превышение которой может отражаться неблагоприятно на состоянии самой человеческой машины и ее здоровья» [1].

А.П. Бружес в числе первых обосновал физиологическую концепцию НОТ в управлении. С позиции данной концепции НОТ и управление трудовым коллективом необходимо строить на основе знаний о физиологических процессах, протекающих в организме работников, что позволит не только исследовать работника как «живую машину», но и выявить условия, которые влияют на его функционирование в трудовой деятельности [2].

Психофизические аспекты управления и НОТ исследовал Х.К. Крикор, что получило отражение в психотехнике как направлении науки, предметом которой являлось определение профессиональной пригодности работника к избираемой им профессиональной деятельности. Психотехника была направлена на выявление требований различных профессий, на разработку и обоснование методики определения у работника способностей, соответствующих этим требованиям [6].

О.А. Ерманский рассматривал НОТ как синтетическую научную систему, черпающую материал из других научных дисциплин (сферы техники, экономики и психофизиологии труда).

Он разработал концепцию физиологического оптимума, то есть максимума полезной работы на единицу затраченной энергии, а также обосновал три принципа рационализации: положительный подбор (гармоничное сочетание всех элементов производства как вещественных, так и личных), при котором элементы взаимоподкрепляются и усиливаются; организационная сумма (организационная сумма больше арифметической суммы составляющих ее сил); оптимум (отвечал на вопрос о критерии рациональной организации труда) [5].

Н.А. Витке – основатель «советской школы человеческих отношений», в 1924 г. разработал Социально-трудовую концепцию управления. Н.А. Витке различал управление вещами и управление людьми. Управление он определял, как систему социально-трудовых отношений и как единый целостный процесс. Управление должно быть нацелено, с точки зрения ученого, на минимизацию затрат для достижения максимальных результатов. В результате разработок Н.А. Витке в научный оборот были введены такие понятия как «человеческий фактор производства», «социальная организация предприятия», «коллективно-трудовая деятельность», «социально-психологическая атмосфера» [3].

Заключение. Таким образом, не только историко-педагогические, но и историко-менеджеральные предпосылки зарождения школоведения стали в начале XX века детерминантами становления здоровьесозидающего управления педагогическим коллективом общеобразовательной организации с учетом развития отечественной системы научной организации труда и управления в условиях командно-административной системы.

Литература

1. Бехтерев В.М. *Рациональное использование человеческой энергии в труде* // Сборник трудов I Всероссийской конференции по НОТ и производству. – М., 1921. 20-27 января 1921 г. Вып. I. М. – С. 25.
2. Бружес А.П. *Живая машина. Конспект популярных лекций по рационализации труда*. – М., 1924. – 156 с.

3. Витке Н.А. Организация управления и индустриальное развитие (очерки по социологии научной организации труда и управления) / Н.А. Витке. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во НК РКИ СССР, 1925. – 250 с.

4. Гастев А.К. Как надо работать: Практическое введение в науку организации труда / под общ. ред. Н.М. Бахраха, Ю.А. Гастева, А.Г. Лосева, Е.А. Петрова. Изд. 3-е. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. – 480 с.

5. Ерманский О.А. Теория и практика рационализации / О.А. Ерманский. – 5-е изд., вновь расшир. – М.; Ленинград: Изд-во Нар. ком. тяжелой промышленности, 1 т.; – 1933. – 506 с.

6. Кекчеев К.Х. Психотехника и выбор профессии: Задачи, современное состояние и значение для педагогики и промышленности / Д-р К. Кекчеев. – М.: Центр. ин-т труда, 1922. – 46 с.

Захарова О.А., Бикбулатова В.П., Мамедзаде Н.К.

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ

Аннотация. Воспитание у ребёнка внимательного, ценностного отношения к своему здоровью – одна из важнейших проблем современной школы. Главной задачей реализации здоровьесберегающих технологий является такая организация образовательного пространства на всех уровнях, при которой качественное обучение, развитие, воспитание учащихся не сопровождается нанесением ущерба их здоровью. В статье рассматриваются возможности применения здоровьесберегающих технологий на уроках географии.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, игровые технологии, здоровье ребёнка, безопасное образовательное пространство.

Abstract. Educating a child with an attentive, value-based attitude to their health is one of the most important problems of a modern school. The main task of implementing health-saving technologies is such an organization of the educational space at all levels, in which high-quality education, development, education of students is not accompanied by damage to their health. The article discusses the possibilities of using health-saving technologies in geography lessons.

Key words: health-saving technologies, gaming technologies, child health, safe educational space.

*«Кто рассчитывает обеспечить себе здоровье
пребывая в лени, тот поступает так же глупо, как и человек,
думающий молчанием усовершенствовать свой голос».*

Плутарх из Херонеи

Введение. Воспитание у ребёнка внимательного, ценностного отношения к своему здоровью – одна из важнейших проблем современной школы. Не секрет, что и здоровье ребенка, и его нормальный рост, и развитие, и социально-психологическая адаптация, во многом определяются той средой, в которой он живет или проводит длительную часть времени. Известно, что ученики пребывают в образовательном учреждении большую часть времени бодрствования. Учитывается также период физического фор-

мирования здорового поколения на всю оставшуюся жизнь, а так же то, что организм ребенка наиболее чувствителен к экзогенным факторам окружающей среды [1].

Главной задачей реализации здоровьесберегающих технологий является такая организация образовательного пространства на всех уровнях, при которой качественное обучение, развитие, воспитание учащихся не сопровождается нанесением ущерба их здоровью. Для этого необходимо сформировать такое представление

школьника о настроении, ценностях жизни и её смысле, при котором мы были бы уверены в том, что осуществляется реальная профилактика вредных привычек, прививаются навыки здоровьесбережения.

Насколько здоровыми будут наши дети, настолько успешным и благополучным будет будущее у нашего государства. И именно показатель здоровья детей отражает ситуацию в стране и обеспечивает положительный прогноз на будущее [2].

Материалы и методы. Согласно определению Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ):

«Здоровье человека определяется как состояние

1) полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических недостатков;

2) здоровье – это ресурс, который обеспечивает человеку продуктивную индивидуальную социально-профессиональную жизнь;

3) здоровье – это уровень, до которого индивид способен реализовать стремление и удовлетворять потребности, а также изменить среду или предотвратить ее неблагоприятное влияние;

4) здоровье – это право каждого.

Классификация здоровьесберегающих технологий:

1 группа – медико-гигиенические (соблюдение СанПинов, контроль за этим со стороны администрации);

2 группа – физкультурно-оздоровительные технологии (поведение на уроках физкультминуток, работа спортивных секций, кружков по обучению ЗОЖ);

3 группа – экологические технологии (обустройство школьной среды, озеленение, освещение, тепловой режим);

4 группа – техническое обеспечение безопасности жизнедеятельности;

5 группа – здоровьесберегающие образовательные технологии.

Они подразделяются на:

1. Организационно-педагогические технологии (определенный ход учебного процесса, регламентированный СанПином, предотвращающий утомле-

ние детей).

2. Психолого-педагогические технологии (они тесно связаны с уроком: личностно ориентированное обучение, метод создания ситуации успеха, технология педагогической поддержки, методы активно-обучения и др.)

3. Учебно-воспитательные технологии (учебные программы по формированию ЗОЖ по предметам учебного плана).

Отличительные особенности здоровьесберегающих образовательных технологий:

– отсутствие назидательности и авторитарности;

– воспитание, а не изучение культуры здоровья;

– элементы индивидуализации обучения;

– наличие мотивации на здоровый образ жизни учителя и учеников;

– интерес к учебе, желание идти в школу;

– наличие физкультминуток;

– наличие гигиенического контроля.

Обсуждение. На уроках возможно активное применение психолого-педагогической технологии здоровьесбережения и личностно-ориентированного подхода. Эта технология позволяет формировать положительные познавательные мотивы у детей, снижает уровень тревожности.

Личностно-ориентированное обучение предполагает использование разнообразных форм и методов организации учебной деятельности. Необходимо ставить перед собой и такие задачи, как:

– создание атмосферы заинтересованности каждого ребёнка в работе класса;

– выстраивание педагогических ситуаций общения на уроке, позволяющих каждому ученику проявлять инициативу, самостоятельность;

– стимулирование учащихся к свободным высказываниям по тематике урока и использование различных способов выполнения заданий без боязни ошибиться;

– избирательности в способах работы.

С целью снижения уровня тревожности рекомендуем использовать различные

формы проверки знаний (цветные кроссворды, работу в группах, тесты), а также активно использовать следующие приемы здоровьесберегающих технологий:

1. Организация учебной деятельности таким образом, чтобы избегать неподвижности учащихся в течение длительного времени, что достигается частой сменой деятельности на уроке.

2. Проведение динамических физкультминуток на 18-20 минуте.

3. Проведение в 5-7 классах игровых физкультминуток с предметами (эстафеты): передай карандаш и др.

4. Ритмические физкультминутки под зажигательные мотивы музыки.

Также необходимо создавать такую обстановку на уроке, при которой каждый учащийся смог естественно самовыражаться.

Для решения этих задач применимы следующие компоненты:

1. Создание положительного эмоционального настроения на работу всех учеников в ходе урока.

2. Использование проблемных творческих заданий.

3. Стимулирование учеников к выбору и самостоятельному использованию разных способов выполнения заданий.

4. Рефлексия. Обсуждение того, что получилось, а что нет, в чем были ошибки, как они были исправлены.

Именно эти технологии позволяют параллельно решать и задачи охраны здоровья школьников как в физиологическом, так и в психологическом аспектах. Современные технологии делают возможными обеспечение наиболее комфортных условий для каждого ученика, при этом учитываются и индивидуальные особенности каждого ребенка, а, следовательно, уменьшаются те негативные факторы, которые могли бы нанести вред его здоровью.

Например:

1. Творческое задание 9 класс, закрепление раздела «Население России»: соберите материал о демографической ситуации в своей семье (на примерах нескольких поколений), рассматривая вопрос рождаемости – количество детей в семьях

своих родителей, бабушек и дедушек, прадедов и других родственников. Проанализируйте полученные данные и сделайте вывод о демографических проблемах в обществе на примере своей семьи. Или по той же теме: определите, представители каких религий учатся в вашем классе. Влияет ли религия человека на его отношения с окружающими.

2. 8 класс, тема «Леса России»: Расскажите о значении леса для жителей России, как лес влияет на условия проживания людей? Где в Тверской области находятся заповедные лесные территории? Как строительство новой скоростной дороги влияет на окружающую лесную территорию?

Метод проектов. Этот метод позволяет индивидуализировать обучение, повысить его социальную и личностную значимость, расширить спектр возможностей детей в проявлении инициативы и самостоятельности.

Создание мультимедийных презентаций также является одной из форм стимулирующих учеников к творчеству. Работа может быть предложена как индивидуально, так и для выполнения в группах и сопровождать изучение какой-либо темы курса. Эта форма обучения эффективна в 7 классе при создании презентаций на тему «Природа Зарубежной Европы», «Достопримечательности Южной Америки», «Создание туристического проспекта одной из стран Зарубежной Азии», здесь ребята реализуют свои мечты – стать туроператором, туристом, гидом, администратором. Фантазия детей, а также их дальнейшая профессиональная ориентация определяет огромный аспект мышления. При этом важным является принцип разумного применения ТСО на уроке. Так как в противном случае у учеников появится психоэмоциональное напряжение и повысится утомляемость. Кроме того, важно правильно установить уровень звука и освещения, потому что они воздействуют на слух и зрение. При подготовке компьютерных презентаций необходимо руководствоваться принципами оптимизации подачи материала: не злоупотреблять ненужной анимацией объектов, подбирать нейтральный фон, не раздражающий глаза,

избегать «режущих» глаз цветов и их сочетаний.

Использование компьютера на уроке позволяет учителю-предметнику реализовать в обучении современные технологии. Персональный компьютер нужно также рассматривать как современное техническое средство обучения, которое помогает учителю решать насущные задачи активизации познавательной деятельности и развития нестандартного, творческого мышления учащихся в сочетании с мероприятиями, направленными на охрану физического и психического здоровья школьников [8].

Результаты:

- активность учащихся;
- «слабые» ученики чувствуют уверенность в своих силах;
- «сильные» ученики ощущают необходимость и пользу в помощи товарищу;
- умение взять ответственность на себя;
- умение детей самостоятельно решать небольшие, проблемы, самостоятельно исследовать их;
- стремление аргументировать свои решения;
- более легкое и прочное усвоение программного материала;
- доброжелательное отношение друг к другу;
- тщательность и добросовестность в выполнении работы;
- умение работать с разными источниками информации.

Методы активного обучения прочно вошли в методологический арсенал педагога. Это ролевые и деятельностные игры, групповая и парная работа, уроки-диалоги, дискуссии, метод критического мышления.

Использование игровых технологий. Этот прием позволяет решить одновременно несколько различных задач: обеспечить психологическую разгрузку учащихся, снять эмоциональное напряжение, показать практическую значимость изучаемой темы, побудить к активизации самостоятельной познавательной деятельности и т.п.

На начальном этапе обучения гео-

графии в 6 классе это могут быть игровые задания для обобщения знаний (кроссворды, задачи-загадки, ребусы и т.д.).

Для старших классов можно использовать задания исследовательского, фантастического содержания, также активизирующие творческий потенциал. Задания на обобщение материала могут быть представлены в виде рекламы того или иного физического явления. Здесь же можно отметить и прием использования литературных произведений, например: при формировании экологической культуры с помощью поэтических образов, иллюстрирующих то или иное воздействие человека на природу. К тому же введение в урок литературных или исторических отступлений служит не только психологической разгрузке, но и установлению и укреплению межпредметных связей, а также и воспитательным целям.

Представляем некоторые элементы уроков географии:

Урок в 6 классе на тему «Ориентирование на местности. Компас. Азимут», практикум по географии «Движение по азимуту на местности, осуществление привязки к местным объектам»

Физкультминутка во время урока (если в аудитории). Учитель определяет основное направление (север), ученики поворачиваются по команде в нужную сторону (например, лицом на юг или восток). Этот приём можно использовать как и одновременно со всем классом, так и по группам и индивидуально, в виде соревнования.

Большое внимание на уроках необходимо уделять рабочей позе ученика. Нам часто приходится корректировать нарушения в рабочей позе учащихся, хотя у старшеклассников это вызывает улыбку, но объяснение ещё раз, к чему это приводит и как ребята выглядят со стороны, позволяет достичь положительных результатов.

Но больше всего ребятам нравится проведение урока на открытом воздухе, где есть простор для фантазии, активной двигательной деятельности и, главное, хорошего эмоционального состояния. Создание у детей положительного эмоционального настроения является обязательным усло-

вием правильно организованного учебного процесса

Походы и короткие экскурсии для географии традиционны. Поэтому, кроме предметных целей, цель учителя также заключается в следующем: приобщение детей к культуре общения и поведению вне занятий, их самоорганизация.

Заключение. Для здоровьесбережения нет мелочей, здесь важно и пожелать приятного аппетита детям перед обедом, и напомнить, что кушать всухомятку – это нездоровое питание, что коридоры в зда-

нии узкие. Все это будет способствовать формированию культуры поведения и здоровья человека, и чем раньше мы начнем проводить эту работу, тем скорее это перейдет не только в привычку, но и в характер человека [6].

Таким образом, особенности здоровьесберегающей технологии в ее рациональности, совместной организации деятельности педагога и учащихся, договорных основах, без которых невозможно достичь гармонических отношений и эффективности обучения.

Литература

1. Алиева З.А., Рабаданов З.Р. Профессиональное самосохранение педагога, как проблема развития кадрового потенциала учебного заведения // *Материалы XV юбилейной Всероссийской научно-практической конференции 22 мая 2014, г. – Воронеж. ВГПКГК, С. 52-55.*
2. Иванов А.И., Рабаданов З.Р. Профилактика устойчивости студентов педагогического вуза к формированию синдрома эмоционального выгорания как психологической защиты профессионального самосохранения // *Вестник РМАТ. – 2016. – №1. – С. 57-63.*
3. Как правильно сидеть за столом. [Электронный ресурс]. Режим доступа: mebelrastet.ru» *как_pravilno_sidet_za_stolom* (дата обращения 15.01.2015).
4. Методическая разработка по теме: *Здоровьесберегающие технологии...* [Электронный ресурс]. Режим доступа: nsportal.ru». (дата обращения 21.11.2014).
5. Программа по здоровьесберегающим технологиям. Пояснительная записка. Сохранение здоровья современного школьника за достаточно длительный период его школьной жизни – важная составляющая работы учителя. [Электронный ресурс]. Режим доступа: school9rk.ru»... (дата обращения 21.11.2014).
6. Рабаданов З.Р. К проблеме ценности человеческой жизни в постиндустриальной России // *Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. – 2012. – № 1(1). – С. 55-58.*
7. *Professionalization of an individual involved in the educational process in a higher education institution* [Электронный ресурс] *INTERNATIONAL JOURNAL OF ENVIRONMENTAL AND SCIENCE EDUCATION – 2016. – № 14, Том 16. eISSN: 1306-3065* (дата обращения 22.08.2017 г.).
8. *Psychological and pedagogical technologies of actualizing practical orientation of educational environment in a university* *E-SdPTCONICIT – Espacios*(ISSN07981015-Venezuela-Scopus), *2education*(09), *419554 Vol. 38 (№ 40) Ano 2017. Pag.1.* [Электронный ресурс] <http://www.revistaespacios.com/a17v38n40/17384001.html> (дата обращения 20.09.2017 г.).

Об авторах

- Ахмадеев
Алим
Ахатович** профессор государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, доктор философских наук, г. Уфа
- Абаскалова
Надежда
Павловна** профессор кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, г. Новосибирск
- Абдуллина
Лилия
Бакировна** декан факультета педагогики и психологии Стерлитамакского филиала Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный университет», кандидат педагогических наук, доцент, г. Стерлитамак
- Аброськина
Ольга
Владимировна** руководитель экспертно-методического отдела Федерального центра координации деятельности субъектов Российской Федерации по развитию организации оказания медицинской помощи по профилю «гериатрия», г. Москва
- Алимова
Васила
Саттаровна** директор Республиканского центра социальной адаптации детей, г. Ташкент
- Амиров
Артур
Фердсович** заведующий кафедрой педагогики и психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Башкирский государственный медицинский университет Минздрава России, доктор педагогических наук, профессор, г. Уфа
- Амирова
Людмила
Александровна** главный научный сотрудник федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, доктор педагогических наук, профессор, г. Уфа
- Баранникова
Ксения
Алексеевна** методист экспертно-методического отдела Федерального центра координации деятельности субъектов Российской Федерации по развитию организации оказания медицинской помощи по профилю «гериатрия», г. Москва
- Бикбулатова
Валентина
Петровна** доцент федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского», кандидат педагогических наук, г. Москва
- Гасанова
Рида
Ханифовна** доцент кафедры дошкольного и начального образования государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, член-корреспондент МАНПО, кандидат педагогических наук, г. Уфа
- Елецкая
Олеся
Вячеславовна** доцент кафедры логопедии государственного автономного образовательного учреждения высшего образования Ленинградской области «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина», кандидат педагогических наук, г. Санкт-Петербург

| | |
|---|---|
| Захарова Оксана Александровна | учитель географии и музыки муниципального бюджетного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 2» п. Новозавидовский, Тверская область |
| Ильмухаметов Ахат Галимович | доцент кафедры башкирского и других родных языков и литературы государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат филологических наук, г. Уфа |
| Калашникова Олеся Геннадьевна | доцент кафедры педагогики и методики дошкольного и начального образования Бирского филиала Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный университет», кандидат педагогических наук, г. Бирск |
| Кисляков Павел Александрович | профессор федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный социальный университет», доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, доцент, г. Москва |
| Маджуга Анатолий Геннадьевич | заведующий кафедрой педагогики, психологии и здоровьесбережения государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, г. Уфа |
| Мамедзаде Николай Константинович | старший преподаватель федерального государственного бюджетного образовательного учреждения инклюзивного высшего образования «Московский государственный гуманитарно-экономический университет», г. Москва |
| Муминова Лола Рахимовна | заместитель директора по науке Республиканского центра социальной адаптации детей, г. Ташкент |
| Муратова Анжелика Артуровна | доцент федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, г. Оренбург |
| Мурзагалина Людмила Владимировна | доцент федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Башкирский государственный медицинский университет Минздрава России, кандидат медицинских наук, доцент, г. Уфа |
| Розанов Александр Владимирович | помощник директора по региональному развитию обособленного структурного подразделения «Российский геронтологический научно-клинический центр» федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н.И. Пирогова» Министерства здравоохранения Российской Федерации, кандидат медицинских наук, г. Москва |
| Сердакова Кира Геннадьевна | доцент федерального государственного автономного образовательного учреждения Первый Московский государственный медицинский университет им. М.И. Сеченова Министерства здравоохранения Российской Федерации, кандидат психологических наук, г. Москва |

| | |
|---|---|
| Синагатуллин Ильгиз Миргалимович | профессор кафедры педагогики и методики дошкольного и начального образования Бирского филиала Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный университет», доктор педагогических наук, г. Бирск |
| Синицина Ирина Анатольевна | учитель музыки, заместитель директора по учебно-воспитательной работе государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Стерлитамакская коррекционная школа № 25 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, г. Стерлитамак |
| Тавстуха Ольга Григорьевна | заведующий кафедрой федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, г. Оренбург |
| Ткачева Ольга Николаевна | директор обособленного структурного подразделения «Российский геронтологический научно-клинический центр» федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н.И. Пирогова» Министерства здравоохранения Российской Федерации, доктор медицинских наук, г. Москва |
| Хусаенова Альбина Ауфатовна | начальник Отдела качества образования и мониторинга федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный медицинский университет», доктор педагогических наук, профессор, г. Уфа |
| Цибульникова Виктория Евгеньевна | доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский педагогический государственный университет», кандидат педагогических наук, доцент, г. Москва |
| Шарипова Дилара Джуманиязовна | профессор Ташкентского государственного педагогического университета им. Низами, доктор педагогических наук, профессор, г. Ташкент |
| Шмелева Елена Александровна | заместитель директора по научной работе и дополнительному образованию федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ивановский государственный университет», доктор психологических наук, доцент, г. Шуя |
| Щукина Дарья Антоновна | старший преподаватель кафедры логопедии государственного автономного образовательного учреждения высшего образования Ленинградской области «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина», г. Санкт-Петербург |
| Ясин Мирослав Иванович | доцент кафедры общегуманитарных наук и массовых коммуникаций Автономной некоммерческой организации высшего образования «Московский международный университет», кандидат социологических наук, г. Москва |

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.