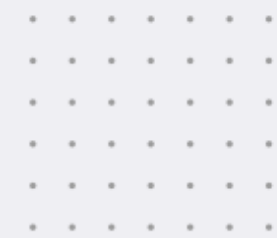


ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН



ОБРАЗОВАНИЕ:

традиции и инновации

2022 №4

EDUCATION:

Traditions & Innovations



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 (39), 2022

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).

Акчулпанов Юлай Киньябаевич, проректор по научной и инновационной работе ГАУ ДПО Институт развития образования Республики Башкортостан (г. Уфа).

Габдрахманова Ксения Владиславовна, проректор по учебно-методической работе ГАУ ДПО Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат филологических 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).

Шайхисламова Зубаржат Фаниловна, кандидат филологических наук, доцент кафедры башкирского и других родных языков и литературы, ГАУ ДПО Институт развития образования Республики Башкортостан (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

Точка зрения редакции может не совпадать с мнениями авторов статей. Ответственность за достоверность приводимых статистических данных, фактов, ссылок на источники несут авторы статей.

Изготовлено в Редакционно-издательском центре Института развития образования Республики Башкортостан

450005, Уфа, ул. Мингажева, 120.

gio_biro@mail.ru

Подписано к печати 26.12.2022.

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 18.

© Авторы публикаций, 2022.

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Литовченко О.В.

Проблема реализации функции развития самостоятельной познавательной деятельности в школьных учебниках 4

Ахметова Г.А.

Итоги ЕГЭ по литературе в Республике Башкортостан в 2022 году: описание, анализ, рекомендации 7

Кисляков П.А.

Социально-психологическая безопасность субъектов образовательного процесса: теоретико-методологические основы 11

Малярчук Н.Н., Криницына Г.М., Пащенко Е.В.

Перспективные направления исследований проблем инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья 16

Сторчак Н.В.

Построение программ обучения руководителей школ в зарубежных странах на основе исследовательских данных 19

Грудинин В.С.

Педагогическая аксиология и современная теория воспитания как интериоризация общечеловеческих ценностей 21

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА И СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Закирьянов К.З.

Трудности определения частей речи (омонимия частей речи) 29

Фазлутдинов И.К.

Использование свода «Фольклор татар Башкортостана» на уроках родного языка 34

Кабанина Н.С.

Технология «К культуре – через слово дня» 43

Сибеева Г.М., Гатауллин И.К.

Электронная информационно-образовательная система: опыт и возможности эффективного взаимодействия с педагогическим сообществом 45

Ибраева З.С.

Воспитание детей средствами музейной педагогики на уроках удмуртского языка 49

Павлова Л.Н.

Эффективные педагогические технологии на уроках чувашского языка 51

Бойко Е.В.

Особенности познавательной деятельности подростка с расстройством аутистического спектра 54

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ

Маджуга А.Г., Ильясова Э.Н., Агзамов Р.Р., Чуктурова Н.И.

Здоровьесозидающая направленность образовательных технологий в современной школе 60

Айзман Р.И., Айзман Н.И., Лебедев А.В., Рубанович В.Б.

Современные представления о здоровье и методах его оценки 70

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

75

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Литовченко О.В.

Проблема реализации функции развития самостоятельной познавательной деятельности в школьных учебниках

Аннотация. В статье всесторонне обсуждается проблема методического обеспечения, способного научить получать знания (учить учиться). Очевидно, что современный учебник обязательно должны сопровождать дополнительные пособия – хрестоматии, лабораторные практикумы, задачки, мультимедийные ресурсы. Каждый учебник, обеспечивая изучение отдельных учебных предметов, всегда должен быть построен с учетом ориентации на всестороннее развитие личности ученика и ориентирован на усвоение знания, овладение умениями, воспитание, развитие и практическое применение полученных знаний и умений, то есть при построении нового учебника необходимо учитывать и использовать возможности инновационных технологий.

Ключевые слова: учебник, самостоятельная учебная работа, функциональная грамотность, самостоятельная познавательная деятельность учащихся, информационное пространство

Abstract. The article comprehensively discusses the problem of methodological support capable of teaching to acquire knowledge (teach to learn). It is obvious that a modern textbook must necessarily be accompanied by additional manuals – anthologies, laboratory workshops, problem books, multimedia resources. Each textbook, providing the study of individual academic subjects, should always be built with a focus on the comprehensive development of the student's personality and is focused on the assimilation of knowledge, mastery of skills, education, development and practical application of acquired knowledge and skills, that is, when building a new textbook, it is necessary to take into account and use the possibilities of innovative technologies.

Keywords: textbook, independent educational work, functional literacy, independent cognitive activity of students, information space.

Введение. Современные требования к результатам школьного образования, охарактеризованные в образовательных стандартах, ориентированы на формирование у выпускников российских школ, компетенций в познавательной деятельности – осознание важности образования и самообразования для жизни, потребность учиться в течение жизни, способность применять полученные знания на практике, что в современном обществе становится признаками функциональной грамотности. Однако, результаты международной исследовательской программы PISA в 2000, 2003, 2006, 2009 и 2012 годах показали, что российские учащиеся 15-летнего возраста значительно отстают от своих сверстников из развитых стран мира по всем показателям, влияющим на формирование функциональной грамотности. Исследование PISA показало отсутствие сколько-нибудь значимых изменений в

способности 15-летних российских школьников использовать полученные в школе знания, умения и опыт для решения широкого диапазона задач в повседневной жизни, в ситуациях жизненно и социально значимых, выходящих за пределы чисто учебных [1, с. 94-95; 4].

Анализ отчетов Федерального института педагогических измерений по итогам ЕГЭ с 2009 по 2015 годы лишь подтверждает результаты международных исследований. Многие учащиеся слабо владеют умением конкретизировать теоретические положения, делать научно обоснованные сообщения, им трудно осуществить сравнение, установить причинно-следственные связи, самостоятельно разобраться в незнакомом материале, сделать выводы или доказательно ответить на поставленный вопрос. Помимо того у многих школьников недостаточно развиты познавательные интересы и умения, не сформирована по-

требность в приобретении новых знаний, потребность в том, чтобы научиться получать новые знания [8]. Одним из самых доступных и проверенных практикой путей развития познавательной деятельности школьников является соответствующая организация самостоятельной учебной работы. Она занимает особое место в обучении, потому что ученик приобретает знания только в процессе самостоятельной деятельности, в том числе и с основным средством обучения – учебником.

Проведенный нами анализ практик работы школьников с учебником показал, что зачастую школьники не испытывают потребности взять в руки учебник, даже скорее уклоняются от этой работы, поскольку испытывают трудности при работе с ним. Вследствие этого, несмотря на имеющиеся в учебниках широкие возможности для развития познавательных умений, многие учащиеся не умеют самостоятельно использовать материалы учебной книги для выбора наиболее эффективных способов решения учебных и познавательных задач [6].

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

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

Формирование разного рода умений с помощью учебника происходит в процессе выполнения заданий, упражнений, ответов на вопросы, заполнения таблиц, анализа иллюстративного материала. В

связи с этим мы обратились к ряду исследований, анализирующих различные компоненты школьных учебников, призванные развивать познавательную деятельность учащихся.

Нами были рассмотрены результаты исследования проблем формирования регионального комплекта учебных пособий, выполненного под руководством О.Е. Лебедева и проекта «Сравнительный анализ предметно-методических линий учебников, включенных в Федеральный перечень учебных изданий, и разработка педагогических требований к учебникам нового поколения» выполненного по заказу Министерства образования РФ в 2002 году [5]. Также источниками явилось ранее проведенное исследование, посвященное анализу аппарата организации усвоения учебников по основным предметам для 5-го и 7-го классов. Был проведен анализ исследования ученых – методистов СПбУПМ (АППО) под руководством Воронцовой В.Г. [2], целью которого было выявление обобщенного мнения учителей Санкт-Петербурга о школьных учебниках, которые они используют в своей деятельности.

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

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

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

Обсуждение. С момента проведения названных исследований прошло уже более 10 лет. За это время появилось много новых учебников и изменились требования к школьным учебникам, поэтому можно предположить, что доля заданий, направленных на развитие самостоятельной познавательной деятельности школьников увеличилась. Но для подтверждения или опровержения этой гипотезы требуется провести повторное (панельное) исследование. Однако уже сегодня можно констатировать изменение концептуальных подходов к разработке предметно-методических линий учебников. Так, в настоящее время авторы и издательства предлагают выбирать не просто отдельный учебник или завершенную линию учебников, а сразу систему учебников для определенной ступени обучения. Основным принципом построения методического аппарата учебников всех линий, входящих в ту или иную систему, является обеспече-

ние возможности применения в практике учителя широкого спектра современных технологий, методов, форм, приемов организации учебно-воспитательной работы в процессе урочной и внеурочной деятельности учащихся.

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

Заключение. Именно это должно помочь в решении основных проблем развития познавательных умений современных школьников при помощи учебников: возможности активизации и развития познавательной деятельности с помощью школьного учебника, разработанные в теории школьного учебника, в недостаточной мере используются при создании современных учебников; не многие учителя готовы к организации самостоятельной познавательной деятельности учащихся с помощью учебника, а также к максимально рациональному и эффективному использованию всех возможностей учебника.

Список литературы

1. Болотов В.А., Вальдман И.А., Ковлева Г.С., Пинская М.А. *Российская система оценки качества образования: главные уроки // Качество образования в Евразии. – 2013. – № 1. – С. 85-122.*
2. Воронцова В.Г., Курлов В.В., Тумалев В.В. *Школьный учебник. Опыт социологического исследования. – СПб.: СПб УИМ, 2002. – 61 с.*

3. Даниэльян Я.В. Развитие представлений о функциях школьного учебника в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI в.: дис. ... к. пед. наук: 13.00.01. – Санкт-Петербург, 2009. – 177 с.
4. Ковалева Г.С. Первые результаты международной программы PISA-2012. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.centeroko.ru/pisa12/pisa12_pub.htm.
5. Лебедев О.Е., Акулова О.В., Писарева С.А., Бакушина А.Н. Научно-методические основы создания учебной литературы для общеобразовательной школы // Современная учебная книга / под ред. С.Г. Антоновой, А.А. Вахрушева; М-во образования и науки Рос. Федерации, Нац. фонд подгот. кадров, Моск. гос. ун-т печати. – М., 2004. – С. 36-49.
6. Литовченко О.В. Отношение учащихся 5-11 классов к школьному учебнику: результаты анкетирования // Человек и образование. – 2012. – № 1. – С.117-122.
7. Основные результаты международного исследования качества математического и естественнонаучного образования TIMSS-2011. Аналитический отчет / М.Ю. Демидова и др. Под науч. ред. Г.С. Ковалевой. М.: МАКС Пресс, 2013. – 154 с.
8. Федеральный институт педагогических измерений. Раздел «Документы». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.fipi.ru/documents?field_yesar_tid=All&term_node_tid_depth=All&field_discipline_tid=All
9. Хуторской А.В. Место учебника в дидактической системе // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 8 июня. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0608.htm>.

Ахметова Г.А.

Итоги ЕГЭ по литературе в Республике Башкортостан в 2022 году: описание, анализ, рекомендации

Аннотация. В статье рассматриваются результаты ЕГЭ по литературе в Республике Башкортостан в 2022 году, дается количественный и качественный анализ выполнения выпускниками заданий, предлагаются рекомендации с целью повышения уровня подготовки к Единому экзамену.

Ключевые слова: литература, Единый государственный экзамен, 2022 год, анализ, рекомендации.

Abstract. The article discusses the results of the USE in literature in the Republic of Bashkortostan in 2022, and a quantitative and qualitative analysis of the completion of tasks is given, recommendations are offered in order to increase the level of preparation for a single exam.

Keywords: Literature, Unified State Exam, 2022, analysis, recommendations.

Введение. Предметом внимания в данной статье являются результаты Единого экзамена по литературе в Республике Башкортостан в 2022 году. Главная цель настоящего исследования – описать и проанализировать количественные и качественные показатели экзамена в сравнении с итогами предыдущего года. Экспертное заключение может стать основанием для рекомендаций, предлагаемых учителям-словесникам с целью повышения уровня подготовки школьников к Государственной

итоговой аттестации по литературе. Этим обусловлена актуальность работы.

Материалы и методы. Материалом для оценки результатов Единого экзамена по литературе в 2021 и 2022 годах послужили аналитические справки, предоставленные по запросу кафедры гуманитарного образования ИРО РБ Региональным центром образовательных исследований (РЦОИ, Уфа, ул. Мингажева, 120). Методы, используемые автором работы, – описание статистических данных, их количе-

ственный и качественный анализ и сравнение с показателями прошлого года.

Результаты. Количество участников ЕГЭ по литературе в 2022 году составило 756 человек. Это меньше по сравнению с прошлым годом, когда на экзамен пришли 804 человека. Как и в прошлом году, литература стала наиболее популярным предметом по сравнению с общим количеством выпускников в Кировском районе города Уфы и в городе Стерлитамак.

Средний балл, показанный всеми участниками ЕГЭ по литературе, равен 51,1 б. Для сравнения: в 2020 – 57,8; в 2021 – 54,2. Очевидна тенденция к снижению среднего балла, что отражает общую тенденции по РФ.

Минимальное количество баллов ЕГЭ по литературе, необходимое для поступления по программам бакалавриата и специалитета, в 2022 году было определено 32 баллами. 46 участников (6,1%) по республике не смогли преодолеть данный порог. Данный показатель сопоставим с результатами прошлого года: в 2021 году не набравших минимальный балл было 49 человек, что составляло также 6,1%. Доля участников, получивших тестовый балл от минимального балла до 60 баллов – 517 (74,6%). Доля участников, получивших от 61 до 80 баллов – 109 (15,7%). Доля участников, получивших от 81 до 99 баллов – 24 (3,17%). Количество участников, получивших 100 баллов – 1 человек.

Таким образом, практически в два раза снизилось количество выпускников, набравших от 61 до 80 баллов: с 35,8% в 2021 году до 15,7% в 2022 году. С другой стороны, в 2022 году стало в два раза больше участников ЕГЭ по литературе, набравших баллы от минимального до 60 – 566 (74,9%) против 451 человек (56%) в 2021 году. Очевидно, что три четверти участников ЕГЭ по литературе демонстрируют удовлетворительный уровень знаний.

Обсуждение. На снижение среднего балла повлияло несколько факторов. Определенную роль в ухудшении результатов могла сыграть отмеченная экспертами РПК повышенная сложность задания 10 (анализ малознакомого лирического произведения) и слабое знание выпускниками программ-

ных произведений базового курса литературы в 10-11 классах. На результативность выполнения заданий ЕГЭ влияет и то, что выпускникам, поступающим в творческие вузы, достаточно набрать минимальную сумму баллов, определяемую вузом, по предмету (45-60 баллов). Главную роль при поступлении играет внутренний творческий экзамен.

Однако основная причина снижения результативности ЕГЭ по литературе – другая. На уроках литературы уделяется мало внимания формированию элементарных навыков анализа художественных текстов, в особенности навыков сопоставительного анализа произведений, а также написания полноформатного сочинения.

Кроме того, в школьной практике оценивания результатов освоения программного материала по литературе не принято использовать критериальный подход, применяемый на Едином экзамене. В известной степени это дезориентирует учащихся, привыкших к «школьным» оценкам.

Нередко уроки литературы в старших классах используются для дополнительной подготовки к ЕГЭ по русскому языку, а не на повторение и систематизацию программного материала по литературе. Такое «перераспределение» часов недопустимо.

Качественный анализ выполнения заданий ЕГЭ выглядит следующим образом. В *Части первой (базовый уровень, задания с кратким ответом 1-4, 7-9)* средний по региону показатель ниже 50% связан с заданием 3, которое традиционно выполняется хуже всех заданий с кратким ответом. Оно проверяет знание участниками ЕГЭ текстов художественных произведений. В 2022 году средний показатель выполнения задания 3 составил 40%, тогда как в 2021 году он был выше (51%).

Так, в варианте 319 в задании 3 проверялось знание текста поэмы Н.А. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо». Процент справившихся составил всего 9%. Видимо, данное произведение изучается в 10 классе обзорно либо не изучается вообще, что является нарушением требований программы.

Можно утверждать, что элементы содержания, обозначенные в кодификаторе кодом 1.2 (содержание изученных литературных произведений), усвоены выпускниками недостаточно. Это позволяет сделать вывод о низком качестве преподавания литературы в старших классах и слабо организованном системном повторении изученных ранее произведений при подготовке к ЕГЭ.

Продолжает вызывать затруднения задание 9, связанное с выбором из предложенного списка изобразительно-выразительных средств тех приемов, которые использовались в данном стихотворении. С этим заданием справились 69% участников ЕГЭ.

Задания повышенного уровня сложности, которые входят в Часть первую заданий ЕГЭ, предполагают анализ предложенного фрагмента / стихотворения (задания 5, 10) и выполнение сопоставительных заданий 6, 11.

Следует отметить определенную позитивную динамику при выполнении аналитических заданий 5 и 10 с развернутым ответом повышенного уровня сложности: анализ фрагмента эпического/драматического/лироэпического произведения, а также лирического стихотворения. Так, в задании 5 предлагались вопросы по анализу фрагментов из комедии Д. Фонвизина «Недоросль», романа А. Пушкина «Евгений Онегин», поэмы Н. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо», рассказа А. Чехова «Хамелеон». В задании 10 для анализа были предложены в основном малознакомые лирические произведения поэтов второй половины XX века, имена которых перечислены в кодификаторе (Б. Окуджава, В. Высоцкий, Б. Ахмадулина, Н. Рубцов).

С лирикой выпускники справляются традиционно хуже, чем с фрагментом эпического или лиро-эпического произведения. Не всегда верно понимается природа лирики, смысл которой выражен не буквально, на лексическом уровне, а посредством психологических и символических ассоциаций [5]. Сложным оказалось для участников ЕГЭ стихотворение Б. Окуджавы «Веселый барабанщик». К стихотворе-

нию, обладающему повышенной метафоричностью, совершенно неприменим оказался «наивно-реалистический» подход.

Рассмотрим выполнение сопоставительных заданий 6, 11. Сравнение результатов двух лет показывает, что с сопоставительными заданиями участники ЕГЭ этого года справились немного лучше, чем в прошлом году. Это радует, поскольку результативность выполнения сопоставительных заданий в последние годы имела тенденцию к снижению. Однако причиной тому может быть значительное упрощение заданий 6 и 11 в 2022 году. Для сопоставления теперь нужно выбрать не два, а всего одно произведение.

Наиболее серьезным и информативным заданием ЕГЭ по литературе является задание *Части второй высокого уровня сложности: написание полноформатного сочинения в объеме не менее 250 слов*. Результаты свидетельствуют о том, что навыки написания полноформатного сочинения на заданную тему с соблюдением требований сформированы более чем у половины сдающих ЕГЭ по литературе.

Сравнение результатов двух лет свидетельствует о некотором улучшении аналитических навыков старшеклассников. Писавшие сочинение стали лучше выполнять анализ текста на уровне структурных элементов (критерий К2). Видимо, многие старшеклассники стали понимать, что анализ структурной целостности текста всегда предваряет истолкование смысла произведения и авторской позиции. Ведь, по словам Ю.М. Лотмана, художественный текст – это «сложно построенный смысл» [7, 103]. И все же значительная часть участников ЕГЭ по-прежнему привлекает текст либо на уровне простого пересказа, либо на уровне общих рассуждений о его содержании.

Например, среди заданий 319 варианта серьезные затруднения вызвала тема 12.2: «Кто победил в споре двух поколений? (По роману И.С. Тургенева «Отцы и дети»)». При раскрытии данной темы выпускники ограничились рассмотрением конфликта «отцов и детей», имея в виду не исторический и не метафорический смысл названия романа, а буквальный, бытовой.

Практически никто не связал название романа с конфликтом мировоззрений либеральных дворян и демократов-разночинцев. Конфликт поколений был понят упрощенно. Кроме того, общечеловеческий, «вечный» смысл романа тоже остался вне поля зрения многих выпускников.

При раскрытии темы 12.1 из варианта 319 («Почему тема поэта и поэзии в творчестве М.Ю. Лермонтова звучит трагично?») не все выпускники смогли увидеть ключевое слово в формулировке темы – «трагично». Авторы многих сочинений пересказывали содержание стихотворений поэта, не связывая их с привычной у Лермонтова темой «осмеянного пророка», не осознавая связи стихов поэта с историей, эпохой Николая I, не соотнося с пушкинской темой поэта-пророка.

В ряду тем больших сочинений тема 12.5 является новой, оригинальной и достаточно сложной. Она нацелена на понимание «диалога искусств», взаимосвязи «языков» разных искусств: литературы и живописи, литературы и кинематографа, литературы и театра. Такой подход к произведениям литературы в науке называется интермедиальным [2]. В рамках темы 12.2 предлагается соотнести эпизоды классических произведений с изобразительным искусством, живописными иллюстрациями к ним или сравнить произведение с его киноверсией. Далеко не все справились с этой задачей.

Возник содержательный «перекус»: вместо опоры на текст произведения и анализ выбранных сцен/эпизодов/образов героев выпускники больше фантазировали об экранизациях/иллюстрациях классических произведений. Обнаружилось непонимание терминов «эпизод», «сцена», «портрет», «образ-символ», «мотив».

Заключение. Сравнительный анализ результатов ЕГЭ по литературе в 2021 и 2022 годах позволяет сделать ряд выводов.

При подготовке к экзамену уделяется недостаточное внимание целостному рассмотрению произведения в единстве формы и содержания, анализу интертекстуальных (межтекстовых) связей, а также повторению архетипических, «сквозных», «веч-

ных» тем, образов и сюжетов русской литературы.

Наиболее низкие результаты обнаруживаются при сопоставлении стихотворных текстов. Для выпускников это самое тонкое место, они еще могут сравнивать прозаические тексты, но сопоставление лирических стихотворений дается им с трудом. Очевидно, такой вид работы недостаточно практикуется на уроках литературы.

Следует признать недостаточный уровень подготовки учащихся по литературе, дефицит литературного кругозора и аналитических навыков. Умения многих выпускников часто ограничиваются простым пересказом литературного текста. Очевидно, что формированию навыков целостного анализа текста в школе следует уделять больше внимания.

В целях совершенствования результатов Единого экзамена по литературе могут быть предложены следующие рекомендации.

Необходимо разрабатывать систему заданий по литературе с учетом трех основных аспектов анализа художественного текста: структурного, контекстуального и интертекстуального [1; 3; 6; 7]. Вектор внимания учителя должен быть в первую очередь направлен именно на форму, структурные элементы текста, поскольку именно анализ формы предваряет истолкование смысла, авторской позиции.

Особое внимание на уроках нужно уделять использованию литературоведческих терминов в качестве инструмента анализа текста. Учащиеся не всегда осознают тот факт, что смысл произведения и авторская позиция выражаются через структурные элементы текста, а они имеют литературоведческие названия: жанр, композиция, сюжет, ритмико-метрическая организация стихотворения и т.п. Хорошим подспорьем для учителя-словесника могут служить литературные энциклопедии и словари [4; 5]

При планировании уроков в выпускных классах необходимо предусмотреть повторительно-обобщающие уроки, на которых можно было бы систематизировать изученный в курсе русской литературы ма-

териал с учетом «сквозных», архетипических образов, мотивов и сюжетов [8, 291-293] Иначе говоря, нужно учить видеть

текст в литературном контексте, жанрово-тематических связях с мировой литературой.

Список литературы

1. Ахметова Г.А. Интертекстуальный анализ художественного текста на уроках литературы // *Образование: традиции и инновации*. – 2020. – № 4. – С. 30-33.
2. Ахметова Г.А. Анализ художественного текста на уроках литературы: интермедиаальный аспект // *Образование: традиции и инновации*. – 2021. – № 1. – С. 2-8.
3. Ахметова Г.А. Аналитические задания на Всероссийской олимпиаде школьников по литературе: интертекстуальные смыслы // *Вестник Башкирского университета*. – Т. 26. 2021. – № 2. – С. 485-489.
4. *Литературный энциклопедический словарь*. – М.: Советская энциклопедия, 1987. – 752 с.
5. *Литературная энциклопедия терминов и понятий*. – М.: Интелвак, 2001. – 1600 с.
6. Лотман Ю.М. *О поэтах и поэзии: Анализ поэтического текста*. – СПб.: Искусство-СПб., 1996. – 846 с.
7. Лотман Ю.М. *Структура художественного текста*. – М.: Искусство, 1970.
8. Хализев В.Е. *Теория литературы*. – М.: Высшая школа, 2004. – 405 с.

Кисляков П.А.

Социально-психологическая безопасность субъектов образовательного процесса: теоретико-методологические основы

Аннотация. Одним из основополагающих требований к образовательной среде является создание условий и возможностей для формирования психологически-здоровой личности, гармоничное развитие ее интеллектуальных, духовно-нравственных и эстетических возможностей. В статье рассматриваются возможности создания безопасной для всех участников образовательных отношений образовательной среды, предполагающей свободное сотрудничество, самостоятельность и независимость учащихся от мнения окружающих; успешное построение взаимоотношений со сверстниками; низкий уровень тревожности, фрустрации и стрессов и проч.

Ключевые слова: безопасность, образовательное учреждение, образовательная среда, социальная напряженность, сотрудничество, агрессия, тревожность, насилие, ненасилие как общечеловеческая ценность.

Abstract. One of the fundamental requirements for the educational environment is the creation of conditions and opportunities for the formation of a psychologically healthy personality, the harmonious development of its intellectual, spiritual, moral and aesthetic capabilities. The article discusses the possibilities of creating an educational environment that is safe for all participants in educational relations, assuming free cooperation, independence and independence of students from the opinions of others; successful building relationships with peers; low levels of anxiety, frustration and stress, etc.

Keywords: security, educational institution, educational environment, social tension, cooperation, aggression, anxiety, violence, nonviolence as a universal value.

Введение. В образовательном учреждении обучающийся проводит зачастую больше времени, чем в семейной среде, поэтому степень влияния данного микро-социума на социализацию, развитие, здо-

ровье и поведение ребенка или подростка трудно переоценить. Многочисленные исследования показали, что безопасность образовательной среды непосредственно свя-

зана с психическим здоровьем учеников и их школьной успеваемостью.

Образовательное учреждение представляет собой социальную систему, которая включает в себя деятельность управленческого аппарата, преподавательского состава, учебно-вспомогательного персонала, обучающихся и связана со специфическими угрозами и опасностями социально-психологического характера. При этом образовательное учреждение способно строить свою локальную систему безопасности через обучение и воспитание, основываясь на общей теории национальной безопасности, обеспечение которой осуществляется на международном, государственном, региональном, организационном, профессиональном, личностном уровнях.

Материалы и методы. Образовательное учреждение (школа, вуз) как социальный институт, формирующий личность, должно создавать стабильные условия и использовать технологии, которые содержат минимальный риск по нанесению ей вреда, обеспечивать ее сопротивляемость негативным воздействиям социальной среды. В психологическом смысле можно говорить, что в образовательном учреждении должна реализовываться гуманистическая парадигма, обеспечивающая человеку «чувство базового удовлетворения» (в том числе удовлетворения потребности в безопасности), создающая условия для раскрытия и развития личностного потенциала [2]. Одним из основополагающих требований к образовательной среде является создание условий и возможностей для формирования психологически-здоровой личности, гармоническое развитие ее интеллектуальных, духовно-нравственных и эстетических потенций (И.А. Баева, 2011; Г.В. Грачев, 1996; Т.С. Кабаченко, 2000; С.Ф. Сергеев, В.А. Якунин, 2012; М.А. Чернавский, 2013; О.М. Щекатурова, 2013; Т.В. Эксакусто, 2011 и др.).

Вместе с тем ситуация с комплексным обеспечением безопасности и здоровьесбережением обучающихся в образовательных учреждениях далеко неблагоприятна. К факторам риска, которые негативно сказываются на развитии и здоровье

обучающихся, М.М. Безруких и С.П. Ефимова относят следующие:

1) педагогическая тактика, провоцирующая возникновению стресса у обучающихся;

2) интенсификация учебного процесса;

3) несоответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям обучающихся;

4) нерациональная организация учебной деятельности;

5) функциональная неграмотность педагога в вопросах охраны и укрепления здоровья;

6) отсутствие системы работы по формированию понимания ценности здоровья и здорового образа жизни, в том числе по профилактике вредных привычек, сексуальному просвещению и т.п. [4].

Основными предпосылками, усугубляющими возникновение угроз социально-психологического характера в образовательном учреждении, являются:

– рост социальной напряженности вследствие нестабильности экономической, финансовой ситуации;

– разрушение и ослабление целенаправленных способов формирования духовно-нравственных, культурных и социальных оснований для объединения общества;

– социальная и психологическая оторванность детей и подростков от взрослых, рост числа психических заболеваний подростков, родителей, педагогов и отсутствие психологической культуры у населения в целом;

– резкое уменьшение возможностей для продуктивной и соответствующей моральным нормам реализации активности детей и молодежи, из-за чего их активность реализуется в противоправных и асоциальных формах (от употребления алкоголя и вандализма до криминала);

– снижение общей гуманитарной культуры в системе образования, нарушение преемственности социально-культурных, национальных традиций и, как следствие, усвоение чуждых российскому менталитету нормативов и образцов [7].

Реализация угроз социального характера в образовательном учреждении может привести к возникновению локальной *социальной напряженности*, представляющей собой неблагоприятное состояние обострения группового сознания и поведения, ситуацию тревожного восприятия и оценки действительности. На индивидуально-личностном уровне она проявляется в различных формах неповиновения и протеста, фрустрации, недовольстве, постоянной раздражительности, поисках контактов в неформальных кругах, на групповом – в агрессивности, в действиях, направленных на разрешение ситуации, признаваемой невыносимой. Конфликты на межличностном уровне между субъектами образования в таких случаях неизбежны, они продолжают либо поддерживать высокий уровень напряженности, либо (при разрешении конфликтов) резко идут на убыль (Ю.П. Платонов, 2009).

Результаты. На общий фон напряженности образовательного учреждения зачастую накладывается усугубляющее действие внешних факторов: средства массовой информации, экстремистские, религиозные и националистические группировки, наркотизм, эпидемии (вирусный гепатит, ВИЧ-инфекция) и т.д. Пренебрежение к критическому уровню социальной напряженности в образовательном учреждении ведет к нарушению психического здоровья субъектов образования; к увеличению количества психических заболеваний, самоубийств, преступлений, распространению ВИЧ-инфекции и пр.

Можно заключить, что в условиях социальной напряженности и кризисных явлений образуется порочный круг самовоспроизводства опасностей: одни угрозы становятся предпосылками для других, те – для третьих и т.д. Поэтому односторонний подход – борьба с одним из сегментов этого порочного круга – практически бесполезен. Необходимо комплексное воздействие на все указанные социально опасные явления.

Ряд авторов особое значение уделяют психологическим угрозам личности (психологическое давление, манипулирование, ложь, зомбирование, отрицательное эмо-

циональное заражение, отчуждение, психосексуальные посягательства, морально-психологическая дискредитация личностных смыслов, девалоризация социально значимых ценностных ориентации и др.), поскольку они оказывают деструктивное воздействие на такие личностные характеристики обучающегося, как жизненная активность, инициативность и ответственность, самостоятельность, познавательная и личностная конкурентоспособность, способствуют закреплению иждивенческого, потребительского образа жизни, деструктивному поведению, приводят к деформациям личности, развитию психологической беспомощности, неадекватности оценки психологической опасности (И.А. Баева, 2002; Ю.В. Варданян, 2011; В.В. Бедрина, 2010; М.Г. Гераськина, 2007 и др.).

Понятие социально-психологической безопасности не однородно. Т.С. Кабаченко рассматривает психологическую безопасность как состояние информационной среды и условия жизнедеятельности общества, не способствующее нарушению психологических предпосылок целостности социальных субъектов, адаптивности их функционирования и развития [5]. И.А. Баева выделяет три аспекта психологической безопасности образовательной среды: 1) состояние образовательной среды, свободное от проявления психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению основных потребностей в личностно-доверительном общении; 2) система межличностных отношений, которые вызывают у участников чувство принадлежности (референтную значимость среды), убеждают человека, что он пребывает вне опасности; 3) система мер, направленных на предотвращение угроз для продуктивного устойчивого развития личности [2].

В качестве показателей психологической безопасности образовательной среды М.Ф. Секач и Э.Э. Сыманюк выделяют следующие: низкий уровень психологического насилия; преобладание диалогической направленности субъектов общения; позитивное отношение к основным параметрам образовательной среды у всех ее участников; преобладание гуманистиче-

ской центрации у субъектов образовательной среды; высокий уровень удовлетворенности школьной средой [9, 11]. Показателями психологической безопасности учащихся при этом могут выступать следующие: отсутствие страха перед педагогами, свободное сотрудничество с ними; самостоятельность и независимость учащихся от мнения окружающих; успешное построение взаимоотношений со сверстниками; низкий уровень тревожности, фрустрации и стрессов [3].

Обсуждение. Ключевым понятием для анализа социально-психологической безопасности образовательной среды является уровень насилия. Сегодня обучающимся приходится сталкиваться с негативной стороной человеческого взаимодействия – с насилием. Формы насилия многообразны, условно их можно подразделить на социальные, идеологические, физические, психологические и пр. Усвоенные в детстве образы человеческого поведения, отношения, нормы и ценности имеют тенденцию транслироваться во все сферы жизни.

Принуждение, злоупотребление властью часто неосознанно происходит в образовательной среде, но это незамеченное, неучтенное, повседневное психологическое воздействие имеет очень серьезные последствия. При всех формах социальной дезадаптации, в том числе и школьной, практически всегда выявляется психологическое насилие.

С другой стороны, многое из того, что считается насилием, подчас объясняется неадекватным состоянием человека – психологической безграмотностью, незрелостью личности, несбалансированностью показателей психического здоровья, несовершенством социальных условий. В этом случае на помощь может прийти образование, обеспечивающее человека знаниями и важными жизненными навыками; собственное личностное психическое развитие и работа по изменению социальных условий жизни.

Данное положение обуславливает необходимость формирования у учащихся и педагогов позиции *ненасилия* как основы ненасильственного взаимодействия и про-

социального поведения в целом. «Ненасилие представляет собой идеологический, этический и жизненный принцип, в основе которого лежит толерантность, признание ценности всего живого, человека и его жизни, отрицание принуждения как способа взаимодействия человека с миром, природой, другими людьми, способа решения политических, нравственных, экономических, межличностных проблем и конфликтов» [10].

Идеи формирования у учащихся и воспитанников ненасилия как общечеловеческой ценности и построение на ее основе образовательного процесса представлено в относительно новом направлении педагогики, возникшем в 90-х годах XX века – *педагогике ненасилия* (Ш.А. Амонашвили, А.Г. Козлова, В.Г. Маралов, В.А. Ситаров, В.Ф. Шаталов и др.).

Обозначенные В.А. Ситаровым и В.Г. Мараловым задачи педагогики ненасилия в полной мере согласуются с задачами обеспечения социально-психологической безопасности субъектов образования. Назовем их:

– воспитание у подрастающего поколения миролюбия, духа ненасилия (формирование негативного отношения к войне, отрицание насильственных методов разрешения социальных конфликтов, гуманное отношение к другим людям и к самому себе, умение ненасильственным путем разрешать конфликты и пр.);

– гуманизация процесса обучения и воспитания, взаимодействия взрослых и детей, включая реформирование системы подготовки будущих педагогов, формирование у них личных свойств и специальных умений, позволяющих в дальнейшем воспитывать детей в духе ненасилия и работать самим без использования принуждения [10].

Социально-психологическая безопасность субъектов образования как социальная и психолого-педагогическая категория имеет внешнюю и внутреннюю детерминацию, находится под влиянием психологических факторов, обуславливающих достижение ее высокого уровня развития. К внешним психологическим факторам формирования личности обу-

чающегося относятся – функционирование социальных институтов, качество окружающей среды, условия, созданные обществом для реализации возможностей человека.

Заключение. Человек непрерывно находится во взаимодействии с другими людьми и с обществом в целом, образуя постоянно действующую систему «человек – социальная среда». Одной из таких социальных сред, способствующих обеспечению безопасности в процессе взросления человека, является образовательное учреждение, в рамках которого осуществляется процесс развития и социализации ребенка [6, 8]. Характеристики образовательной среды могут быть рассмотрены как средовые факторы, определяющие *психосоциальное благополучие* всех субъектов образовательного процесса.

Таким образом, можно выделить следующие основополагающие характеристики психологической безопасности образовательной среды:

– отсутствие проявлений психологического насилия во взаимодействии участников образовательного процесса;

– удовлетворение основных потребностей в личностно-доверительном общении;

– укрепление психического здоровья педагогов и обучающихся;

– предотвращение угроз для продуктивного устойчивого развития личности;

– организация насыщенной образовательной среды, стимулирующей развитие участников образовательного процесса [1, 2, 8, 11].

Образовательная среда в контексте социально-психологической безопасности должна отличаться устойчивостью, открытостью, стабильностью, прозрачностью и динамизмом и быть построена на принципах гуманизации, толерантности, конструктивной коммуникации, креативности, что позволяет ей сохранять сложившиеся ценности и традиции.

Список литературы

1. Андронникова О.О. Психологическая безопасность образовательной среды ВУЗа [Электронный ресурс] / О.О. Андронникова. – Режим доступа: <http://obrazovanie9.ru/articles/338-psy-bezopasnostj-vuza.html>.
2. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании [Текст]: монография / И.А. Баева. – СПб., 2002. – 271 с.
3. Барцевич В.Н. Влияние личностных характеристик учителя на психологическую безопасность учащихся [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / В.Н. Барцевич. – М., 2012. – 26 с.
4. Безруких М.М. Здоровьесберегающая образовательная среда и факторы, препятствующие ее созданию [Текст] / М.М. Безруких // Человек и образование. – 2012. – № 2. – С. 10-16.
5. Кабаченко Т.С. Психология управления [Текст]: учебное пособие / Т.С. Кабаченко. – М., 2000.
6. Ковров В.В. Создание модели психологически безопасной образовательной среды на экспериментальных площадках МГППУ [Текст] / В.В. Ковров // Безопасность образовательной среды: сборник статей / Ответственный редактор и составитель Г.М. Коджаспирова. – М., Экон-Информ, 2008. – С. 75-80.
7. Петров С.В. Обеспечение безопасности образовательного учреждения [Текст]: Учебное пособие / С.В. Петров, П.А. Кисляков. – М.: Издательство «Русский журнал», 2010. – 260 с.
8. Рубцов В.В. Психологическая безопасность образовательной среды как условие психосоциального благополучия школьника [Текст] / В.В. Рубцов, И.А. Баева // Безопасность образовательной среды: Сборник статей / Ответственный редактор и составитель Г.М. Коджаспирова. – М., Экон-Информ, 2008. – С. 5-11.
9. Секач М.Ф. Психология здоровья [Текст] / М.Ф. Секач. – М.: Академический проект, 2003. – 192 с.

10. Ситаров, В.А. Педагогика и психология ненасилия в образовании [Текст]: учебное пособие / В.А. Ситаров, В.Г. Маралов. – М.: Издательство «Юрайт», 2012. – 424 с.

11. Сыманюк, Э.Э. Психологическая безопасность образовательной среды [Текст] / Э.Э. Сыманюк. – Пермь: Уральский ГУ, 2005.

Малярчук Н.Н., Криницына Г.М., Пащенко Е.В.

Перспективные направления исследований проблем инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья

Аннотация. Инклюзия – такая организация образовательного процесса, при которой обучающийся с особыми возможностями здоровья получает образование, сопоставимое по конечному уровню с образованием здоровых сверстников, находясь в их среде и в те же календарные сроки. В статье рассматривается вопрос о методологической базе исследований инклюзивных процессов, основу которой составляет естественно-научный и гуманитарный подходы.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивные процессы, особые образовательные потребности.

Abstract. Inclusion is an organization of the educational process in which a student with special health needs receives an education comparable in final level with the education of healthy peers, being in their environment and in the same calendar terms. The article discusses the methodological basis of inclusive processes research, which is based on natural-scientific and humanitarian approaches.

Keywords: inclusion, inclusive education, children with disabilities, inclusive processes, special educational needs.

Введение. Включение в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ понятия «инклюзивное образование» (обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей) является точкой отчёта для исследований включения (инклюзии) в образовательный процесс детей с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [2, 13].

В основных положениях «Концепции специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья» (далее Концепция) дети с ОВЗ – «это дети-инвалиды либо другие дети в возрасте от 0 до 18 лет, не признанные в установленном порядке детьми-инвалидами, но имеющие временные или постоянные отклонения в физическом и (или) психическом развитии и нуждающиеся в создании специальных условий обучения и воспитания» [6, с. 7]. С точки зрения результатов обучения детей с

ОВЗ в Концепции предлагается стандартизировать три уровня школьного образования. Ценовый уровень, когда обучающийся с ОВЗ получает образование, сопоставимое по конечному уровню с образованием здоровых сверстников, находясь в их среде и в те же календарные сроки авторами Концепции определяется как *инклюзия* [6, с. 15].

Материалы и методы. Встаёт вопрос о методологической базе исследований инклюзивных процессов, основу которой составляет естественно-научный и гуманитарный подходы. А.Ф. Закирова, характеризуя естественно-научный подход, пишет о сциентизме, рациональной логике, субъект-объектном характере и количественных методах исследования. Гуманитарный подход предполагает опору на культуру в целом, а не только на научное знание, понимание психолого-педагогических проблем на основе сочувствия, сопереживания, любви и веры в человека, предусматривает диалогический характер субъект-субъектного взаимодействия [5].

В обучении детей с ОВЗ основополагающее значение имеет естественно-научный подход в исследовании процессов возникновения и развития высших психических функций. В качестве предпосылок оптимального развития психических процессов выступает биологическая зрелость структур мозга и психофизиологического аппарата центральной нервной системы. При этом важно учитывать концепцию фактора, лежащего в основе несформированности (или девиации) высших психических функций. В аспекте естественно-научного подхода рассматривается и понятие «первичного дефекта» [3, 12].

Процесс организации воспитания детей с ОВЗ следует изучать с позиций гуманитарного подхода. Основной теоретической платформой является культурно-историческая концепция Л.С. Выготского к формированию и развитию высших психических функций, где социальная среда – это главный источник развития личности, а развитие психических функций ребёнка происходит через использование им «психологических орудий», путем овладения системой знаков-символов, таких как язык, письмо, система счета [3].

Обсуждение. Специфика нарушений развития детей с ОВЗ предопределяет их особые образовательные потребности, различающиеся в зависимости от характера гетерогенной группы и требующих для своего удовлетворения определённых условий. Изучение этих условий – одно из направлений научно-исследовательской деятельности в инклюзивном образовании [9].

В контексте гуманитарного подхода рассматривается и феномен «социального иждивенчества» лиц с ОВЗ. С целью предупреждения социального иждивенчества необходимо воспитание у детей с ОВЗ смыслов социального служения и созидания, что требует дополнительных исследований [7].

Один из ведущих методов исследований в сфере инклюзии – это изучение опыта российской и советской дефектологии – науки о закономерностях и особенностях развития детей с физическими и психическими нарушениями, о принципах, методах, формах организации их воспита-

ния и обучения. Основной задачей дефектологии является разработка теоретических и прикладных основ системы комплексной – медико-психолого-педагогической – помощи детям разных возрастов с различными нарушениями в развитии.

После ратификации Россией Конвенций ООН «О правах инвалидов» и «О правах умственно отсталых» появились предложения отказаться от употребления всех терминов, указывающих на дефект («дефективные дети», «аномальные дети», «ребёнок-инвалид») как от терминов уничижительного характера. В число таких терминов попал и термин «дефектология». Мы являемся свидетелями острых разноплановых дискуссий: от дискуссий, касающихся формальных, этимологических аспектов данного термина (уже используются термины – «специальная педагогика», «коррекционная педагогика»), до дискуссий в области методологических основ самой науки и её места в системе современных наук. Проблема состоит в том, что до сих пор не найден эквивалент этому термину, социально приемлемому и при этом адекватно отражающему содержание данной науки. Одна из причин заключается в том, что дефектология – это интегративная область научного знания. Она соединяет два направления исследований процессов развития, обучения и воспитания детей с ОВЗ: клинко-физиологическое (естественнонаучный подход) и психолого-педагогическое (гуманитарный подход).

Обратим внимание на тот факт, что в исследовании инклюзивных процессов важно иметь в виду взаимодополнительность количественных и качественных методов, при этом приоритет необходимо отдавать общегуманитарной интерпретации в оценке результатов научного исследования.

При прогнозировании исследований в сфере инклюзивного образования необходимо учитывать негативный опыт педологии как одного из научных направлений изучения нестандартных детей. В 1931 году в статье «Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства»

Л.С. Выготский писал: «...педология пошла по худшему пути: по пути прямого заимствования у других наук, подменяя диагноз педологический диагнозом медицинским, или по пути простой эмпирии, пересказа в диагнозе другими словами того же самого, что было заключено в жалобах родителей, в лучшем случае сообщая родителям и педагогам сырые данные отдельных технических приемов исследования...». Основной порок тестологии Л.С. Выготский видел именно в том, что она пользуется лишь арифметическим выражением сложных проявлений личности. Интеллектуальный коэффициент получается «на основании автоматического суммирования, простого подсчета ряда совершенно разнородных фактов, путем сложения и вычитания килограммов и километров, которые принимаются за равновеликие и эквивалентные единицы» [4, с. 260].

Остановимся ещё на одном из перспективных направлений исследований в инклюзивном образовании, обозначенного в Концепции: специальное обучение должно начинаться сразу же после выявления первичного нарушения развития. Чем раньше выявлен первичный дефект, тем большая вероятность эффективного запуска компенсаторных способностей ребёнка с ОВЗ посредством пропедевтики как системы мер, предупреждающих возникновение чего-либо. Пропедевтическое обучение детей с ОВЗ в российской системе специального образования – это система

занятий, направленных на побуждение у учащихся познавательного интереса и подготовки их к усвоению учебных предметов [8].

Заключение. Поскольку одна из задач инклюзивного образования – устранение барьеров, возникающих в процессе обучения лиц с ОВЗ, исследование может быть организовано в направлении изучения барьеров и предложений по пути их преодоления [9, 12].

С 2017 года в России вступил в силу Профессиональный стандарт педагога («Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)»), который утвержден Приказом Минтруда России № 544н от 18.10.2013 года (с изм. от 25.12. 2014). В соответствии со стандартом, все педагогические работники обязаны использовать специальные подходы к обучению лиц с ОВЗ. Это означает только то, что в условиях отсутствия в школах помощников и ассистентов (узких специалистов), компетенции обучения детей с ОВЗ полностью перекадываются на плечи педагогов общеобразовательных организаций, и начинается их «хождение по мукам» инклюзивного образования. Поэтому важнейшее направление научно-исследовательской деятельности – это изучение и формирование готовности педагогов к инклюзии детей с ОВЗ [1, 10].

Список литературы

1. *Алехина Н.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / Н.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83-92.*
2. *Волосникова Л. М. К вопросу о теории и практике инклюзивного образования / Л.М. Волосникова, В.М. Чимаров, Н.Н. Малярчук // Валеология. 2015. № 1. С. 37-42.*
3. *Выговский Л.С. Проблема культурного развития ребенка / Л.С. Выговский // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. 1991. № 4. С. 5-18.*
4. *Выготский Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Собр. соч.: В 6 т. М., 1983. Т. 5. С. 260.*
5. *Закирова А.Ф. Гуманитарный инструментарий педагога-исследователя/ Закирова А.Ф. Опыт-экспериментальное исследование в педагогике: Логика, содержание, инструментарий: Научно-методические материалы 19-го Всероссийского семинара-практикума по методологии педагогического исследования. 24 ноября 2012 г. / под ред. А.Ф Закировой. Тюмень: Издательство ТОГИРРО, 2012. 32 с.*
6. *Концепция Специального Федерального государственного образовательного стан-*

дарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / [Н. Н. Малофеев, О.И. Кукушкина, О.С. Никольская, Е.Л. Гончарова]. М.: Просвещение, 2013. – 42 с.

7. Малярчук Н.Н. Пропедевтические технологии в реализации инклюзивного пути развития инклюзивного образования образования / Малярчук Н.Н., Криницина Г.М. // *Инклюзия в образовании*. 2017. № 1 (5). С. 60-65.

8. Малярчук Н.Н. Коррекционно-развивающая работа с детьми раннего возраста как пропедевтическая технология в инклюзивном образовании / Малярчук Н.Н., Криницина Г.М. / «Организация ранней комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их семьям»: сборник научно-методических материалов / Г.П. Захарова, Н.Н. Васильева, С.В. Велиева, Т.Н. Семёнова; отв. ред Т.Н. Семёнова. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2017. С.81-84.

9. Малярчук Н.Н. Учёт педагогами образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья / Проблемы качества физкультурно-оздоровительной и здоровьесберегающей деятельности образовательных учреждений: сборник статей 5-ой Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 22 апреля 2015 г. в 2-х частях ФАГАО ВПО «Рос. гос. проф.- пед. ун-т», под общ. ред. Н.В. Третьяковой. – Екатеринбург, 2015. Ч.2. С. 67-72.

10. Малярчук Н.Н. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / Н.Н. Малярчук, Л.М. Волосникова // *Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates*. 2015. Том 1. № 4. С. 251-267.

11. Малярчук Н.Н.«Острые углы» инклюзивного образования учащихся с ОВЗ / Н.Н. Малярчук, Л.М. Волосникова // *Проблемы современного педагогического образования*. Сер.: Педагогика и психология. Сб. статей: Ялта: РИО ГПА, 2016. Вып. 51. Ч. 6. С. 235-241.

12. Нейропсихологическая школа А.Р. Лурия // *Вопросы психологии*. 1997. № 5.

13. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

Сторчак Н.В.

Построение программ обучения руководителей школ в зарубежных странах на основе исследовательских данных

Аннотация. В статье обобщаются материалы зарубежных исследований, анализирующих эффективность разных стратегий управления образовательной организацией автор приходит к выводу о том, что существует ряд положений, которые определяют содержание программ, нацеленных на развитие лидерских качеств школьных педагогов.

Ключевые слова: управление школой, образовательный менеджмент, лидерство, принцип совместного руководства.

Abstract. The article summarizes the materials of foreign studies analyzing the effectiveness of various management strategies of an educational organization. The author comes to the conclusion that there are a number of provisions that determine the content of programs aimed at developing the leadership qualities of school teachers.

Keywords: school management, educational management, leadership, the principle of joint leadership.

Введение. В проведенных за последнее время исследованиях в области школьного образования утверждается, что необходимо совершенствование компетенций руководства каждой отдельной школы. Управления школой должно быть направлено на создание благоприятного климата

для образования различных групп учащихся. Данные международных исследований показали, что существует опосредованная (непрямая) взаимосвязь между школьным руководством и качеством обучения. Руководство школой более успешно в том случае, если оно выстроено на идеологии рас-

пределенного лидерства. В этой связи в различных странах происходят изменения в стратегиях обучения школьного руководства. Обучение лидерству не только администраторов школ, а ее различных представителей определяет новые модели профессионального образования учителей и руководителей школ [8; 5].

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

В разных странах исследования лидерства в образовании проводят различные университеты. Например, в университете Кембриджа исследования лидерства проводятся под руководством профессора образования Петера Гронна (Peter Gronn). В докладе 2009 года Национального Колледжа Лидерства для школ, основанном на исследовании Департамента по делам детей, школ и семей (DCSF), (в настоящее время Департамент по образованию (DfE)), анализируются примеры школ, которые показали улучшение результатов обучения

в течение трех лет подряд под руководством одного и того же директора. В докладе сделан вывод, основанный на доказательных эмпирических данных о том, что руководители этих школ реализуют в своей школе модели распределенного лидерства и создают условия для поддержки школьных учителей. В докладе Национального Колледжа в 2012 году представлены данные исследования, которое отражают сильные стороны руководителей школ. Успешными руководителями являются те, кто работает в сотрудничестве с педагогами и родителями для создания доброжелательной культуры преподавания. В этой связи рекомендуется в программах подготовки руководителей школ обучать методам сотрудничества и кооперации [6].

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

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

- наличие новых потребностей должно рассматриваться как важный элемент развития лидерства;

- изучение теории должно быть взаимосвязано с освоением различных лидерских позиций;
- программы должны быть ориентированы на стандарты лидерства;

- в программы должны быть включены модели экспериментального и рефлексивного учения, обучения в сообществах;
- в обучении должно быть широко использовано наставничества и коучинг.

Список литературы

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

Груднин В.С.

Педагогическая аксиология и современная теория воспитания как интериоризация общечеловеческих ценностей

Аннотация. В статье рассмотрены философско-методологические основания теории ценностного отношения, представлены отдельные концептуальные положения аксиологии и приведены научно обоснованные классификации ценностей в отечественных и зарубежных исследованиях. Автор доказывает, что ценности являются целью современного воспитания, так как в процессе воспитания происходит интериоризация общечеловеческих ценностей личностью, они выступают способом формирования ценностного отношения человека к окружающему миру, понимания этого мира, регулируют систему взаимоотношений в обществе, включая отношения между человеком и сообществами, человеком и государством, властью, церковью и другими общественными институтами.

Ключевые слова: аксиология, педагогическая аксиология, воспитание, ценность, ценностное отношение, мотивационно-ценностное отношение, ценностные ориентации, аксиологические ориентиры.

Abstract. The article examines the philosophical and methodological foundations of the theory of value relations, presents some conceptual provisions of axiology and provides scientifically based classifications of values in domestic and foreign studies. The author proves that values are the goal of modern education, since in the process of education there is an interiorization of universal values by a person, they act as a way of forming a person's value attitude to the surrounding world, understanding this world, regulate the system of relationships in society, including relations between a person and communities, a person and the state, the government, the church and other public institutions.

Keywords: axiology, pedagogical axiology, education, value, value attitude, motivational-value attitude, value orientations, axiological guidelines.

Введение. В философской науке разрабатывалась теория ценностей, в результате чего определилась отдельная область философского направления – аксиология – наука о ценностях как регулятивно-нормативная сфера человеческой жизнедеятельности, знание о механизмах порождения и изменения ценностей, о различных формах, объединяющих достижения цивилизации в человеческом обществе.

Становление понятия «ценность» сложилось, если исходить из внешних признаков, вполне благополучно. Оно вошло в словари, широко используется, особенно в настоящее время, в философских, этических, психологических и педагогических публикациях, активно употребляется в научно-популярной и публицистической литературе.

Существует два основных понимания происхождения ценностей. Сторонники первого направления определяют ценность как свойство той или иной вещи, где ценности являются чем-то объективным, существующим отдельно от личности. Представители второго направления рассматривают ценность как результат оценивания, где ценность определяется как субъективное оценочное суждение. В соответствии с этими подходами ценности заданы и существуют вне и независимо от человека.

Ретроспективный анализ представлений о формировании и развитии теории ценностей в различные исторические эпохи показал, что проблема ценности рассматривалась Платоном, Аристотелем, Аврелием Августином. Так, Аврелий Августин считал, что ценность определяется бытием Бога, которое является абсолютной ценностью, добром, истиной. Аксиология продолжала развиваться в исследованиях зарубежных ученых и в эпоху Нового времени. На первый план выходит проблема объективизации ценностей, но в науке рассматривается также понимание ценности как субъективного фактора. Так, Р.Б. Пери высказывал мнение о том, что источником ценностей являются биопсихологически интерпретированные потребности человека, а сами ценности – это спе-

цифические факты наблюдаемой действительности. Именно по этой причине, на первый план в аксиологии выходит понятие стандартизации ценностей в зависимости от полезности. С другой стороны, ценность трактуется как эмпирически констатируемый феномен, что сводит ценность к предметной действительности.

Р.Б. Пери выделяет в классификации ценностей четыре главных принципа: правильность, интенсивность, предпочтительность, включенность. В классификации ценностей на основе этих основополагающих принципов лежат внутренние признаки ценности. По принципу включенности определяется связь с другими ценностями [18].

Отечественные философы рассматривали ценности в основном с позиции диалектического материализма. Так, Л.Н. Коган понимал под ценностью силу, которая определяет поведение каждого человека. Он утверждал, что на основе ценности (силы) человек строит свои отношения с другими людьми, определяет главные цели своей деятельности [5]. М.С. Каган считал ценностью фиксированную в сознании человека характеристику его отношения к объекту (реальному или идеальному, к вещи, свойству или отношению объектов) [3]. По мнению учёного, предметы, которые вызывают у человека наслаждение, радость, удовольствие и тому подобное могут являться ценностью. В.П. Тугаринов считает ценностями определенные предметы, свойства явлений природы, нужные людям того или иного общества или класса, чтобы удовлетворять свои потребности и интересы; также ученый подчеркивает, что ценностями могут быть идеи и побуждения, которые человек считает нормой, целью или идеалом [14].

Следует отметить, что в отечественной философии преобладал взгляд на ценность как на положительный и значимый объект, который играет большую роль в жизни человека.

На основе теоретического анализа литературы по проблеме исследования можно утверждать, что проблема форми-

рования ценностей была и остаётся актуальной во все эпохи и времена.

Повышенный интерес к ценностной составляющей человеческой жизни является характерным знаком нашего времени, отмеченного глубоким кризисом фундаментальных ценностей современной цивилизации, зримым проявлением которого выступает духовно-нравственная деградация личности. Ценности не возникли сами по себе, они стали результатом духовного развития человечества, или стали ответом людей на нравственные и эстетические вызовы истории. Общество, которое характеризуется стройной и разделяемой большинством системой ценностей, считается прочным и устойчивым.

Именно культурные и социальные ценности регламентируют все стороны нашей жизни, они выступают в качестве главных аксиологических ориентиров поведения и деятельности человека в условиях глобализации, интеграции и цифровизации, являются основой формирования его духовно-нравственной и гражданской позиции.

Материалы и методы. Изучая определение понятия «ценность», мы выяснили, что ценность как феноменологическая категория определяется с разных позиций. Так, в философском словаре под редакцией Е.Ф. Губского дается развернутое определение понятия «ценность, под которой следует понимать все то, что стоит над всеми людьми, то, к чему необходимо стремиться, уважать, признавать, почитать, то, что является сущностью и условием полноценной жизни человека и общества в целом [17]. В исследованиях А.А. Утюганова ценности определяются как социальные объекты окружающего мира, имеющие положительное или отрицательное значение для общества и отдельного человека [15; 16]. Философы подчеркивают, что научное изучение категории ценности появляется в тот период, когда решается проблема личности и материальной и духовной сферы, окружающей человека, вопрос о том, как соотносятся деятельность личности и условия, в которых протекает эта деятельность [13].

Данное положение является важным для нашего исследования, так как позволяет уточнить понятие «ценностное отношение».

В нашем исследовании мы опирались также на утверждение философов о том, что, с одной стороны, вопрос о ценности связывается с предметами, явлениями, их свойствами, способами, которые могут удовлетворять те или иные потребности общества и отдельного человека. С другой стороны, ценностью может быть суждение, с помощью которого человеком или обществом дается оценка конкретного предмета, явления. Кроме того, нами учитывалось положение философов о том, что ценностью являются определенного рода отношения между субъектом и объектом при условии рассмотрения общественной жизни человека в ракурсе объект-субъектного отношения.

Итак, предметы сами по себе не являются ценностью, но они могут иметь ценность. Человек усматривает в предмете определенный смысл, особенностью которого является возникновение у человека положительных эмоций по отношению к предмету. Личность всегда стремится к положительным эмоциям, которые она надеется получить от того или иного предмета. Таким образом, ценность содержится не в самом предмете, а в особых чувствах и переживаниях человека, считающего предмет источником положительных эмоций, которые и являются ценностью.

Философы утверждают, что объект сам по себе не является ценностью. Ценность – это способность объекта удовлетворять потребности человека и являться источником положительных эмоций. Для человека объект существует как носитель ценности.

Во второй половине XX века в отечественной науке значительно возрастает интерес к теории ценности. Это объясняется тем, что расширяется интерес к проблемам человека, морали, гуманизма, ко всему тому, что связано с субъективным фактором. Исследуются материальные и духовные ценности, ценностные ориентации человека, целевые установки личности.

Свою точку зрения на ценность высказывает И.Д. Левин [6]. Данная точка зрения привлекла наше внимание. Автор утверждает, что ценностью может быть только самоцель, вернее последняя цель, а все практические и жизненные ценности отпадают. Единственной ценностью для И.Д. Левина является духовная жизнь или духовная деятельность человека, его духовная сущность. Автор утверждает, что ценность духовной жизни нельзя доказать, но и невозможно принудить к духовной жизни. С данной точкой зрения трудно полностью согласиться, хотя, бесспорно, духовная жизнь, духовная сущность человека – это непреходящие ценности, но есть и другие ценности, очень важные для человека, например, любую профессию можно также считать универсальной ценностью, влияющей на формирование духовно богатой личности.

Автор считает, что ценности связаны с выбором какого-либо объекта, высоких целей и потребностей. На более высоком уровне человеческая деятельность происходит через систему ценностей. Автор включает в ценности интерес, потребности, стремление, идеал, ориентацию и мотивацию. И.Д. Левин считает, что категория ценности относится к области метафизики, а не к области этики. В аспекте понятия «ценность» автор подробно рассматривает проблемы идеала и абсолюта, но мы на этом не останавливаемся, так как этот вопрос выходит за рамки нашего исследования [6].

Рассмотрим вопрос о классификации ценностей. Ценности классифицируются по разным основаниям. По структуре выделяются внутренние составляющие ядро культуры и периферийные ценности; по модальности ценности делятся на позитивные и негативные; по содержанию классифицируются теоретические, эстетические, религиозные, экономические, социальные, политические. Некоторые авторы в особую группу выделяют экономические ценности. Так, И. Кант не считает эту группу ценностей подлинными ценностями, утверждая, что данные ценности имеют реальную цену, но не имеют внутренней ценности. К миру ценностей не отно-

сил экономические и материальные блага также М.С. Каган. Ученый отмечал, что эти блага подлежат бухгалтерскому учету, и могут быть только носителями ценности, но не самими ценностями. В своих теоретических исследованиях М.С. Каган рассматривал мир ценностей как систему, содержанием которой являются художественные, экзистенциальные, нравственные, правовые, политические, религиозные и другие, находящиеся в сложных структурных отношениях [3].

Следует отметить, что в аксиологии были попытки систематизировать множество ценностей. Так, С. Шварцем и У. Билски была выдвинута гипотеза о доменах – универсальных ценностных типов. Каждому доменту соответствовала одна терминальная ценность. С. Шварцем выделено 10 наиболее универсальных доментов (ценностей): самостоятельность, стимуляция, гедонизм, достижения, власть, безопасность, конформизм, традиции, щедрость, универсализм. Справедлива мысль автора о том, что в каждой культуре существуют основные человеческие ценности, связанные с человеческими потребностями и осознаваемые целью [19].

Классификация ценностей представлена также Е.Р. Скворцовой. Автор классифицирует ценности по следующим основаниям: по объективным характеристикам явлений (духовные, материальные ценности); по типу потребностей (экономические, политические, социальные, нравственные); по субъектам отношения (общественные, групповые, индивидуальные); по функциям в конкретной ситуации (интегрирующие, дифференцирующие); по целеполаганию (терминальные, инструментальные); по объекту оценок (предметные ценности, ценности сознания); по роли жизнедеятельности личности (ценности-цели, ценности-идеалы, ценности – желания, ценности-должного); по выбору пути к осмысленной жизни (ценности творчества, ценности переживания, ценности отношения) [10].

Для нашего исследования наиболее важны ценности отношения, поэтому обратимся к рассмотрению понятия «ценностное отношение».

Обобщенную характеристику содержания ценностного отношения дает Л.Н. Коган. Автор утверждает, что ценностное отношение проявляется в осмысленном отношении субъекта (одного человека, группы людей, целого общества) к идеальному или реальному объекту. Данное отношение отражает реальное, жизненно-практическое отношение объекта к субъекту [5]. Зарождение ценностного отношения происходит в обыденно-практическом сознании субъекта и является его достоянием. Ценностное отношение управляет поведением субъекта, так как в данном отношении выражается оценка содержания отношения, выражаемая общественную позицию субъекта, а также его потребности, интересы, идеалы, стремления, равнодушие, безразличие к тому, что субъект не принимает.

Философы утверждают, что существуют различные формы ценностного осмысления действительности. Различие данных форм ценностного отношения проявляется в качественно различных переживаниях, вызываемых качественно различными объектами. Так, М.С. Каган приводит очень интересный пример того, что эмоциональное переживание человека будет различным, если лес, море, горы, небо человек видит в реальности, или на картине, или читает о них в художественном произведении. Следовательно, разнообразные формы ценностного отношения (эстетическое удовольствие, угрызения совести, религиозный транс, патриотические чувства, удовлетворение от обретения смысла жизни и т.д.) обуславливаются особенностями тех или иных предметов данного отношения [4].

Результаты. В научной литературе рассматривался вопрос о психологической форме ценностного отношения, что имеет большое значение для нашего исследования, в ходе которого мы опирались на определение психологической формы ценностного отношения, предложенного В.А. Сластениным [12]. Автор указывал, что психологической формой ценностного отношения является особый тип эмоционального процесса, который зарождается в обыденно-практическом сознании лично-

сти и поднимается к осознаваемому духовному чувству, которое воспитывается в определенной ценностной ситуации. В связи с этим В.А.Сластенин раскрывает суть воспитания, подчеркивая, что воспитание молодого поколения – это процесс формирования системы ценностей, чтобы молодой человек осознал необходимость следовать нормам поведения, установленным в обществе [11].

Таким образом, на основании теоретического анализа литературы можно сделать вывод, что воспитательные ценности (свойства, желания, инстинкты, стремления человека) образуют духовную основу личности.

В процессе воспитания происходит интериоризация ценностей, для обозначения таких ценностей в педагогике и психологии применяется термин «ценностные ориентации», «ценностные отношения». Анализ психолого-педагогической литературы показал, что роль отношений в процессе формирования личности очень важна. Достаточно подробно эта мысль раскрывается в исследовании В.Н. Мясищева. Автор подчеркивает, что решающее значение в становлении личности имеют ценностные отношения и ценностные ориентации. Воспитание человека очень тесно связано с формированием отношений. Деятельность человека всегда связана с определенной целью. В.Н. Мясищев подчеркивает, что в процессе воспитания необходимо формировать у подрастающего человека самоконтроль, самообладание, саморегуляцию, способность управлять своим поведением в обществе, разъясняя, для чего все это нужно. Мотивом развития человека являются идейно-социальные требования. Полноценная личность формируется в процессе развития идейных отношений [7]. Мы опирались на утверждение автора о том, что в процессе воспитания человека, прежде всего, необходимо воспитывать его отношения. Индивидуально-личностные свойства и качества человека (целеустремленность, мужество, воля и другие) являются главными источниками воспитательных ценностей.

Обсуждение. Необходимо отметить, что основой стратегии развития современ-

ного образования являются ценностные ориентации личности.

В основе мотивационно-ценностного отношения обучающихся к человеку лежат ценностные ориентации, которые являются одним из центральных личностных образований. Совокупность сложившихся, устоявшихся ценностных ориентаций, как отмечает А.Г. Здравомыслов, образуют своего рода ось сознания, обеспечивающих устойчивость личности, приемлемость необходимого поведения и деятельности, которая выражается в определенной направленности потребности и интересов. В силу этого ценностные ориентации и ценностное отношение выступают важным фактором, обуславливающим мотивацию действий и поступков личности [2]. Ценностные ориентации определяют избирательность отношения человека к материальным и духовным ценностям, характеризуют жизненную позицию личности, ее поведение, ее направленность. Они представлены в сознании человека, идеалах, целях, интересах, потребностях, убеждениях и воплощаются в поступках. А.Г. Здравомыслов подчеркивает, что ценностные ориентации являются составным компонентом в стратегии образования [2].

Аксиологические ориентиры, воплощающие в себе непреходящие ценности духовной жизни общества, всегда составляли одну из существенных основ стратегии в сфере образования, что подтверждает история педагогики.

Проблема аксиологических ориентиров и ценностных ориентаций в исторической ретроспективе подробно рассматривается З.И. Равкиным [9]. Автор убедительно доказывает важную мысль о том, что во все времена на протяжении веков непреходящими ценностями духовной жизни общества были аксиологические ориентиры. Так, в эпоху Античности высшей ценностью считался идеал гармонично развитого человека. Во всех сферах духовной жизни, в том числе и в образовании, преобладает вера в безграничные возможности человека, концепция о гармоничной, раскрепощенной личности. Внутренне богатство личности стояли в одном ряду с Истиной, Добром и Красо-

той. В центре системы ценностей стоял человек. В эпоху Античности развивается новая ценностная категория – Красота, которая была обращена к духу и телу человека.

В эпоху Возрождения античный идеал приобретает новый смысл. Существует вера, что возможности человека, его воля и разум безграничны. Ядром системы ценностей становится человек, получает развитие концепция о гармоничной творческой личности, которая воплощает в себе этические и эстетические идеалы века.

В эпоху Просвещения высшей ценностью считалось истинное знание, поэтому углубилось понимание ценностных ориентаций образования. В этот исторический период система духовных ценностей была дополнена социально-политическими ценностями: провозглашение равенства, свободы личности, справедливости как необходимых компонентов достойного существования человека.

В социалистическом обществе общечеловеческой ценностью считался труд, возвышение человека труда и его социальная защищенность; идея мира между народами, возможность мирного развития человечества по пути общественного прогресса.

Заключение. Таким образом, теория ценностного отношения предполагает в содержательном плане осмысляющее отношение субъекта к объекту, мировоззрение субъекта, понимаемое как система ценностей, которые являются основой социализации и воспитания. Педагогическая аксиология – это междисциплинарная область знания, которая рассматривает образование, воспитание, обучение, педагогическую деятельность в качестве основных человеческих ценностей (Б.Т. Лихачев, Н.И. Новиков, В.А. Сластенин, Г.И. Чижаква и другие). В.А. Сластенин и Г.И. Чижаква утверждают, что фактором появления и развития педагогической аксиологии является происшедший в педагогике переход от авторитарной к гуманистической педагогике.

В ходе исторического развития общества ряд ценностей расширяется. Высшей ценностью является Человек, а также

Труд, Мир, Свобода, Справедливость, Равенство, Добро, Истина и Красота. Все они в совокупности составляют новый рубеж, откуда ведется отсчет в развитии общечеловеческой, гуманистической культуры, которая является основой ориентации сферы образования на стратегические цели.

В современной теории воспитания, как показал анализ научной литературы, большое внимание уделяется формированию ценностного отношения к миру, воспитанию человека культуры. Важная задача современного образования и воспитания – осуществление качественного гуманитарного образования в школах и вузах, использование гуманистического потенциала образования, его отношения к человеку как субъекту познания, общения и творчества. При этом ценность является целью воспитания, так как в процессе воспитания происходит интериоризация общечеловеческих ценностей личностью; ценность можно считать и средством воспитания, так как она выступает способом формирования ценностного отношения к окружающему миру, понимания этого мира.

Ценностное отношение есть воплощение ценностей со стороны общества и

человека с помощью действий, убеждений, идей, событий, поступков и пр. Ценности являются важнейшим элементом культуры и общества, их можно назвать духовными навигаторами социальной жизни. Основные ценности человека определяют жизненный путь и способ реализации в жизни. Ценности определяют формы допустимого поведения, регулируют систему взаимоотношений в обществе, включая отношения между человеком и сообществами, человеком и государством, властью, церковью и другими общественными институтами. Поэтому ценности составляют основу любого общества и культуры, удерживают духовную связь в сообществах, формируют нормативные суждения и чувство долга, делают актуальными приоритетные значения законов общества.

Следует отметить, что система ценностей не статична, а исторична в том смысле, что в каждом конкретном контексте времени она обуславливается достижениями данного общества в различных сферах в широком смысле слова и отражает в себе область духовной деятельности людей, их нравственного сознания, этических и эстетических приоритетов, в целом духовного богатства личности.

Список литературы

1. Ершова С.М. Теоретическое осмысление категорий «ценность» и «ценностное отношение» // *Сибирский педагогический журнал*. – 2011. – № 8. – С. 52-59.
2. Здравомыслов А.Г. *Потребности, интересы, ценности*. – М., 1986. – 223 с.
3. Каган М.С. *Идеологическая содержательность ценностного отношения / М.С. Каган // Хрестоматия по педагогической аксиологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / сост. В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова*. – М.: Издательство Московского психолого-педагогического института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2005. – С. 58-67.
4. Каган М.С. *Философская теория ценности / СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. 72 с.*
5. Коган Л.Н. *О будущем философии // Вопросы философии*. – 1996. – № 55. – С. 58-59.
6. Левин И.Д. *Этика // Сочинения: В 2 т. Т.1. М., 1994. – 402 с.*
7. Мясищев В.Н. *Психология отношений / под ред. А.А. Бодалева*. – М., 1995. – 283 с.
8. Равкин З.И. *Ценностные ориентации как одна из основ стратегии развития образования и предмет историко-педагогических исследований // Хрестоматия по педагогической аксиологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Сост. В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова*. – Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005.– 480 с. (Серия «Библиотека педагога-практика»). – С. 428-437.

9. Ситаров В.А., Романюк Л.В. Соотношение ценностей и потребностей личности в современном обществе // *Знание. Понимание. Умение*. – 2016. – № 4. – С. 124-130.
10. Скворцова Е.Р. Формирование ценностного отношения к профессии у студентов педагогического колледжа в процессе педагогической практики: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999. – 144 с.
11. Слостенин В.А., *Переход от авторитарной к гуманистической парадигме как фактор становления и развития педагогической аксиологии [Текст]* / В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова // *Хрестоматия по педагогической аксиологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / сост. В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова*. – Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005. – 480 с. (Серия «Библиотека педагога-практика»). – С. 437-447.
12. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. *Педагогика*. – М., 2000. – 572 с.
13. Соколов Э.В. *Основные идеи общей теории ценностей Р.Б. Перри* / Проблема ценности в философии. – М.-Л., 1966. – 261 с.
14. Тугаринов В.П. *Теория ценностей в марксизме*. – Л., 1968. – 176 с.
15. Утюганов А.А. *Нарративные технологии формирования ценностно-смысловых ориентаций личности: психологическое содержание и применение в образовательной практике* / А.А. Утюганов, М.С. Яницкий, А.В. Серый // *Science for Education Today*. – 2019. – № 1. – С. 76-92.
16. Утюганов А.А. *Постнеклассическая педагогическая психология: ценностно-смысловой тренд* / М.С. Яницкий, А.В. Серый, М.С. Иванов, А.А. Утюганов, Н.Р. Хакимова. – Кемерово: ГБУ ДПО «КРИПО», 2017. – 202 с.
17. *Философский энциклопедический словарь* / под ред. Е.Ф.Губского. – М., 1977. – 576 с. (187).
18. Perry R.B. *Realms of value*. Cambridge, 1954. – 497 p.
19. Schwartz S., Bilsky W., Toward (1987). *A Universal Psychological Structure of Human Values* // *J. of Personality and Social Psychology*. (Vol. 53). 3. – PP. 550-562.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА И СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Закирьянов К.З.

Трудности определения частей речи (омонимия частей речи)

Аннотация. В статье рассматриваются трудности определения частей речи в школьной практике преподавания русского языка. Трудности вызваны рядом причин, из которых наиболее существенными являются две: 1) имеющийся разнобой в классификации частей речи (в определении их количества) в школьных учебниках, 2) переход слов из одной части речи в другую, что порождает явление омонимии частей речи. Даются некоторые методические рекомендации по преодолению встречающихся трудностей определения частей речи в процессе обучения русскому языку, главным образом при изучении морфологии.

Ключевые слова: части речи, классификация частей речи, явления перехода частей речи, омонимия частей речи, трудности определения частей речи.

Abstract. The article deals with the difficulties of determining the parts of speech in the school practice of teaching the Russian language. The difficulties are caused by a number of reasons, of which the most significant are two: 1) the existing discrepancy in the classification of parts of speech (in determining their number) in school textbooks, 2) the transition of words from one part of speech to another, which gives rise to the phenomenon of homonymy of parts of speech. Some methodological recommendations are given for overcoming the difficulties encountered in determining the parts of speech in the process of teaching the Russian language, mainly in the study of morphology.

Keywords: parts of speech, classification of parts of speech, phenomena of transition of parts of speech, homonymy of parts of speech, difficulties in determining parts of speech.

Введение. Конечной целью изучения русского языка в школе как учебной дисциплины является усвоение учащимися определенной суммы знаний о языке, что подразумевает теоретическое осмысление устройства языка, его системы и практическое овладение языком как средством общения.

Процесс овладения языком предполагает прежде всего усвоение его единиц (языковых единиц). Этот процесс будет более успешным, если учащиеся поймут лингвистическую природу языковых единиц, механизм их построения и структуру. Соответственно лингвистический анализ как методический прием должен занять надлежащее место в практике обучения русскому языку в школе. В разумных пределах целесообразно использовать в учебной практике все виды лингвистического анализа: фонетический, лексический и фразеологический, морфемный и словообразовательный, морфологический и син-

таксический, орфографический и пунктуационный, стилистический.

При проведении каждого вида анализа важное значение имеет соблюдение определенной последовательности характеристики признаков рассматриваемой языковой единицы. Соблюдать эту последовательность помогают принятые в учебной практике схемы анализа (они даны в школьных учебниках). При анализе языковых единиц придерживаться этих схем обязательно.

Материалы и методы. В процессе анализа языковых единиц могут встретиться (встречается очень часто) факты, допускающие неоднозначное толкование, а, следовательно, вызывающие трудности в определении их грамматических признаков. Такие факты встречаются и при характеристике морфемного состава слова, и при определении способов словообразования, и при характеристике морфологических признаков слов и определении их частеречной принадлежности, и при ква-

лификации членов предложения, и при определении их объема и т.д. Во всех таких случаях необходимо учитывать и семантику, и формы, и условия функционирования слов в речи (в контексте).

Предметом рассмотрения в данной статье являются трудности определения частеречной принадлежности слов, с которыми часто встречаются школьники в практике изучения русского языка.

Трудности определения частей речи вызваны рядом причин, субъективных и объективных, из которых наиболее существенными, объективными по природе, требующими для преодоления их дополнительных методических усилий со стороны учителя, являются две: 1) имеющийся разницей в классификации частей речи (в определении их количества) в школьных учебниках разных авторов, 2) переход слов из одной части речи в другую в процессе функционирования их в речи. Из них вторая причина, приводящая к образованию омонимии частей речи, является, пожалуй, более весомой, а значит, требующей больше внимания при изучении раздела морфологии школьного курса русского языка.

Обсуждение. Попытаемся наметить некоторые пути преодоления трудностей определения частеречной принадлежности слов, вызванных указанными причинами.

Все слова в языке (в нашем случае – в русском языке) распределены по частям речи. Нет ни одного слова, которое осталось бы вне этой классификации. Но нет единства мнений о классификации частей речи в русском языке. В разных научных источниках количество их колеблется от 10 до 15. Существует разницей в этом вопросе и в школьных учебниках.

В традиционной научной грамматике русского языка выделяются 10 частей речи, которые объединены в 3 группы: 1) знаменательные – их 6: 1. Имя существительное. 2. Имя прилагательное. 3. Имя числительное. 4. Местоимение. 5. Глагол. 6. Наречие; 2) служебные – их 3: 1. Предлог. «. Союз. 3. Частицы; 3) особая часть речи – 1: междометие.

В ряде современных научных источниках, кроме традиционно признанных десяти, в отдельные части речи выделяются

еще 5 групп слов: 1. Причастие. 2. Деепричастие (в традиционной грамматике они оба рассматриваются как особые формы глагола). 3. Категория состояния (выделяются из класса наречий). 4. Модальные слова (в традиционной морфологии не выделяются как самостоятельная часть речи, а в синтаксисе рассматриваются как вводные слова). 5. Звукоподражательные слова (в традиционной морфологии входят в состав междометия). Так количество частей речи в русском языке доходит до 15.

Существует большой разницей в классификации частей речи в школьных учебниках русского языка: имеется несколько вариантов школьных учебников, составленных разными авторами. Одни авторы строго придерживаются традиционной классификации – выделяют 10 частей речи; другие признают выделение новых частей речи полностью или частично. Значит, знание учащихся о частях речи в русском языке зависит от того, по каким учебникам они обучались: одни получают более полное представление о классификации частей речи, другие – менее полное; в результате одни ученики безошибочно будут определять частеречную принадлежность того или иного слова, другие будут испытывать затруднения и допускать ошибки.

Возникает вопрос: как поступить в этой ситуации, как решить эту проблему практически? На наш взгляд, следует знакомить учащихся в курсе средней школы согласно современной классификации со всеми 15 частями речи. При отсутствии соответствующих сведений в учебниках учитель подберет материал из дополнительных источников

Знание современной классификации частей речи еще не решает проблему безошибочного определения частеречной принадлежности каждого слова. Трудности вызывают случаи перехода слов из одной части речи в другую. Наибольшее количество ошибок встречается именно в этих случаях. Здесь важно учитывать не столько грамматические формы (морфологические признаки) слова, сколько его семантику и условие функционирования в речи.

В живой речи, в зависимости от ситуации речевой коммуникации, происходит межчастеречный переход слов, в результате которого одно и то же слово в разных контекстах будет принадлежать к разным частям речи. Обратимся к фактам.

Например, слово *столовая* в сочетании с существительным (*столовый сервиз, столовая посуда, столовая ложка*) обозначает признак предмета и изменяется по родам, числам, падежам (согласуется с существительным). Употребляясь без существительного, оно обозначает предмет (помещение), приобретает форму женского рода и изменяется по числам и падежам (*школьная столовая, обедать в столовой, столовая открыта / закрыта, трест столовых и ресторанов*). Соответственно в первом случае слово *столовая* квалифицируется как прилагательное, во втором случае – как существительное. Здесь прилагательное перешло в существительное. Следствием такого переноса является возникновение омонимии частей речи.

Именно омонимия частей речи представляет для учащихся главную трудность в определении принадлежности слова к той или иной части речи. Значит, явление межчастеречного перехода требует к себе особого внимания в практике изучения морфологии в школе. Главное здесь – понять причины / условия частеречного перехода слов.

Основным условием перехода слова из одной части речи в другую является переосмысление его лексического значения, что приводит к изменению и его синтаксической функции. Например, слово *смелый* (прилагательное) в сочетании с существительным со значением лица обозначает качественный признак названного лица: *смелый солдат, смелый воин*; употребляясь без существительного, оно переходит в разряд существительных – обозначает само лицо: *Смелый к победе стремится, смелый шагает вперед, смелого пуля боится, смелого штык не берет* (А Сурков). Как прилагательное, оно выполняет функцию определения, как существительное – функцию подлежащего и дополнения.

Переходные явления наблюдаются в области всех частей речи – и знаменатель-

ных, и служебных. Возможны переходы: 1) между знаменательными частями речи (слово одной знаменательной части речи переходит в разряд другой знаменательной части речи); 2) между знаменательными и служебными частями речи (слово знаменательной части речи переходит в разряд служебной; слово служебной части речи переходит в разряд знаменательной). Примеры:

– *взрослые и дети* (ср.: *взрослые люди*); *ждать в приемной* (ср.: *в приемной комнате*); *сытый голодного не разумеет* (ср.: *сытый человек голодного человека не разумеет*) – переход прилагательных в существительные;

– *Все за одного, один за всех* (ср.: *все за одного человека, один человек за всех*); *На первое дали суп, на второе – котлеты, на третье – компот* (ср.: *первое блюдо, второе блюдо, третье блюдо*); *работать за двоих* (ср.: *за два человека*) – переход числительных в существительные;

– *Свои не подведут* (ср.: *свои люди не подведут*) – переход местоимения в существительное;

– *блестящие способности* (ср.: *блестящие на солнце предметы*) – переход причастия в прилагательное;

– *Поздравляю с днем рождения! – Спасибо* (междометие); *Одно спасибо от тысячи бед спасет* (татар. посл.) (существительное); *Одним спасибо сыт ре будешь* – переход междометия в существительное;

– *Надо взвешивать все за и против* – переход предлогов в существительное;

– *С вами можно было бы согласиться, если бы не одно но* – переход союза в существительное.

Таких примеров перехода слов из одной части речи в другую можно привести множество.

В соответствии с направлением перехода используются в научной грамматике следующие термины:

– *субстантивация* – переход слов разных частей речи в существительное;

– *адъективация* – переход в прилагательное;

– *нумерализация* – переход в числительное;

- *прономенализация* – переход в местоимение;
- *вербализация* – переход в глагол;
- *адвербиализация* – переход в наречие;
- *пропозиционализация* – переход в предлог;
- *конъюнкционализация* – переход в союз;
- *партикуляция* – переход в частицы;
- *интеръекционализация* – переход в междометие.

Продуктивность процесса перехода неодинакова для разных частей речи: наиболее продуктивен переход слов в существительное (могут субстантивироваться все части речи); менее продуктивны явления перехода внутри других знаменательных частей речи; малопродуктивны процессы перехода в области служебных слов.

Как показывают наши многолетние наблюдения, в учебной практике определенные затруднения испытывают учащиеся (даже студенты-филологи) при определении всех частей речи, но не одинаково. Определение частеречной принадлежности «главных», знаменательных слов, выражающих понятия (предмет, явление, событие, признак, качество, действие, состояние, количество и т.д.), имеющих лексическое значение, обычно вызывает меньше трудностей, учащиеся квалифицируют их в основном правильно, испытывают затруднения обычно при характеристике морфологических признаков этих слов.

Чаще серьезные трудности представляет для учащихся (иногда и для самих учителей) определение частеречной принадлежности слов категории состояния, наречий, модальных слов, а также служебных слов и междометий, так называемых «малых слов», которые, в отличие от слов знаменательных, не выражают понятия, не имеют вещественного значения и грамматических форм. Объясняются эти трудности следующими причинами: на их изучение в школе обращается мало внимания (они незаслуженно «отодвигаются на задний план»); а модальные слова как часть речи вообще не рассматриваются, даже не упоминаются в разделе школьного курса морфологии, с ними учащиеся знакомятся

в качестве вводных слов (их синтаксическая функция) лишь в разделе синтаксиса.

Результаты. Чтобы не быть голословным, обратимся к фактам: приводим результаты одного педагогического эксперимента.

С целью выяснения того, как ориентируются учащиеся 9-х классов в частях речи, перед экзаменом (ОГЭ по русскому языку) было предложено задание определить, какими частями речи могут быть в разных контекстах (показать на конкретных примерах) данные слова (было дано 20 слов – понятные и знакомые всем, широко употребительные в речи слова). Задание выполнили 20 учащихся-девятиклассников из разных школ г. Уфы. Время для выполнения задания было отведено достаточно – один час. Задание выполнялось самостоятельно без помощи словарей и справочников.

Результаты выполнения задания оказались неутешительными: не было ни одного полного правильного ответа, имеющиеся правильные ответы были лишь частичными.

Ниже представим полученные ответы; правильные ответы учеников выделены курсивом (в скобках дан правильный вариант ответа):

впервые – числительное (правильно: наречие)

во-первых – числительное (правильно: модальное слово)

вдвоем – числительное (правильно: наречие)

двойной – числительное (правильно: прилагательное)

нельзя – наречие (правильно: категория состояния)

ноль / нуль – числительное (правильно: существительное)

надо – наречие (правильно: категория состояния)

сколько – наречие, числительное (правильно: местоимение)

спасибо – наречие (правильно: междометие)

здравствуйте – глагол (правильно: междометие)

кстати – вводное слово (правильно: наречие, модальное слово)

навверное – наречие (модальное слово)

о – буква (правильно: существительное (название буквы), предлог, междометие, частица)

как – наречие (правильно: наречие, союз, частица)

хорошо – наречие (правильно: наречие, краткое прилагательное, категория состояния, частица)

иши – междометие (правильно: существительное)

зря – частица (правильно: наречие)

пока – частица, союз (правильно: союз, междометие)

дома – существительное (правильно: существительное, наречие)

что – местоимение (правильно: местоимение, союз, частица)

Как видно из полученных результатов, с предложенным заданием девятиклассники не справились.

А каков уровень выпускников средней школы? То же задание было предложено учащимся 11-х классов тех же школ. Картина оказалась примерно такой же.

Неужели так плохо обстоит дело с изучением частей речи в школьном курсе русского языка? Нет, конечно. Дело в том, каково содержание школьного курса морфологии. Разумеется, **основные части речи, их типичные случаи учащиеся усваивают за курс средней школы.** Такой вывод основан на наших многолетних наблюдениях за учебным процессом в школах и на опыте работы со студентами вузов. Об этом же свидетельствуют результаты дополнительного педагогического эксперимента.

Тем же учащимся, выполнившим описанное выше экспериментальное задание, было предложено определить, какими частями речи являются следующие слова:

Сегодня, завтра, здесь, там, точь-в-точь, если, в, на; два, двойка, двоечник, двойственный, двойняшки, удвоить, дважды; летать, летчик, летающий; смелый, смелость, смело, осмелеть; зима, зимний, зимовать, зимующий, по-зимнему; кто, мы, сам; впереди, наизусть; смех, смеш-

ной, смеяться, смеющийся, смеясь, смешно; хихикать; ура. (40 слов.)

С заданием справились хорошо, почти безошибочно, за небольшими исключениями, все учащиеся и 9-х, и 11-х классов. Значит, дело обстоит не так уж плохо, хотя далеко от идеала.

Заключение. Обобщая изложенное, сделаем некоторые выводы.

1. При определении частеречной принадлежности слов затруднения вызывает у школьников явление омонимии частей речи, которое возникает в результате перехода слов из одной части речи в другую. Для преодоления этих трудностей необходимо знакомить учащихся с этим явлением при изучении каждой части речи.

2. Трудности вызывает распознавание слов категории состояния и модальных слов. Объясняется это тем, что они вообще не изучаются как часть речи по школьной программе. Естественно, будучи не знакомы с ними, учащиеся квалифицируют их неправильно, чаще относят к наречию. Руководствуясь принципом научности в преподавании школьных учебных дисциплин, в том числе предмета «Русский язык», рекомендуем обязательно включить их в школьную программу.

3. Наибольшие трудности вызывают так называемые «малые слова», не выражающие понятия, не имеющие вещественного (лексического) значения и грамматических форм, выполняющие служебную или вспомогательную роль в построении предложений и вносящие в их содержание те или иные смысловые или эмоциональные оттенки. Это, главным образом, те частицы и междометия, а также некоторые предлоги и союзы, которые произошли от знаменательных частей речи в результате потери последних своего первичного значения. Значит, данная группа слов также требует к себе большого внимания в учебной практике при изучении морфологии.

4. В системе упражнений при изучении морфологии желательно включать задания на разграничение омонимичных частей речи в процессе функционирования их в составе предложения.

Список литературы

1. Бабайцева В.В. Явления переходности в грамматике русского языка. – М.: Дрофа, 2000. – 640 с.
2. Голанов И.Г. Морфология современного русского языка. – М.: Академия, 2007 – 256 с.
3. Закирьянов К.З. Переход слов из одной части речи в другую // Учитель Башкортостана. – 2014. – № 10. – С. 30-36.
4. Камынина А.А. Современный русский язык. Морфология. – М.: Изд-во МГУ, 2010. – 240 с.
5. Панова Г.И. Морфология русского языка. Энциклопедический словарь-справочник. – М.: КомКнига, 2010. – 444 с.
6. Тихомиров Т.С. К вопросу о переходности частей речи // Филологические науки. – 1973. – № 3. – С. 78-87.
7. Чеснокова Л.Д. Русский язык. Трудные случаи морфологического разбора: учебное пособие для студентов-филологов. – М.: Высшая школа, 1991. – 191 с.
8. Шигуров В.В. Переходные явления в области частей речи в современном освещении: учебное пособие. – Саранск, 1988.

Фазлутдинов И.К.

**Использование свода «Фольклор татар Башкортостана»
на уроках родного языка**

Аннотация. Свод «Фольклор татар Башкортостана» является первым академическим изданием, собравшим в себя все жанровое и художественное многообразие фольклора татарского населения Республики Башкортостан. В данной статье дается обзор истории собирания и научного изучения произведений устного народного творчества одного из самых многочисленных этносов региона; рассматриваются методы использования материалов свода на уроках родного (татарского) языка; анализируются возможности установления междисциплинарных связей с предметами гуманитарного и естественнонаучного циклов; даются рекомендации по использованию фольклорных произведений в воспитательной работе. Автор приходит к выводу о неразрывной связи произведений фольклора с историей и духовной культурой народа, и о высоком воспитательном значении татарского устного народного творчества. В работе задействован обширный список специальной литературы.

В статье используются исторический и сравнительно-исторический методы исследования, охватывающие все области гуманитарного знания. Результаты работы можно использовать в процессе образовательной и воспитательной работы в школе.

Ключевые слова: фольклор, литература, предание, пословица, сказка, речевая практика, воспитание.

Abstract. The code “Folklore of the Tatars of Bashkortostan” is the first academic publication that has collected all the genre and artistic diversity of folklore of the Tatar population of the Republic of Bashkortostan. This article provides an overview of the history of collecting and scientific study of the works of oral folk art of one of the most numerous ethnic groups in the region; discusses the methods of using the materials of the code in the lessons of the native (Tatar) language; analyzes the possibilities of establishing interdisciplinary links with the subjects of the humanities and natural science cycles; recommendations on the use of folklore works in educational work are given. The author comes to the conclusion about the inseparable connection of folklore works with the history and spiritual culture of the people, and about the high educational value of Tatar oral folk art. An extensive list of specialized literature is involved in the work.

The article uses historical and comparative-historical research methods covering all areas of humanitarian knowledge. The results of the work can be used in the process of educational and educational work at school.

Keywords: folklore, literature, legend, proverb, fairy tale, speech practice, education.

Введение. Комплексное изучение родных языков предполагает широкое использование местных краеведческих, литературных и фольклорных источников. Наряду с усвоением языкового материала, школьник может получить через них обширные сведения по истории родного края, его географическим особенностям, культуре народов, населяющих родную республику. Великий русский поэт А.С. Пушкин отмечал, что «неуважение к предкам есть первый признак дикости и безнравственности». В данной статье мы проанализируем возможности использования свода «Фольклор татар Башкортостана» не только на уроках родного языка, но и в установлении межпредметных и междисциплинарных связей школьного цикла, а также в воспитательной работе.

Материалы и методы. Фольклорные произведения татар, проживавших на территориях Уфимской и Оренбургской губернии, впервые были записаны русскими исследователями П.С. Палласом и И.И. Лепехиным в 1768 году во время экспедиций, организованных по решению Российской Академии наук. Более ста татарских и башкирских песен, собранных С.Г. Рыбаковым, вместе с нотами были изданы в Петербурге в 1895 и 1897 годах [16]. В конце XIX века с целью изучения языка, этнографии, фольклора татарского населения Уфимской губернии, в Белебеевский уезд прибыл Н.Ф. Катанов и, вернувшись в Казань, опубликовал три научных труда. В 1914-1915 годах М.А. Васильев во время экспедиции по Волго-Уральскому региону собрал более шестидесяти сказок и легенд, распространенных среди местных татар, перевел их на русский язык и в 1924 году издал отдельной книгой [6]. Здесь были размещены мифологический рассказ «Как обмануть Шурале», зафиксированный в селе Толбазы Меркетлинской волости Стерлитамакского уезда, и легенда «Сак-Сок», записанная в Белебеевском уезде.

С начала XX века к этой работе подключились и представители татарской интеллигенции. Здесь нужно особо отметить значение трудов историка и языковеда Г.Н. Ахмерова, просветителя Ризы Фахретди-

нова и издававшегося под его началом журнала «Шура». В своей лекции «Халык әдәбияты» («Народная литература»), прочитанной 15 апреля 1910 года в «Восточном клубе» города Казани, великий татарский поэт Габдулла Тукай дал обзор широко распространенным среди татар и башкир народные песни «Тафтиляу», «Сак-Сок», «Зятек» и привел предания об их происхождении [17, с. 187-189].

В 1926 году в журнале «Безнең юл» («Наш путь») была опубликована статья классика татарской литературы, выдающегося ученого, уроженца села Султанмуратово Стерлитамакского уезда (ныне – Аургазинский район Республики Башкортостан) Галимджана Ибрагимова под названием «Об одной необходимой отрасли проблем языка и литературы. О татарской народной литературе». В ней автор подчеркнул неудовлетворительное состояние изучения фольклора татар, проживающих в Башкортостане, и дал важные рекомендации по методике собирания и публикации местных фольклорных материалов [7, с. 259-263].

Известные татарские фольклористы, выходцы из Башкортостана – Нигмат Хаким (д. Еланлы Кигинского района) и Наки Исанбет (д. Насибаи Салаватского района) также внесли определенный вклад в сбор образцов устно-поэтического творчества местных татар. Несмотря на это, до середины 1960-х годов работа по фиксации фольклорных материалов была лишена системности и носила лишь фрагментарный характер.

Начало системному собиранию и изучению татарского фольклорного наследия в Башкортостане положил известный ученый и педагог Риф Мухаметзянов, пришедший в науку в середине 1960-х годов. Его научно-педагогической деятельности в последние годы были посвящены многочисленные труды [20, 21, 23].

Доцент кафедры татарской филологии Башкирского государственного университета Риф Мухаметзянов с 1962 по 1990 годы организовал около тридцати фольклорных экспедиций в районы компактного проживания татар, объездил сот-

ни деревень. Для хранения и изучения материалов, собранных в этих экспедициях, им был создан фольклорный фонд при кафедре татарской филологии.

Собранные здесь записи быстро вошли в научный оборот. Например, в каждой книге 13-томного академического свода «Татарское народное творчество», изданного в Казани в 1976-1988 и 1993 годах, содержатся материалы, записанные у татарского населения Башкортостана в ходе экспедиций под руководством Р.М. Мухаметзянова.

В 1973 году ученым была защищена первая кандидатская диссертация, посвященная изучению региональных особенностей татарского фольклора Башкортостана [13]. Научная работа по теме «Обрядовая поэзия приикских татар Башкортостана» была проведена под руководством известного башкирского фольклориста, доктора филологических наук, профессора А.Н. Киреева (*литературный псевдоним – Кирей Мэргэн*). Данная диссертация является первым научным исследованием, в котором региональные особенности фольклора татар Башкортостана и устно-поэтическое творчество соседних народов, а также казанских татар, были проанализированы в сравнительно-историческом плане.

По теме диссертации в 1970-1980 годах Р.М. Мухаметзяновым были опубликованы следующие труды: «Обрядовое творчество приикских татар Башкортостана: свадебная поэзия» [11], «Обрядовое творчество приикских татар Башкортостана: календарная поэзия» [12], «Специфика татарских фольклорных жанров» [14]. Они и сегодня не потеряли свою научную актуальность. В 2021 году вышеназванные труды и научно-популярные статьи ученого, опубликованные в журнале «Казан утлары», совместными усилиями сотрудников Института языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан и Башкирского государственного университета были объединены в одну книгу и изданы под общим названием «Обрядовое творчество приикских татар Башкортостана» [10].

После безвременной кончины Р.М. Мухаметзянова в 1996 году начата им

работа была продолжена его учеником И.К. Фазлутдиновым. В 2005 году под руководством выдающегося башкирского ученого, доктора филологических наук, профессора А.М. Сулейманова он защитил кандидатскую диссертацию на тему «Топонимические предания и легенды татар Башкортостана: исторические основы и идейно-эстетические функции» [22]. Опубликовал ряд объемных научных трудов, посвященных исследованию жанров несказочной народной прозы [2, 18, 19].

Особое место среди них занимает книга «Фольклор татар Башкортостана: предания, легенды, мифологические сказания, рассказы» [2], в котором были размещены 702 фольклорных произведения – 630 преданий, 23 легенды, 33 мифологических сказания, 16 устных рассказов, собранных в местах компактного проживания татар. Более 600 из них были впервые введены в научный оборот. Основу тома составили материалы фольклорного фонда при кафедре татарской филологии и культуры Башкирского государственного университета, собранные за период с 1996 по 2017 годы, в которых преподавал автор-составитель.

В последние годы активизировалась работа сотрудников Института языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова АН РТ по сбору и научному изучению фольклора татар Башкортостана. В 2017 году ими была организована комплексная экспедиция в Стерлибашевский район. Как отметил директор института, доктор филологических наук, профессор К.М. Миннуллин, «в составе группы были фольклористы, диалектологи, археографы, искусствоведы, музыковеды; они побывали в 15 татарских селах и деревнях района (Айдарали, Амирово, Бахча, Бакеево, Бузат, Гулюм, Карагуш, Куганакбаш, Стерлибашево, Турмаево, Тяттер-Арасланово, Учуган-Асаново, Халикеево, Янгурча, Яшерганово). Фольклористы – руководитель экспедиции, кандидат филологических наук И. Ямалтдинов и научный сотрудник Г. Яхшисарова записали около 700 единиц

образцов фольклора, которые стали поистине драгоценной находкой» [8, с. 22].

Фольклорный материал, собранный в ходе этой экспедиции, после систематизации и научного анализа был опубликован в виде двух книг под общим названием «Национально-культурное наследие: татары Башкортостана. Стерлибашево» из серии «Из сокровищницы научных экспедиций» [8, 9]. В первой книге были размещены новые фольклорные материалы, записанные во время экспедиции [8, с. 406-435], а также научная статья И.К. Фазлутдинова «Исторические и мифологические основы преданий татар Стерлибашевского района» с приложением из 27 текстов преданий и легенд, собранных студентами татаро-русского отделения филологического факультета Башкирского государственного университета [8, с. 406-435]. Во второй книге свода были опубликованы материалы фольклорной экспедиции в Стерлибашевский район студентов татарско-русского отделения филологического факультета Башкирского государственного университета под руководством доцента Ф.М. Хатипова, датированные 1-15 июля 1971 года [9, с. 252-439]. К печати их подготовил заведующий отделом фольклора ИЯЛИ им. Г. Ибрагимова АН РТ И.И. Ямалтдинов.

Как видно из краткого обзора, за последние 50 лет проделана значительная работа по сбору, систематизации и изучению фольклорного наследия татар Башкортостана. Были организованы многочисленные научные экспедиции, увидели свет научные монографии, посвященные обрядовому творчеству, жанрам устной сказочной прозы, издан сборник преданий, легенд, мифологических сказаний, устных рассказов.

Все это дало возможность нам впервые в истории составить свод «Фольклор татар Башкортостана», состоящий из трех книг и охватывающий все жанровое и художественное многообразие устного поэтического творчества татарского населения

республики. Под грифом Института Языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан он был издан в Казани в 2021 году [3, 4, 5]. В него вошли материалы фольклорного фонда кафедры татарской филологии и культуры Башкирского государственного университета, записанные в ходе летних студенческих фольклорных экспедиций 1962-2018 годов. На наш взгляд, книги данного свода послужат хорошим помощником учителям татарского языка и литературы школ Башкортостана.

Результаты и их обсуждение. При использовании материалов свода важно учитывать возрастные особенности школьников. Учащимся начальных классов для развития речи можно порекомендовать произведения малых жанров национального фольклора, такие как скороговорки (*тизэйткечләр*), пословицы (*мәкальләр*), поговорки (*әйтемнәр*), приметы (*сынамышлар*). Для примера приведем несколько образцов жанра скороговорок (тизэйткеч):

Сара бара, сыерын сава, сауған сәтен сәкедәге сиксән сигез соры савытка сала.

Сара ана, сарайда сарыкларга салам салганда, сарыкларның сыртына салган да, сәнәген сындырып, сәндәрәгә салган [5, с. 292].

Данные образцы записаны в 1964 году в селе Кумъязы Балтачевского района. Периодическое повторение подобных скороговорок помогает выработке навыков правильного произношения звуков «с» и «р», отсутствием которого страдает немалое число учащихся начальной школы.

Использование произведений таких жанров, как пословицы и поговорки (*мәкаль һәм әйтем*) на уроках, помогает, с одной стороны, развитию речевой грамотности школьников, с другой, имеет и большое воспитательное значение: учит отличать хорошее от плохого, дает первоначальные жизненные навыки. Приведем несколько примеров:

Оста тауны күчерер [4, с. 251];

Игенченең икмәге күп, бакчачының ашы күп [5, с. 255];

Күңел күзе күрмәсә, маңгай күзе күрми [3, с. 278];

Ике көймәнең койрыгын тотып булмый [3, с. 278] и др.

Развитию логического мышления учащихся начальной и средней возрастных групп служит широкое использование на уроках народных загадок (*табышмаклар*):

Үзе көн-төн йөри,

Урыныннан кузгалмый.

(Сәгатъ) [4, с. 260];

Дүрт татар бидрә төбенә атар.

(Сьер саву) [4, с. 257];

Өрми дә, китми дә,

Ишектән кертми дә.

(Йозак) [3, с. 288] и др.

Использование в речевой практике произведений такого фольклорного жанра, как приметы (*сынамыш*), можно адаптировать как к урокам родного языка, так и природоведения. Они являются результатом многовековых календарных наблюдений над природой, передают знания наших предков – земледельцев о мироустройстве и ведении хозяйства. Например:

14 мартта эңил карны юл аркылы чыгарса – яз усал килә, ә себереп чыгармаса – яз һэйбәт була. Бу көнне картлар бергә жылылып, басу юлын карарга чыгалар [4, с. 261];

Песи тырнашса, буран булыр [5, с. 269];

Моржадан чыккан төтен туры булып чыкса – көн аяза, суыта; әгәр төтен эңиргә ятса – көн жылыта [3, с. 290].

Многие образцы пословиц, поговорок, загадок и примет можно использовать в качестве примеров и упражнений при изучении темы «Числительные» в средних классах:

Айның дүртенче көнендә яңгыр булса – бөтен ай шулай булыр, аяз булса – бөтен ай аяз булыр [4, с. 263];

Дөбер-дөбер дүртәү, Александр икәү, Иван берәү. Ул нәрсә? (Сьер саву) [5, с. 268];

Тәүге бокалдан кеше бал эчә,

Икенче бокалдан балны бал эчә,

Өченчесендә кеше акылын эчә [3, с. 279];

Бер куяны ике кат тунамыйлар [3, с. 279];

Ун бала үстерү – нужа түгел, бер бала үстерү – нужа [3, с. 279].

В представленных образцах фольклора дети должны будут найти имена числительные, определить их разряд и падежи, в которых они употреблены.

Развитие навыков речи, детской фантазии невозможно без чтения и пересказа народных сказок. Книги свода «Фольклор татар Башкортостана» дают для этого обширный материал. Их тоже нужно градировать по возрастам. Например, учащимся начальной школы наиболее подходят сказки о животных. Такие произведения как «Ат белән аю» («Лошадь и медведь») [4, с. 18-119], «Үткер пәси» («Сметливый кот») [5, с. 142]; «Кем көчле?» («Кто сильнее?») [3, с. 132-133], во-первых, являются короткими – основанными на одном эпизоде; во-вторых, событийными, что облегчает их восприятие. Приведем один пример:

Ат белән аю

Борын-борын заманда яшәгән, ди, бер бабай белән бер әби. Аларның булган, ди, бер атлары. Ул ат аларга бик күп ярдәм итә. Бабай белән әби бик картая һәм бу атны иркенгә эңибәрергә уйлыйлар.

Бабай бер көнне чыгып, аты янына килә дә әйтә:

– Атым, син безгә бик күп игелек күрсәттең. Хәзер без картайдык инде. Без сине үз иркеңгә эңибәрергә булдык.

– Ярый бабай! – ди ат. – Тик миңа бер эш эшлә, минем аякларымны эйбәтлә, тоягыма тимер кактыр, – ди.

Бабай моны эшли һәм икенче көнне атны урманга эңибәрә. Ат бара-бара бер акланга барып чыга. Тегене бер куян күрәп калып, бик куркып торып чаба. Шулай, куркудан ул төлкегә килеп бәрелә:

– Төлке, акланга мәңге күренмәгән бер хайван килгән, – ди.

Төлке дә, куркып, аңа иярәп йөгәрә башлый. Алар аннан бүрене очрата, бүрегә дә әйтәләр. Бүре дә аларга иярә. Аннан хуҗа – Аюны очраталар. Аюга барып да сөйләп бирәләр.

Аю ат кырына да килә дә:

– *Син кем, нишләп безнең урманда йөресең? – ди.*

– *Мин – ат. Мине хужам сезнең урманга хужа итеп эҗибәрде.*

– *Ярый, алай булгач, көрәшеп карыйк әйдә, – ди Аю.*

Ат, беренче булып:

– *Әйдә, монау ташны кем вата ала – шул хужа булып, – ди.*

– *Син беренче әйттең, үзең сугып кара башта, – ди Аю.*

Ат китереп алгы аяклары белән тибә. Таштан утлар күренә. Аю суга – аның кулы сына. Шуннан ат эҗиңә. Ул хужа булып кала [4, с. 118-119].

Для лучшего закрепления усвоенного материала, учащимся можно задать несколько вопросов:

1. Почему в сказке побеждает домашнее животное – лошадь, а дикие звери – лиса, волк и медведь проигрывают?

2. Какую роль в сказке играет человек: главную или второстепенную?

3. Зачем люди вешают конскую подкову над входной дверью или воротами, символом чего она является?

4. Какой рассказ о скаковой лошади в татарской литературе является самым известным? Расскажите о конских скачках. Во время какого народного праздника они проводятся?

5. Расскажите о празднике Сабантуй. Приходилось ли вам в нем участвовать?

Таким образом, через пересказ фольклорного произведения дети получают начальные знания по литературе, природоведению, краеведению и этнографии. Все это служит гармоничному развитию ребенка.

Разумеется, при выборе материала для пересказа нужно учитывать возрастные особенности детей, школьную программу каждого класса, цикл изучаемых предметов. Учащимся средней возрастной группы больше подойдут волшебные сказки, а старшеклассникам – бытовые, так как в них наиболее полно отражаются социально-исторические события жизни народа, которые изучаются и на уроках литературы, истории, обществознания и других предметах гуманитарного цикла.

При написании диктантов и изложений в V-XI классах отлично подойдут тексты преданий и легенд, размещенные в материалах свода. Здесь важно иметь в виду, что каждая книга охватывает определенный географический ареал, где компактно проживает татарское население. Так, в первую книгу тома вошли материалы, собранные в северных и северо-восточных районах Республики Башкортостан, а именно, в Аскинском, Караидельском, Краснокамском, Кигинском, Мечетлинском, Нуримановском, Татышлинском, Учалинском, Янаульском районах; во вторую – в центральных и северо-западных, таких как, Бакалинский, Балтачевский, Бураевский, Дюртюлинский, Илишевский, Кушнаренковский, Чишминский и Чекмагушевский районы; в третью – в Аургазинском, Альшеевском, Бижбулякском, Буздякском, Ермекеевском, Шаранском и Туймазинском районах, расположенных на западе и юго-западе республики. Это дает возможность учителю самому выбрать определенную легенду или предание в качестве контрольного материала, который отражает именно местную специфику, историю сел и деревень того или иного района, их топонимику. Такие произведения, в основном, обладают конкретным сюжетом, рассказывают об известных исторических личностях, и, поэтому, легко запоминаются. Таким образом, изучая лексику, морфологию и синтаксис родного языка, учащиеся знакомятся и с фольклором своих односельчан, их историей, обогащают свой багаж знаниями по этнографии народов Башкортостана.

Чтобы не быть голословными, приведем текст такого предания, записанного в Чекмагушевском районе Башкортостана, и подходящего как для написания диктанта, так и изложений.

Пугачев белән Салават юлы

Пугачев белән Салават явы вакытында Әби патша армиясенең берничә батальонын кысрыкльый-кысрыкльый Бәре, Дүртөйле, Мәскәү авыллары тирәләреннән зур гына яу үткән, диләр. Чакмагыш авылы янында, Чибекәй елгасының уң як ярындагы урманлыкта Әби патша гаскәрләре яткан. Шул тирәдә

каты гына сугыш булып алган. Эби патша гаскәрләре чигенгән.

Пугачев белән Салават гаскәре Тозлыкуш, Чакмагыш, Баләкәй Чупты, Иске Балак, Камай авыллары аша көнчыгыштан көнбатышка үтәп киткәннәр. Шул тирәдән үткән яу юлын халык «Салават юлы» дип атаган.

Бу юл таулык, урманлыктар аша үтә. Уфа каласында торган патша гаскәрләре арттан төшмәсен өчен, Салават баи күтәрүчеләрнең эзен яшерергә тырышкан, ди. Шуңа ул күбрәк урман юлларын сайлаган. Гаскәр үтәп киткән, ә юл яшел урман белән каплана барган. Яу эзе, шулай итеп, әлләни беленмәгән.

Урман юлын үтешли, Салават атын бер матур акландагы каен янына туктаткан. Гаскәренә шунда куна калырга әмер биргән. Батырга шул каен янында урын эзерләгәннәр. Салаватның эсан дустаны Кинжә шулвакыт күрше таудагы чиймәдән су алырга килгән. Алар авыр юлдан соң рахәтләнеп салкын су белән юынганнар да чәй эчкәннәр. Ул чиймә эле дә бар.

Шулай бер төн кунгач, иртән Пугачев белән Салават гаскәрләре Казанга таба юл тоткан. Шуннан бирле Салават атын бәйләп куйган каенны «Салават каены» дип йөртәләр. Чакмагыш мәктәбендә Пугачев белән Салават яуларыннан калган хәнжәрләр, ук баилары да бар. Алар нефтьчеләр поселогы төзелгәндә табылган [5, с. 64-65].

По данному преданию можно составить и ряд дополнительных заданий. Например;

1. Как вы думаете, кто такая «Эби патша»? (**Ответ:** так татары называли российскую императрицу Екатерину II, правившую в 1762-1796 годах.)

2. Какую роль сыграла Екатерина II в истории Башкортостана? (**Ответ:** она разрешила строительство мечетей и медресе для мусульман, свободную торговлю).

3. Против чего подняли народ на борьбу Емельян Пугачев и Салават Юлаев? (**Ответ:** против гнета помещиков и владельцев заводов, религиозных и национальных притеснений).

4. Как сложилась судьба восстания его предводителей? (**Ответ:** восстание было подавлено, Пугачев казнен, а Салават Юлаев умер в заточении).

5. Чем еще знаменит Салават Юлаев? (**Ответ:** он был поэтом).

6. Как народ Башкортостана чтит своего национального героя? (**Ответ:** название «Салават Юлаев» носит знаменитая уфимская хоккейная команда, обладательница Кубка Гагарина; на берегу Агидели возвышается памятник народному герою, ставший визитной карточкой Уфы).

Таким образом, через письменную работу по приведенному тексту, мы пробуждаем в учащихся интерес к изучению истории родного края, воспитываем уважение к его прошлому, знакомим подрастающее поколение с современными достижениями республики.

Как признают исследователи, примечательной особенностью устной прозы многонационального Урала «... является исторически закономерное целостное сочетание и взаимодействие в ней разных этнических традиций» [1, с. 5]. Особенно ярко данные взаимодействия проявляются в составе исторических преданий населения северо-западного Башкортостана, где тесно переплелись башкирские и татарские национальные традиции. Данные произведения можно с успехом использовать как на уроках родной литературы, так и на занятиях по истории и краеведению.

Большую часть исторических преданий составляют произведения об историях сел и деревень. В них описываются процессы образования поселений; даются сведения об исторической эпохе, о первооснователях; объясняются причины возникновения географических наименований; имеется большое количество генеалогической информации.

В преданиях указанного типа основная причина переселения татар на территорию северо-западного Башкортостана связывается с конкретным историческим событием – завоеванием Иваном Грозным в 1552 году Казанского ханства и последовавшей после этого политикой геноцида по

отношении местного населения. Падение Казани, как непосредственная причина начала переселения поволжских татар на башкирские земли, находит отражение в историях сел Карамалы-Губей Туймазинского района [3, с. 31-33], Нагадак Аургазинского района [3, с. 24-25] и др.

Например, в истории села Карамалы-Губей Туймазинского района точно локализуется место проживания предков его нынешнего населения (*деревня Байлар Сердяги, недалеко от Казани*); указывается причина подъема народа на войну против захватчиков (*Иван Грозный с первого раза не смог завоевать Казань и начал разорять окрестные села, одним из которых была родина наших дедов*); называется имя предводителя восстания (*мулла по имени Губей*); обрисовывается его дальнейшая судьба (*предатели поймали его и передали русским войскам, а те убили батыра, сварив в кипящей смоле*); и судьба его односельчан (*старший сын муллы Алдаргол повел свой народ в башкирские степи и назвал новое поселение именем отца*) [3, с. 31-32]. Учащимся можно предложить проанализировать данный текст, разделив его на семантические части.

Как известно, проблема землевладения испокон веков была наиболее актуальной для населения. Поэтому для татар, вынужденных после падения Казанского ханства искать прибежище на территориях башкирских племен, самым важным было согласие вотчинников принять их на своих землях. В преданиях об историях сел Нагадак Аургазинского района, Чукадытамак Туймазинского района находит отражение мотив «радушного приема башкирами переселенцев» [3, с. 24-25; 3, с. 37]. Он получает дальнейшее развитие в историях сел Карамалы-Губей, Кальшали и Тукай Туймазинского района [3, с. 32-33], перерождаясь в версию «дарение вотчинниками земли «по краю горизонта» переселенцам». Как рассказывает предание, поднявшись с аксакалами татарских переселенцев «на вершину самой высокой горы, башкирские старейшины указали на линию

горизонта у западной излучины реки Усень и сказали:

– Вот одна граница ваших земель!

Затем они повернулись в другую сторону и, указав на линию горизонта у села Субханкулово, сказали:

– Вот другая граница ваших земель!

Так они отметили земли, выделенные из своих вотчин татарским переселенцам» [3, с. 33].

Это предание служит художественным олицетворением слов известного башкирского просветителя и историка Мухаметсалима Уметбаева о том, что «татары, мишаре и башкиры являются детьми одного отца. Когда татары и мишаре, потеряв свои родные земли, пришли за помощью к башкирскому брату, башкиры сказали: «душа наша широкая, земли наши бескрайние, мы примем вас (*перевод наш. – И.Ф.*)» [15, с. 211]. Дарение вотчинниками земли «по краю горизонта» переселенцам показывает, прежде всего, широту души башкир, которые оказывают содействие родственному народу не только на словах, но и на деле, ведь на подаренной территории уместилось не одно, а целых три деревни татар-переселенцев.

Данное предание с успехом можно применять и на уроках истории при изучении темы о добровольном вхождении башкирских земель в состав русского государства, сопроводив его специальной исторической литературой.

Заключение. Подводя итоги, следует отметить, что в одной статье невозможно охватить все аспекты применения материалов свода «Фольклор татар Башкортостана» на уроках родного языка. Но несомненно одно, их использование в процессе преподавания служит лучшему использованию местного краеведческого материала, воспитанию у детей любви к родной земле, на которой он родился и вырос, к его истории, выдающимся землякам. Без этого невозможно патриотическое воспитание учащихся, что в современный непростой период является одной из основных задач школы и педагога.

Список литературы

1. Ахметшин Б.Г. Горнозаводской фольклор Башкортостана и Южного Урала / науч. ред. Р.Г. Кузеев. – Уфа: Китап, 2001. – 288 с.

2. Башкортстан татарлары фольклоры. Риваятьләр, легендалар, мифологик хикәятләр, сөйләкләр / төзүче, кереш мәкалә һәм аңлатмалар авторы И.К. Фазлетдинов; фәнни мөхәррире Ә.М. Сөләйманов – Уфа: Китап, 2018. – 344 с.
3. Башкортстан татарлары фольклоры. Көнбатыш һәм көньяк-көнбатыш районнар / төзүче, кереш мәкалә һәм аңлатмалар авторы И.К. Фазлетдинов; фәнни редакторы К.М. Миңнуллин. – Казан: ТӘҺСИ, 2021. – 312 с.
4. Башкортстан татарлары фольклоры. Төньяк һәм төньяк-көнчыгыш районнар / төзүче, кереш мәкалә һәм аңлатмалар авторы И.К. Фазлетдинов; фәнни редакторы К.М. Миңнуллин. – Казан: ТӘҺСИ, 2021. – 296 с.
5. Башкортстан татарлары фольклоры. Үзәк һәм төньяк-көнбатыш районнар / төзүче, кереш мәкалә һәм аңлатмалар авторы И.К. Фазлетдинов; фәнни редакторы К.М. Миңнуллин. – Казан: ТӘҺСИ, 2021. – 304 с.
6. Васильев М.А. Памятники татарской народной словесности – сказки и легенды. – Казань: Издательство комбината издат. и печати ТССР, 1924. – 182 с.
7. Ибраһимов Г.Г. Әсәрләр: 15 томда. – Т. 8: әдәбият һәм сәнгать турында мәкаләләр, хезмәтләр (1918-1933) / төзүче, текст, искәрмә һәм аңлатмаларны әзерләүче Г.А. Хөснетдинова; кереш сүз авторы Д.Ф. Заһидуллина. – Казан: Татарстан китап нәширияты, 2019. – 431 с.
8. Милли-мәдәни мирасыбыз: Башкортстан татарлары. Стәрлебаш. 1 нче кисәк / төзүче Н.Ш. Насыйбуллина; фәнни мөхәррир И.И. Ямалтдинов. – 2 нче басма. – Казан: ТӘҺСИ, 2021. – 440 с. – (Фәнни экспедицияләр хәзинәсеннән).
9. Милли-мәдәни мирасыбыз: Башкортстан татарлары. Стәрлебаш. 2 нче кисәк / төзүчәс Н.Ш. Насыйбуллина; фәнни мөхәррир И.И. Ямалтдинов. – 2 нче басма. – Казан: ТӘҺСИ, 2021. – 448 с. – (Фәнни экспедицияләр хәзинәсеннән).
10. Мөхәммәтҗанов Р.М. Башкортстан Ык буе татарларының йола иҗаты / төзүчеләр: И.И. Ямалтдинов, И.К. Фазлетдинов. – Казан: ТӘҺСИ, 2021. – 228 с.
11. Мөхәммәтҗанов Р.М. Башкортстан Ык буе татарларының йола иҗаты. Туй поэзиясе: «Татар халык иҗаты» курсы буенча читтән торып укучы студентлар өчен уку әсбабы / фәнни редакторы Т.Н. Галиуллин. – Уфа, 1977. – 70 с.
12. Мөхәммәтҗанов Р.М. Башкортстан Ык буе татарларының йола иҗаты. Календарь поэзия: «Татар халык иҗаты» курсы буенча уку әсбабы. – Уфа, 1982. – 72 с.
13. Мухаметзянов Р.М. Обрядовая поэзия приицких татар Башкирии: дисс. ... канд. филол. наук: 10.01.09. – Уфа, 1973. – 228 с. <https://search.rsl.ru/ru/record/01009856164>
14. Мухаметзянов Р.М. Специфика татарских фольклорных жанров: учебное пособие по спецкурсу. – Уфа, 1989. – 84 с.
15. Өмөтбаев М.И. Йәдкәр / текстологик эштәрзе башкарыусы, төзөүсе, баш һүз языусы, аңлатмалар биреүсе Финиәт Кунафин; яуаплы редакторы Ғайса Хөсәйенов.– Өфө: Башкортостан китап нәшириәте, 1984.– 288 с.
16. Рыбаков С.Г. Музыка и песни уральских мусульман с очерком их быта / составление, предисловие и комментарии Л.К. Сальманова; ответственный редактор Ф.Г. Хисамитдинова. – Уфа: Китап, 2012. – 264 с.
17. Тукай Габдулла. Сайланма әсәрләр. Ике томда. Т. 2: мәкаләләр, истәлекләр, хатлар. – Казан: Татарстан китап нәширияты, 2006. – 383 с.
18. Фазлетдинов И.К. Риваятьтә халык тарихы. Авыл тарихларын тасвирлаган риваятьләрдә XVI-XIX гасырлардагы миграция процессларының чагылышы: уку кулланмасы / фәнни редактор Ә.М. Сөләйманов. – Уфа: БДУ нәширияты, 2003. – 201 с.
19. Фазлетдинов И.К. Тарих кайтавазы – риваять. XVI-XIX гасырлардагы зур тарихи вакыйгаларның Башкортстан татарлары риваятьләрендә чагылышы: уку кулланмасы / җаваплы мөхәррире Ә.М. Сөләйманов. – Уфа: БДУ нәширияты, 2007. – 111 с.
20. Фазлетдинов И.К. Фольклорчы галим Риф Мөхәммәтҗановның фәнни һәм педагогик эшчәнлеге // Фәнни Татарстан. – 2019. – С. 94-99.
21. Фазлетдинов И. Юксыну // Тулпар. – 2009. – № 4. – Б. 30-31.

22. Фазлутдинов И.К. *Топонимические предания и легенды татар Башкортостана: исторические основы и идейно-эстетические функции: автореф. дис. ... канд. филол. наук / ИЯЛИ им. Г. Ибрагимова АН РТ. – Казань, 2005. – 26 с.*

23. Хамид Р. *Яшьти абый // Тулпар. – 2014. – №3. – С. 22-27.*

Кабанина Н.С.

Технология «К культуре – через слово дня»

Аннотация. В статье рассмотрены приемы преподавания предмета «Родной русский язык». Представлено подробное описание приема «К культуре – через слово дня», приведены примерные варианты использования приема на уроках родного языка.

Ключевые слова: родной русский язык, прием, преподавание.

Abstract. The article discusses the methods of teaching the subject "Native Russian". A detailed description of the reception "To culture - through the word of the day" is presented, approximate options for using the reception in native language lessons are given.

Keywords: native Russian, reception, teaching.

Введение. Изучение предметной области «Родной язык и родная литература» должно обеспечить:

- воспитание ценностного отношения к родному языку и родной литературе как хранителю культуры, включение в культурно-языковое поле своего народа;
- приобщение к культурному богатству своего народа;
- формирование причастности к истории и традициям своего народа, осознание преемственности поколений, ощущение своей ответственности за сохранение культуры народа;
- включение в культурно-языковое поле родной литературы и культуры, воспитание ценностного отношения к родному языку как носителю культуры своего народа.

Урок родного языка должен опираться на главные составляющие: язык, литература, традиции и культура. Из этого следует, что проблемы обучения родному языку связаны с вопросами формирования национального самосознания учащихся. Соответственно, и характер уроков родного языка – особый. Прежде всего, учитель должен убедить обучающихся в том, что они не просто учатся и говорят на русском языке, но являются и носителями самобытного, живого языка.

Еще одной проблемой преподавания родного языка (и не только русского) можно считать недостаточность научно-

дидактических материалов для обучения. Кроме того, пока не каждый учитель освоил методическую основу преподавания родного языка. Родной язык как учебный предмет в целом позволяет приобщить обучающихся к традиции и культуре мира, своего народа и края. Использование концептов на уроках родного языка является инструментом обогащения словарного запаса учащихся, закрепления навыков употребления речевых и грамматических норм речи.

Материалы и методы. Существует много технологий и приемов преподавания родного языка. Остановимся на приеме «К культуре – через слово дня».

Тема каждого урока родного русского языка определяется примерной рабочей программой. Выбор средств обучения определяет педагог. Изучая ту или иную тему, можно опираться только на материалы учебника или включать дополнительную информацию.

Применяя прием «К культуре – через слово дня», важно знать принципы для определения слова дня. Представим некоторые варианты:

- связь слова с праздниками в этот день (День космонавтики, день полярного медведя, день национального костюма);

- связь слова с произведением или автором, которые в данный момент изучаются на уроках литературы (Р. Стивенсон «Вересковый мед» – слово «мед», А.С.

Пушкин – слово «морозка» (любимая ягода писателя), Л.Н. Толстой – слово «толстовка», А.П. Чехов – слово «ружьё», М.Ю. Лермонтов – слово «монета»).

Методические рекомендации по составлению заданий с определенным словом

Слово дня «МЕД»

1. Вниманию обучающихся представить 3 изображения. Назвать, каким общим словом они объединены?

На первой картинке – украшение периода Древней Греции. **Символика мёда в Древнем Египте.** Египтяне почитали пчел и видели в них образец преданности, трудолюбия и бесстрашия. Они верили, что после смерти душа превращается в золотую пчелу и поднимается на небеса, к богу Солнца. Именно поэтому в усыпальницах первых фараонов были найдены сосуды с мёдом и изображения пчёл.

Мёд в мифах Древней Греции. Мёд – это пища богов. Жители Олимпа любили амброзию, которая на деле является цветочным нектаром. Изображение пчелы и орла было эмблемой Зевса — вместе они символизировали трудолюбие и мудрость.

Согласно мифологии, пчела – один из древних символов, относящихся к культу женских материнских божеств, в том числе к Персефоне.

На второй картинке изображен медведь с горшочком меда – частый образ русских сказок.

Третье изображение – фотография нового живого комплекса в Уфе, где фасад оформлен в стиле пчелиных сот. Башкирия всегда славилась бортничеством.

2. Перед каждой группой лежит текст, необходимо перечитать его и обратить внимание на особенности текста, содержание, язык.

- В каждом ли тексте вы нашли наше «маркерное» слово МЁД?

- На что обратили внимание?

- Какие слова находятся в его окружении?

Каждая группа пробует составить кластер, в котором будет отражена языковая картина текста.

Текст для группы I.

Младенца-Зевса, спрятанного от кровожадного отца, кормит коза Амалфея. Ребёнок растёт на склонах горы Иды (о. Крит), нимфы кормят его диким мёдом и козьим молоком. Он изображается в пасторальной атмосфере, лежащим в колыбели и окружённым нимфами-воспитательницами. Другой вариант – ребёнок на руках у нимф, которые подносят ему ко рту крынку молока, в то время как другие собирают дикий мёд, а пастух доит козу. Коза также может вскармливать Юпитера.

Текст для группы II.

*Из вереска напиток
Забыв давным-давно.
А был он слаще меда,
Пьянее, чем вино.
В котлах его варили
И пили всей семьей*

Малютки-медовары

В пещерах под землей...

Король глядит угрюмо:

«Опять в краю моем

Цветет медвяный вереск,

А меда мы не пьем!» (Р. Стивенсон.

Баллада «Вересковый мёд»)

Текст для группы III.

В одном лесу жил – был лисёнок.

Был он очень – очень хитрый. За это его прозвали Хитрик.

Идёт как-то лисёнок Хитрик, смотрит медвежата Мишутка и Топтыжка мёд едят из большого кувшина. Достают мёд лапами из кувшина и едят. Едят они мёд да от удовольствия облизываются.

У лисёнка аж слюнки изо рта потекли, так ему вкусного медку захотелось.

Думает лисёнок:

- Если я сейчас попрошу медвежат:

- Угостите меня, пожалуйста, мёдом. (Сказка «Про мёд, медвежат и лисёнка Хитрика». А. Измайлов)

Текст для группы IV.

Я не хотел здесь останавливаться, но один из местных жителей узнал, кто мы такие, и просил зайти к нему напиться чаю. От хлеба-соли отказываться нельзя. Хозяин оказался человеком весьма любезным. Он угощал нас молоком, белым хлебом, мёдом и маслом. Фамилии его я не

помню, но от души благодарю его за радушие и гостеприимство.

(Арсеньев В. К., «По Уссурийскому краю»)

В независимости от темы, работая с одним концептом, можно найти языковой материал по любой сфере языкознания.

Слово дня «КОСМОС»

В 2021 году Россия отмечала юбилейный День космонавтики. В связи с этим тема космоса представляется актуальной.

1. В темах, связанных с языком и культурой, на уроках родного языка целесообразно рассказать о происхождении слова «космос», о древних представлениях славян.

2. Работая со словом «космос», стоит использовать краеведческий материал. В Башкортостане есть пещера Космонавтов», недалеко от Каповой пещеры. Во время открытия Монумена дружбы в г. Уфа торжественную речь произносил известный космонавт Владимир Комаров.

Эффективным методическим средством для создания развивающей и воспитывающей среды выступает текст. На уроках родного языка целесообразно использовать тексты с краеведческим материалом; их включение в процесс обучения позволяет рассмотреть особенности употребления языковых средств в произведениях художественной литературы, в печати, в фольклоре отдельного региона или страны в целом.

Заключение. Работа по данному приему позволяет учащимся осваивать картину мира через ментальные образы, понятия, но в обязательной связи с языковым выражением. При таком подходе возрастает интерес к изучению языка, так как через языковые единицы происходит познание мира. Приведенные выше иллюстративные материалы свидетельствуют о том, что это большой потенциал и для освоения методики обучения родному языку.

Сибяева Г.М., Гатауллин И.К.

Электронная информационно-образовательная система: опыт и возможности эффективного взаимодействия с педагогическим сообществом

***Аннотация.** В статье представлен опыт и возможности создания, развития электронной информационно-образовательной системы на примере проектирования дистанционных курсов повышения квалификации педагогических работников.*

***Ключевые слова:** дополнительное профессиональное образование, дистанционное взаимодействие, электронная информационно-образовательная система, дистанционные курсы, педагогические работники.*

***Abstract.** The article presents the experience and possibilities of creating, developing an electronic information and educational system on the example of designing distance courses for advanced training of pedagogical workers.*

***Keywords:** additional vocational education, distance interaction, electronic information and educational system, distance courses, teaching staff.*

Введение. Современные тенденции глобализации и процессы цифровизации обуславливают совершенствование системы дополнительного профессионального образования. В связи с этим актуальным является проектирование дистанционных курсов повышения квалификации, профессиональной переподготовки педагогических работников, нацеленных на эффек-

тивное взаимодействие участников образовательных отношений.

Данные обстоятельства определяют изменение требований к обеспечению качества организации дистанционного образовательного процесса для педагогических работников и проектированию содержания дистанционных курсов.

Дистанционное взаимодействие педагогических работников в условиях организации повышения квалификации и профессиональной переподготовки можно определить как целостный и интерактивный процесс. Целостность дистанционного взаимодействия зависит от организационных и методических составляющих дистанционного образовательного процесса. Интерактивный характер дистанционного взаимодействия обеспечивается поддержкой профессиональной активности и развитием профессионально-личностного потенциала педагогических работников с помощью технических возможностей образовательной среды. В этом отношении, мы полагаем, что электронная среда образовательной организации способствует наиболее благоприятному дистанционному взаимодействию участников образовательных отношений.

Материалы и методы. Электронная информационно-образовательная среда призвана обеспечить информационно-методическую поддержку образовательного процесса. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» электронная информационно-образовательная среда определяется как «среда, включающая в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивающая освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся» [2]. Исследователями широко представлены различные аспекты организации образовательного процесса в условиях электронной информационно-образовательной среды (Х.С. Байчарова, Р.Е. Булат, А.Ю. Лебедев, Н.А. Никитин, Д.А. Суханов, Т.В. Рихтер и др.).

При дистанционном взаимодействии участников образовательных отношений организация процесса повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических работников предполагает удаленное использование специализированной дистанционной платформы.

Электронная информационно-образовательная система, будучи структурным компонентом электронной среды образовательной организации, становится открытой единой платформой дистанционного обучения педагогических работников. Под дистанционным обучением нами понимается «организация образовательного процесса в информационно-коммуникационной сети Интернет» [2]. В связи с этим при дистанционном обучении информационное, техническое и учебно-методическое обеспечение образовательного процесса целесообразно реализовать на основе динамичной и управляемой электронной информационно-образовательной системы. При этом главным средством эффективной реализации дистанционного обучения и организации дистанционного взаимодействия участников образовательных отношений является дистанционный курс.

Рассмотрим особенности проектирования содержания дистанционных курсов для педагогических работников по дополнительным профессиональным программам повышения квалификации на основе электронной информационно-образовательной системы.

Результаты. Реализация дополнительных профессиональных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки является основным видом деятельности ГАУ ДПО ИРО РБ.

С целью обеспечения активного и развивающего взаимодействия участников образовательных отношений в процессе дистанционного обучения в Институте развития образования Республики Башкортостан создана и успешно функционирует электронная информационно-образовательная система. Техническая поддержка электронной системы осуществляется центром цифровой трансформации образования Института развития образования Республики Башкортостан.

Особенности разработки, проектирования и проведения дистанционного курса требуют постоянного совершенствования профессиональных компетенций преподавателей и организаторов дистанционного образования педагогических работников.

Значительная часть современных психолого-педагогических исследований посвящены вопросам развития цифровой компетентности преподавателей (С.А. Авдеева, Ф.Э. Зеер, Н.В. Ломовцева, В.С. Третьякова, А.Ю. Уваров и др.) и готовности преподавателей к созданию актуального образовательного контента в условиях дистанционного взаимодействия (О.Б. Акимова, А.А. Андреев, В.А. Завьялова и др.). Как верно отмечает Н.В. Никуличева «качество разработки дистанционных курсов – это профессиональная ответственность каждого автора-разработчика за свой курс» [1, с. 71]. В связи с этим для профессорско-преподавательского состава Института развития образования Республики Башкортостан инженеры-программисты организовали семинары-практикумы по разработке и проведению дистанционных курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

В данной работе мы представляем наш опыт и возможности создания, развития электронной информационно-образовательной системы на примере проектирования дополнительных профессиональных программ повышения квалификации для педагогических работников.

Раскроем организационно-педагогические условия разработки, проектирования и проведения дистанционного курса повышения квалификации для педагогических работников с использованием возможностей электронной информационно-образовательной системы.

Учитывая особенности дистанционного взаимодействия, в течение 2021/2022 учебного года нами была апробирована электронная информационно-образовательная система Института развития образования Республики Башкортостан с разработкой и реализацией дистанционных курсов по следующим дополнительным профессиональным программам повышения квалификации:

- «Формирование культуры безопасного поведения детей дошкольного возраста в дорожном движении»;
- «Современные подходы к экономическому воспитанию детей дошкольно-

го возраста в условиях реализации ФГОС ДО».

Проектирование дистанционных курсов повышения квалификации и организация образовательной деятельности со слушателями было реализовано на основе утвержденных дополнительных профессиональных программ в соответствии с учебными и календарно-тематическими планами, расписанием занятий.

Одним из ключевых организационно-педагогических условий разработки, проектирования и проведения дистанционного курса повышения квалификации для педагогических работников, на наш взгляд, является привлекательный дизайн и удобные навигационные инструменты электронной информационно-образовательной системы. Мы полагаем, что интересный стиль оформления каждого дистанционного курса позволяет педагогическим работникам визуально представить целостность образовательного контента и нацеливает их на успешное освоение образовательной программы повышения квалификации. Каталог дистанционных курсов в электронной информационно-образовательной системе Института развития образования Республики Башкортостан направлен на ознакомление и выбор актуальной программы повышения квалификации педагогических работников. Доступность дистанционного повышения квалификации обеспечивают навигационные инструменты электронной информационно-образовательной системы. Модульное построение содержания позволяет педагогическим работникам системно представить логическую взаимосвязь между структурными элементами дистанционных курсов и выстроить персональную образовательную траекторию освоения образовательной программы.

При проектировании структурных элементов апробированных нами дистанционных курсов мы ориентировались на возможность комфортного использования педагогическими работниками различных мобильных устройств с разными разрешениями экрана. С этой целью в процессе дистанционного взаимодействия для педагогических работников мы предлагаем два

варианта отображения содержания дистанционного курса:

- тематический план с материалами дистанционного курса отображается на одной странице;

- каждый модуль или тема дистанционного курса представляется на отдельной странице.

В организации дистанционного повышения квалификации педагогических работников информационно-коммуникационные и дистанционные образовательные технологии являются ведущим средством. В связи с этим мы определяем следующее важное организационно-педагогическое условие проектирования и проведения дистанционного курса повышения квалификации для педагогических работников – разработка и наполнение практико-ориентированного и интерактивного ресурсного содержания дистанционного курса.

Электронная информационно-образовательная система Института развития образования Республики Башкортостан предоставляет возможность преподавателям разрабатывать образовательный контент в текстовых, аудиовизуальных форматах. Например, интенсивность дистанционного взаимодействия участников образовательных обеспечивают структурированные лекции. Такие лекции поделены на логические части, условием перехода на следующую часть лекций осуществляется при формировании педагогическими работниками кратких ответов на перечень вопросов.

Особое внимание при реализации дистанционных курсов повышения квалификации уделяется компетентному использованию преподавателями презентаций, материалов в виде ссылок на цифровые образовательные ресурсы, видеолекций в виде записи, что способствует осмысленному пониманию и адекватному освоению педагогическими работниками образовательной программы повышения квалификации.

В качестве третьего организационно-педагогического условия разработки, проектирования и проведения дистанционного курса повышения квалификации мы выде-

ляем обеспечение активной вовлеченности педагогических работников в дистанционное взаимодействие и гибкой системы обратной связи между участниками образовательных отношений.

При реализации дистанционных курсов эффективное координирование участников образовательных отношений осуществляется за счет использования многообразия форм взаимодействия.

В электронной информационно-образовательной системе Института развития образования Республики Башкортостан для организации онлайн-взаимодействия с педагогическими работниками предусмотрены возможности обмена сообщениями, отзывами, мнениями через чат, интерактивного обсуждения и опросов в ходе онлайн-лекций, видеоконференций, интерактивных вебинаров с элементами дискуссий, демонстрацией слайдов или фрагментов видеофильмов, решения психолого-педагогических, методических кейсов.

В рамках оффлайн-взаимодействия электронная информационно-образовательная система Института развития образования Республики Башкортостан предлагает оперативное размещение преподавателем объявлений, приглашений через электронную почту, вопросно-ответную форму общения участников образовательных отношений посредством форума.

Одним из элементов управления и сопровождения дистанционного образования педагогических работников с помощью электронной информационно-образовательной системы Института развития образования Республики Башкортостан является контроль выполнения письменных работ, практических заданий, тестов, проектных работ. Объективность оценивания обеспечивается четкими критериями, автоматической системой оценивания. В электронном журнале оценок фиксируются результаты промежуточной аттестации и освоения педагогическими работниками образовательной программы. Система личных кабинетов позволяет педагогическим работникам самостоятельно отслеживать результаты обучения. При этом мотивационную и смысловую цен-

ность имеют цветовые решения отображения достижений педагогических работников по освоению образовательной программы в электронном портфолио. Электронная информационно-образовательная система Института развития образования Республики Башкортостан предоставляет возможность сохранения результатов дистанционного образования педагогических работников и создания отчетов по проведению дистанционных курсов. На наш взгляд, такое взаимодействие становится основой успешной организации дистанционного образования педагогических работников.

Обсуждение. Выделенные нами организационно-педагогические условия обеспечивают эффективную разработку, проектирование и проведение дистанционного курса повышения квалификации

для педагогических работников с использованием возможностей электронной информационно-образовательной системы.

При этом возникшие трудности и проблемы, связанные с апробацией электронной информационно-образовательной системы позволяют нам продолжить работу в направлении совершенствования организационных, технических и методических возможностей её активного внедрения в образовательную деятельность Института развития образования Республики Башкортостан.

Заключение. Таким образом, электронная информационно-образовательная система создает условия для организации дистанционного образования и эффективного взаимодействия педагогических работников.

Список литературы

1. Никуличева Н.В. Методические аспекты использования массовых открытых онлайн-курсов в процессе непрерывного профессионального развития педагога // *Образовательная политика*. – М.: ФИРО РАНХиГС, 2018. – № 1 (76). – С. 68-75.
2. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями).

Ибраева З.С.

Воспитание детей средствами музейной педагогики на уроках удмуртского языка

Аннотация. Главная задача педагога – научить ребенка видеть «музей» вокруг себя, для того, чтобы каждый для себя раскрыл историко-культурный контекст обыкновенных вещей, окружающих его в повседневной жизни, научился самостоятельно анализировать, сопоставлять и делать выводы. В статье раскрываются образовательные и воспитательные возможности школьного музея.

Ключевые слова: школьный музей, школьная педагогика, экспонаты, патриотическое воспитание, музейный предмет.

Abstract. The main task of the teacher is to teach the child to see the "museum" around him, so that everyone can discover for himself the historical and cultural context of ordinary things surrounding him in everyday life, learn to independently analyze, compare and draw conclusions. The article reveals the educational and educational possibilities of the school museum.

Keywords: school museum, school pedagogy, exhibits, patriotic education, museum subject.

Введение. Существенную роль в воспитании подрастающего поколения играет школьный музей. Музей – место, где встречаются прошлое и настоящее. Все предметы в музее имеют свою историю.

Ключевыми понятиями музейной педагогики являются: музейный предмет – подлинник, обладающий большой научной, исторической и художественной значимо-

стью, который можно рассматривать, брать в руки.

В нашей школе паспортизированный исторический музей функционирует с 2004 года, он является гордостью школы и села. Удмуртский быт, удмуртский двор являются центральным отражением прошлого. Здесь проводятся занятия по краеведению, истории, удмуртскому языку и литературе, фольклорные вечера, праздники шежере и занятия по ремеслам: соломоплетение и изделия из бересты. Из года в год жизнь меняется, очень многое остается в прошлом. При изучении произведений классиков непременно приходится обращаться за помощью к музею. Многие предметы вышли из обихода, таким образом, само слово тоже утрачивается.

Традиционным стало проведение таких мероприятий, как неделя удмуртского языка, праздники детской литературы удмуртских писателей, праздник детского фольклора, День национального танца, костюма ит.д. Родители по своей инициативе сшили детям сценический национальный костюм.

Материалы и методы. Музейная педагогика, как и педагогика в целом, нацелена на воспитание и развитие личности ребенка, но при этом и само музейное помещение, и – самое главное – музейные предметы в нем открывают и для учителя, и для учащихся дополнительные возможности:

- мотивация к исследовательской деятельности – развитие творческих способностей;

- объединение теоретического и практического материала.

Результаты. Являясь учителем удмуртского языка и литературы, вижу и применяю различные способы использования музейных предметов на уроке и во внеклассной деятельности. Это могут быть два противоположных, но дополняющих друг друга направления.

В 5 классе при изучении раздела «Фольклор» 3 урока подряд проводится в помещении музея. Ребята там изучают удмуртский обиход, представляют, как коротали вечера наши предки, какие загадки отгадывали, в какие считалки играли, что

вообще разрешалось, а что было табу. В музее стоит станок, приглашаем мастериц, проводим мастер-классы. Касаясь своими руками прошлого, четко осознаешь важность сегодняшнего дня, чувствуешь четкую грань до и сейчас. Деревянный чемодан вместо портфеля, лапти вместо ботинок, портянка вместо носков, грубые льняные штаны – это все наглядность воспитания, содержание той жизни, как люди жили тяжело, но при этом стремились получить образование и старались не терять человеческое достоинство.

В 8 классе на уроке удмуртского языка есть творческое задание – сочинение по картине С. Виноградова «Табань сиён» («Угощение блинами»). Организуя подготовку к работе, предлагаю восьмиклассникам описание женской одежды, ее крой, ее узор, окраска. Какие пути прошло вот это платье, чтобы, наконец, стать нарядом для хозяйки? Лучшие сочинения становятся частью музейной коллекции, т.к. надо уметь описать каждый деталь на родном языке, используя устаревшие слова.

Особое место в школе занимает патриотическое воспитание. И музей – просто необходим. У нас в музее есть уголок, посвященный Героям Великой Отечественной войны, есть стенд, посвященный воинам – интернационалистам и труженикам тыла, передовикам – орденосцам. Все эти наглядности пробуждают дух гордости и ответственности за свой народ, за свою Родину. Здесь проводятся встречи с воинами – интернационалистами, орденосцами, митинги, прием в пионеры.

Помимо словесных, наглядных методов обучения применяю практический метод – это формы овладения учебным материалом на основе самостоятельных заданий, практических, творческих работ.

Используя практический метод, учащиеся выполняют творческие работы. Для закрепления материала по теме «Сарва» (Берестяной туесок) учащимся было предложено создать сарву из готовых распечатанных деталей, оформить ее и представить.

Исследовательский метод – один из интереснейших методов музейной педагогики. С 7 классом ведем работу над исследова-

дованием куа – куала-родовое святилище. Предки имели куа. Какая была роль этой куа? Сколько семей вошли в родовую куа? С чьей стороны родственники входили в состав родовой куа?

Почти 20 лет работы школьного музея коллекция предметов пополняется. И уже сами экспонаты становятся поводом для проведения необычных уроков, экскурсий, внеклассных мероприятий, подсказывают темы исследовательских работ.

В музее работает группа юных экскурсоводов. Таким образом, музей образовательного учреждения является центром патриотического, гражданского, этнокультурного воспитания подрастающего поколения, центром жизни школы и села.

Список литературы

1. Иванова М.Г. Истоки удмуртского народа. – Иж. Удмуртия, 1994.
2. Столяров Б.А. Музейная педагогика: история, теория, практика. – М.: Высшая школа, 2000.
3. Черашняя Д.И. Отчий край. Книга для краеведения. Иж., Удмуртия, 2000.

Павлова Л.Н.

Эффективные педагогические технологии на уроках чувашского языка

Аннотация. Главная задача учителя родного языка – не только дать определённую сумму знаний, но также и показать практическую ценность знаний в дальнейшей жизни. Дети должны уметь грамотно говорить, обладать презентационными и ораторскими навыками, уметь активно владеть богатством устной и письменной речи, мыслить, иметь желание к дальнейшему развитию собственных творческих способностей, заниматься наукой. В статье освещены приемы и технологии, позволяющие повысить эффективность изучения родного языка в школе.

Ключевые слова: родной язык, современные педагогические технологии, метод проектов, исследовательские методы, игровые технологии, проектирование.

Abstract. The main task of a native language teacher is not only to give a certain amount of knowledge, but also to show the practical value of knowledge in later life. Children should be able to speak competently, have presentation and oratorical skills, be able to actively own the wealth of oral and written speech, think, have a desire to further develop their own creative abilities, and engage in science. The article highlights the techniques and technologies that make it possible to improve the effectiveness of learning the native language at school.

Keywords: native language, modern pedagogical technologies, project method, research methods, game technologies, design.

Введение. В Кармаскалинском районе Республики Башкортостан всего в 5-ти школах с 1 по 11 классы ведется изучение чувашского языка, это: филиал МОБУ гимназия с. Кармаскалы СОШ с. Никола-

Заключение. В заключении хочется отметить, что использование этих форм музейной педагогической технологии способствует:

- формированию ценностного отношения к истории;
- умению представлять творческие и исследовательские работы;
- сохранению культурного наследия.

Главная задача педагога – научить ребенка видеть «музей» вокруг себя, для того, чтобы каждый для себя раскрыл историко-культурный контекст обыкновенных вещей, окружающих его в повседневной жизни, научился самостоятельно анализировать, сопоставлять и делать выводы.

евка (Йӓмран шкулӓ), филиал МОБУ СОШ д. Улукулево ООШ с. Суук- Чишма, филиал МОБУ СОШ д. Константиновка СОШ с. Сихонкино, филиал МОБУ СОШ д. Каба-

ково ООШ с. Ильтерьяково и в нашей МОБУ СОШ с. Ефремкино.

Уже ни для кого не секрет, что родной язык считается одним из трудных предметов школьного курса как для городских, так и для сельских школ. Редко можно встретить учащихся, которые знают и свободно владеют родным языком.

Для меня, как и для многих учителей, сегодня актуален вопрос: как эффективнее обучить школьников родному языку? Какие методы и технологии использовать в обучении, чтобы они способствовали дальнейшей самореализации и самоопределению личности?

Материалы и методы. В условиях перехода на Федеральные государственные образовательные стандарты *третьего поколения* (с сентября 2022 года) методика обучения в современной школе переживает не простой период.

Благодаря обновлённым стандартам школьники получают больше возможностей для того, чтобы заниматься наукой, проводить исследования, используя передовое оборудование. При этом ребята не должны быть перегружены. Главным отличием от предыдущих стандартов станет конкретизация и чёткость.

Главная задача учителя родного языка – не только дать определённую сумму знаний, но также и показать практическую ценность знаний в дальнейшей жизни. Другими словами, покидая школу, дети должны уметь грамотно говорить, обладать презентационными и ораторскими навыками, уметь активно владеть богатством устной и письменной речи, мыслить, иметь желание к дальнейшему развитию собственных творческих способностей, заниматься наукой.

Для достижения данных целей современными учителями используются различные педагогические технологии.

Педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной учебной и педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя.

Современных педагогических технологий очень много. И каждый учитель родного языка выбирает для себя более подходящие и эффективные в обучении своего предмета.

Остановлюсь на технологиях, элементы которых применяю в своей практике:

1. предметно-ориентированные технологии. К ним относятся, например, **технология дифференцированного обучения.** Дифференциация осуществляется не за счет того, что одним ученикам дают меньший объем материала, а другим больший, учитель ориентирует их на различные уровни требований к его усвоению.

Например:

- 1) составление текстов диктантов;
- 2) составление карточек-заданий по изучаемому материалу;
- 3) составление обобщающих таблиц для работы на уроке;
- 4) сочинение лингвистических сказок (миниатюр);
- 5) работа с дополнительной литературой;
- 6) проверка индивидуальных заданий;
- 7) выполнение обязанностей консультанта по групповой работе.

Дети, испытывающие трудности в изучении родного языка, получают сильные задания. Таким образом, не испытывая стресса, они достигают базового уровня обученности. Например, если весь класс пишет диктант, то слабые ученики выполняют задания по карточкам. Предметно-ориентированные технологии обучения – это технологии, обеспечивающие высокий уровень предметных знаний, умений и навыков, они являются составной частью так называемой «знаниевой» педагогики, альтернативой которой является личностно-ориентированная педагогика.

2. технология личностно-ориентированного обучения. Приоритетные задачи в данной технологии – это формировать и развивать интеллект и речь учеников, развивать критическое и творческое мышление. К этим технологиям относятся педагогические мастерские, модуль-

ное обучение, метод проектов, обучение как исследование.

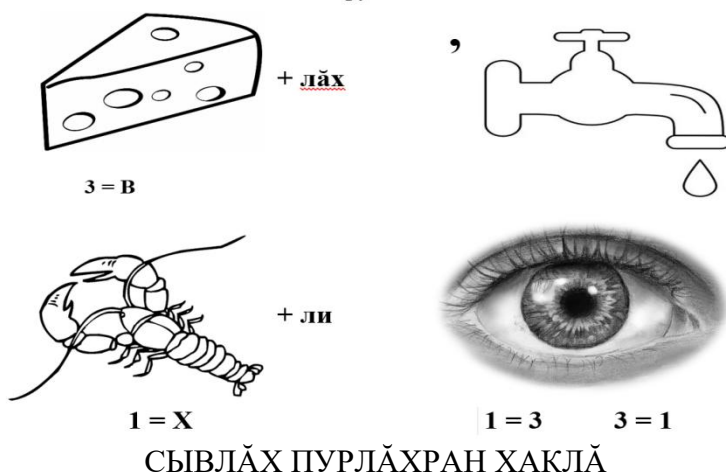
На своих уроках я использую **метод проектов** – самостоятельную исследовательскую деятельность ученика, которая имеет не только учебную, но и научно-практическую значимость. Эта технология активизирует речевую деятельность, совершенствует умение работать с текстами разных стилей на уровне информационно-смысловой обработки.

3. игровые технологии. Среди многообразия игр, которые используются в работе с детьми в школе, различают сюжетно-ролевые и дидактические игры. Отличительной особенностью ролевых игр

является то, что ученики вместе с учителем становятся исполнителями определенных ролей. Ролевые игры развивают фантазию, воображение и речь, имеют большое значение в нравственном воспитании. Дидактические игры специально создаются в учебно-воспитательных целях, являются познавательными и развивающими. В своей практике широко использую словесные игры; уроки-путешествия, уроки-викторины; лингвистические кроссворды, ребусы, к составлению которых привлекаю самих учеников. При составлении данных ребусов учитываю степень владения языком. Например, данный ребус могут разгадать и те, кто слабо знает чувашский язык.

РЕБУС

«Прочитайте поговорку на чувашском языке и переведите на русский язык»



СЫВЛӐХ ПУРЛӐХРАН ХАКЛӐ

4. информационно-коммуникационные технологии. Использование ИКТ позволяет погрузиться в другой мир, увидеть его своими глазами, стать как бы участником того или иного события. По данным исследований, в памяти человека остается 1/4 часть услышанного материала, 1/3 часть увиденного, 1/2 часть увиденного и услышанного, 3/4 части материала, если ученик привлечен в активные действия в процессе обучения.

На уроках родного языка часто использую компьютерные презентации, к созданию которых привлекаю самих ребят. При подготовке таких уроков школьникам дается задание собрать необходимый материал, обработать в определенной программе фотографии, иллюстрации, продумать анимацию.

Ученики, опираясь на помощь учителя, намечают план работы, осуществляют подбор материалов, создают презентацию и представляют ее на уроке. Часто темы таких презентаций позволяют осуществить принцип интеграции предметов.

5. технология критического мышления. Цель технологии развития критического мышления состоит в развитии мыслительных навыков, которые необходимы детям в дальнейшей жизни.

Актуальностью данной технологии является то, что она позволяет проводить уроки в оптимальном режиме, у детей повышается уровень работоспособности, усвоение знаний на уроке происходит в процессе постоянного поиска. Ребенок ставит перед собой вопрос: что он знает и что хотел бы узнать. При обучении родному языку эффективными являются следующие

приемы данной технологии: кластеры, групповая дискуссия, опорный конспект, ассоциативный ряд, мозговая атака, синквейн, нетрадиционные формы домашнего

задания, ключевые термины, лингвистические карты, дидактическая игра, перепутанные логические цепочки, работа с тестами, эссе. Пример кластера.



Заключение. Использование эффективных современных технологий на уроках родного языка помогает воспитать образованных, нравственных людей, которые способны к сотрудничеству и отличаются мобильностью.

Несмотря на все преимущества современных технологий, при их использовании, безусловно, должно присутствовать чувство меры. Не перегрузить, не навредить – эти слова должны стать девизом современного учителя родного языка.

Бойко Е.В.

Особенности познавательной деятельности подростка с расстройством аутистического спектра

Аннотация. Развитие обучающегося происходит в первую очередь в познавательной деятельности. Её важной составляющей является модификация отношений между педагогом и обучающимся. При этом могут возникать разнообразные сложности во взаимодействии педагога с подростком с расстройством аутистического спектра. Автор статьи анализирует типичные причины барьеров, препятствующих сформированной познавательной деятельности у подростков, и предлагает пути их минимизации.

Ключевые слова: познавательная деятельность, подросток с расстройством аутистического спектра, барьеры, неприятие, контакт, взаимодействие, коммуникация, социальное взаимодействие.

Abstract. The development of the student occurs primarily in cognitive activity. Its important component is the modification of the relationship between the teacher and the student. At the same time, various difficulties may arise in the interaction of a teacher with a teenager with an autism spectrum disorder. The author of the article analyzes the typical causes of barriers that hinder the formed cognitive activity in adolescents and suggests ways to minimize them.

Keywords: cognitive activity, adolescent with autism spectrum disorder, barriers, rejection, contact, interaction, communication, social interaction.

Введение. Актуальность получения образования детьми с расстройством аутистического спектра (далее – РАС) не утрачивает своей значимости. По данным Все-

мирной организации здравоохранения, количество детей с этим диагнозом растет на 13 процентов в год [6]. Сегодня мы можем говорить об инклюзии как о реальной воз-

возможности получения качественного образования обучающимися с РАС, имеем законодательное закрепление норм образования учащихся с ОВЗ, некоторые нормативно-организационные изменения. В условиях инклюзивного образования профессиональная деятельность педагога усложняется, к нему предъявляется масса требований, одно из которых – знание и понимание особенностей познавательной деятельности каждого обучающегося.

Материалы и методы. Категория «познавательная деятельность» относится к числу общенаучных понятий, и их методологическое значение для педагогики чрезвычайно велико. Содержание понятия «познавательная деятельность» психологи и педагоги характеризуют так:

– «правильное или иллюзорное отражение действительности, включая творческое отражение» [7];

– «единство и взаимообусловленность обучающей деятельности преподавателя и учебно-познавательной деятельности обучаемого» [1];

– совокупность психических процессов, обусловленных нервными механизмами;

– «система действий (умственных и практических), осуществление которых обеспечивает усвоение знаний, овладение умениями и навыками, применение их решению различных задач» [4];

– «деятельность, направленная на овладение новыми знаниями о явлениях и предметах окружающей действительности и методах познания» [2];

– «активность, направленная на объект, возвращающаяся к субъекту в виде информации о качествах объекта, о связях, отношениях, законах реального мира, т.е. в виде знания» [3];

– учение, представляющее собой сложный процесс перехода учащихся от незнания к знаниям, от случайных наблюдений, почерпнутых в опыте жизни из разрозненных сведений, приобретенных от взрослых либо через средства массовых коммуникаций, к системе познания [13].

Опираясь на рассмотренные теоретические положения, мы даем следующее определение познавательной деятельности

– это целенаправленная, осмысленная активность обучающегося, имеющая определенную структуру, проходящая во взаимодействии со взрослым, в которой совершаются познавательные процессы, приводящие к преобразованию как объекта, так и субъекта познания. В познавательной деятельности происходит развитие обучающегося.

Её важной составляющей является модификация отношений между педагогом и обучающимся. В зависимости от того, какую позицию занимает обучающийся, они могут быть субъект-объектными либо субъект-субъектными. По мнению исследователей, сущность деятельности зависит от сущности ее субъекта. Таким образом, анализ познавательной деятельности необходимо строить с учетом характера взаимоотношений педагога и обучающегося, индивидуальных особенностей последнего.

Обсуждение. При организации познавательной деятельности подростка с РАС необходимо учитывать все проявления данной нозологии. По мнению Хаустова, аутизм – это «нарушения поведения, социального взаимодействия, обусловленные совокупностью когнитивных и эмоциональных недостатков» [9]. Подобные нарушения приводят к возникновению трудностей в обучении подростков с РАС. Познавательная деятельность подростка с РАС по своим свойствам будет отличаться от познавательной деятельности типичного обучающегося.

Рассмотрим основные свойства познавательной деятельности и их проявления у подростков с РАС.

1. **Субъектность.** Субъектность познавательной деятельности проявляется в ее обусловленности сущностью субъекта, его пережитым опытом, актуальным эмоциональным состоянием, потребностями, целями, индивидуальными особенностями.

По мнению психологов, подростки с РАС подвержены давлению большого количества страхов. Страх отражает защитную биологическую реакцию человека при переживании им реальной или мнимой опасности. Из-за него затормаживаются процессы восприятия, замедляется мыш-

ление, ухудшается память, сужается объем внимания, нарушается координация движений. В познавательной деятельности подростка с РАС данные страхи проявляются в форме психологических барьеров. Одним из психологических барьеров является барьер контакта.

Барьер контакта проявляется в нежелании взаимодействовать с педагогом, тьютором, другими обучающимися. Причины нежелания взаимодействовать в большей степени психологические и связаны с тем, что большинство подростков с РАС плохо переносят социальные ситуации и предпочитают одиночество. Одни осознанно отказываются следовать социальным правилам, так как не видят в них никакого смысла, а другие пытаются добиться признания окружающих, но неспособны понять правила большинства, и поэтому сталкиваются лишь с отвержением. Причины невозможности взаимодействовать носят в большей степени физиологический характер и связаны с задержкой и неразвитостью речи и эмоциональной сферы. Это часто проявляется в отсутствии контакта «глаза в глаза»; в трудностях понимания мимики и жестов; трудностях в выражении собственных эмоций; сложностях в усвоении социальных правил, которые другие люди усваивают неосознанно; в стремлении подростка с РАС быть рядом, но не вместе с другими людьми, то есть наблюдать, не вступая в совместную деятельность; в трудностях в установлении связи между своими чувствами и тем, что происходит во внешнем мире.

2. Целеполагание. Познавательная деятельность регулируется сознаваемой целью, представляющей собой идеальный образ будущего результата. Цель выступает систематизирующим фактором познавательной деятельности, то есть главным критерием определения ее содержания, структуры и результата. В этом заключается важнейшее отличие деятельности от иных форм активности человека. Содержание познавательной деятельности определяется именно целью (изготовление какого-либо продукта, получение каких-либо знаний).

Подросток с РАС может не принять поставленную цель, не осознавать цели деятельности. Причины непринятия цели могут заключаться в том, что между педагогом и подростком с РАС нет контакта; обучающийся не понимает формулировку цели; цель не вызывает интерес и не представляет значимость для подростка с РАС в силу отсутствия связи между новым знанием и его личным опытом. Такую ситуацию мы предлагаем называть барьером принятия учебной задачи. Проявления барьера принятия учебной задачи у подростка с РАС могут быть следующие: тревога, дискомфорт, аутоагрессия, снижение интереса к занятию, снижение внимания, демонстративное игнорирование предложенной задачи.

3. Предметность. Предметность познавательной деятельности предполагает реально существующий объект, на который направлена деятельность [5]. Объекты внешнего мира не непосредственно воздействуют на субъект, а лишь будучи преобразованы в процессе деятельности, благодаря чему достигается большая адекватность их отражения в сознании.

При выборе объекта познавательной деятельности обучающегося с РАС следует помнить, что у такого учащегося познавательные процессы наиболее эффективны в зрительно-пространственной деятельности, чем в мыслительно-вербальной [11].

4. Осмысленность. Осмысленность – связь с пониманием сущности предметов и явлений через процесс мышления. Сознательно действовать – это значит мысленно понимать цель своей деятельности, отбирать средства и способы ее достижения, оценивать полученный результат.

Подросток с РАС испытывает трудности при планировании собственной деятельности. Планирование раскрывается в подборе оптимальных средств и рациональных действий по решению задачи, установления их последовательности и продолжительности каждого этапа деятельности, построение алгоритма решения. Но проблема заключается в том, что подросток с РАС часто не знает, что может делать или не понимает, что должен сделать. Причина возникновения барьера планиро-

вания кроется в исполнительной дисфункции, проявляющейся в том, что у подростка с РАС на очень слабом уровне развиты навыки планирования, построение последовательности действий и саморегуляции. Проявлением барьера планирования в познавательной деятельности могут быть незнание как начинать работу, какие шаги и в какой последовательности следует осуществлять, когда завершать работу.

При обучении подростков с РАС одна из главных сложностей заключается в переключении обучающегося от совершения автоматизированных, механических операций к осознанному, контролируемому действию. Эта проблема образует ядро барьера учебных действий. Причины его возникновения: искажение когнитивных функций обучающихся с РАС, проявляющееся в недостаточном объеме внимания, паралогичных результатах мышления, избирательном произвольном запоминании и воспроизведении информации. Проявления барьера: подростку с РАС сложно сконцентрировать внимание на общем со взрослым объекте. Подросток с РАС часто испытывает трудности установления действительного контакта, то есть не может усвоить схему выполнения действия. Или, если даже схема усвоена, он не может от нее отступить в случае необходимости, или внести в нее собственные коррективы. При совершении произвольного действия подросток с РАС может проявлять неловкость моторики, не запоминать последовательности действий, теряет сообразительность даже в тех областях, где произвольно действует успешно. Любой сбой в работе может спровоцировать отказ обучающегося от ее выполнения. Еще одна проблема - затруднения, которые испытывает подросток с РАС при применении выработанного навыка в ситуации выбора, а также в реальной жизни.

5. Продуктивность. В некоторых источниках преобразующий характер деятельности заменяется продуктивностью (Л.П. Бueva, Т.В. Габай, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев и др.), в сущности речь идет об одном и том же. Преобразующий характер деятельности определяется субъективной позицией обучающегося, его активно-

стью, продуктивным характером деятельности [8]. Деятельность – это активность продуктивного типа, предполагающая получение некоторого результата. Он может быть представлен не только в форме какого-либо продукта (изделия, ценности и др.), но и в виде освоения человеком тех или иных знаний, умений, других форм социального опыта.

Познавательная деятельность призвана расширить возможности социального взаимодействия и коммуникации подростка с РАС с другими людьми, формируя у него жизненно важные функции. Однако часто даже при прочно сформированном на учебном занятии навыке подросток с РАС не может применить его в конкретной жизненной ситуации. Иными словами, не происходит преобразования учебного навыка в значимую для подростка с РАС функцию. Эта проблема образует ядро барьера смысла. Причины возникновения барьера смысла могут быть обусловлены просчетами, допущенными на предыдущих этапах познавательной деятельности. Проявления барьера смысла: обучающийся не распознает ситуацию, где применение навыка целесообразно. Иногда подросток с РАС может применить выработанный навык по памяти в соответствии с однажды заученным алгоритмом, не внося в него корректив, которых требуют реальные обстоятельства.

Действиям контроля принадлежит особая роль в познавательной деятельности, так как овладение ими характеризует познавательную деятельность как управляемый самим подростком с РАС произвольный процесс. Действия контроля в рамках любого вида деятельности осуществляется с помощью механизма обратной связи: представление образа желаемого результата; сличение хода работы и достигнутого результата с образцами; установление и анализ допущенных ошибок, выявление их причин; принятие решения о продолжении или окончании действия. Барьер контроля может возникать в том случае, если подростку с РАС сложно понять цель и удержать ее при выполнении учебных действий. У него отсутствует целостное восприятие образа желаемого ре-

зультата. Подростку с РАС трудно следовать инструкциям, устанавливать последовательность действий, а также выбирать способы решения учебных задач. Это может проявляться в его неспособности сверить результат своей работы с заданным образцом; сопоставить процесс решения с заданным алгоритмом; осуществить пооперационный контроль выполняемых действий.

6. Адаптивность деятельности. Адаптивность деятельности выражается в способности к гибким перестройкам и трансформациям при изменении условий ее реализации.

У подростка с РАС при включении в познавательную деятельность может возникать барьер новизны, он возникает при столкновении подростка с РАС с чем-то новым и выражается в неприятии этого новшества. Причина данного барьера – болезненно обостренный инстинкт самосохранения. Поэтому введение в уже освоенное задание еще одного, не самого значимого параметра крайне трудно для подростка с РАС, оно с большой вероятностью разрушает всю сложившуюся схему действий и приводит подростка с РАС к состоянию тревоги. Проявления барьера новизны могут быть различными: чувство тревоги; «уход в себя»; агрессия, направленная на предмет страха; аутоагрессия; стремление к рутинному способу действия.

Часто складывается противоположная ситуация: в познавательной деятельности подростка с РАС возникает барьер пресыщения. Он обусловлен наличием у подростка с РАС низкого тонуса психиче-

ской активности, возникающей вследствие летучих, кратковременных фазовых состояний в коре головного мозга, способствующих быстрой истощаемости когнитивных процессов. Поэтому пресыщение у подростка с РАС может наступить сразу после некоторого умственного напряжения. Проявлением барьера является угасание интереса, избирательного внимания; усталость подростка с РАС от длительного выполнения однообразной деятельности, раздражительность по отношению к ней; стремление ее прекратить.

7. Структурированность. По мнению Ломова, структура любого вида деятельности должна включать в себя такие компоненты как: мотив, цель, планирование, переработку текущей информации, оперативный образ принятия решения, действия, проверку результатов и коррекцию действий [8]. Структура познавательной деятельности подростка с РАС осложнена сочетанием психологических и педагогических барьеров. Мы выделяем такие психологические барьеры как: барьер контакта, барьер новизны, барьер пресыщения. К педагогическим барьерам следует отнести барьер принятия учебной задачи, барьер планирования, барьер учебных действий, барьер ревизии, барьер смысла. В образовательном процессе происходит слияние педагогических и психологических барьеров. Последние могут возникать на любом этапе учебной деятельности, осложняя тем самым преодоление педагогических барьеров. На рисунке 1 представлена схема проявления барьеров в познавательной деятельности подростка с РАС.



Рис. 1. Схема проявления психологических и педагогических барьеров в познавательной деятельности подростка с РАС

Анализ проявления свойств познавательной деятельности подростка с РАС позволил выявить следующие ее особенности:

– сочетание психологических и педагогических барьеров в познавательной деятельности;

– познавательные процессы наиболее эффективны в зрительно-пространственной деятельности, чем в мыслительно-вербальной;

– наличие исполнительной дисфункции: у обучающегося с РАС на очень слабом уровне развиты навыки планирования, построение последовательности действий и саморегуляции;

– проблематичность переключения обучающегося с РАС от совершения автоматизированных, механических операций

к осознанному, контролируемому действию;

– затруднение перевода усвоенного учебного навыка в жизненно важную функцию;

– крайне низкая адаптивность.

Заключение. Таким образом, под познавательной деятельностью подростка с РАС мы понимаем целенаправленную, осмысленную активность обучающегося с РАС, осложненную сочетанием психологических и педагогических барьеров, имеющую определенную структуру, проходящую во взаимодействии со взрослым, в которой совершаются познавательные процессы, приводящие к преобразованию как объекта, так и субъекта познания, формированию у субъекта жизненно важных функций.

Список литературы

1. Артемьева О.А. *Общепедагогические и лингводидактические основы активизации познавательной деятельности студентов вузов при обучении иностранному языку на основе системы учебно-ролевых игр: диссертация ... доктора педагогических наук. Тамбов, 1999. 509 с.*
2. Беликов В.А. *Дидактические основы построения системы познавательной деятельности учащихся 9-10 классов на учебных занятиях по физике: дис. д-ра пед. наук. Магнитогорск, 1995. 350 с.*
3. Ганеев Х.Ж. *Теоретические основы развивающего обучения математике. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1997. 160 с.*
4. Карпушев В.А. *Активизация учебно-познавательной деятельности учащихся в процессе изучения фундаментальных физических теорий в старших классах средней школы: диссертация ... кандидата педагогических наук. Челябинск, 1999. 203 с.*
5. Колесникова К. *Не уходи в себя! // Российская газета. 17 апреля 2015. № 6653 (82). <https://rg.ru/gazeta/2015/04/17.html>*
6. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.*
7. Лобанов С.И. *Активизация познавательной деятельности курсантов учебных частей внутренних войск МВД России: дис. канд. наук. СПб., 1996. 225 с.*
8. *Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1999. 344 с.*
9. Старостина Т.Б. *Учебно-познавательная деятельность студенческой группы как фактор формирования коммуникативной культуры будущего учителя: дис. канд. наук. Оренбург, 1998. 120 с.*
10. Хаутстов А.В. *Формирование коммуникативных навыков у детей с детским аутизмом: дис. канд. наук. М., 2005. 20 с.*
11. Ходжати М.А. *Проблема обучения и воспитания умственно отсталых детей (аутизм) в Исламской Республике Иран: автореф. дис. кандид. пед. наук. Душанбе, 2013. 73 с.*
12. Шамова Т.И. *Активизация учения школьников. М.: Педагогика, 1982. 208 с.*
13. Щукина Г.И. *Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М.: Просвещение, 1979. 160 с.*
14. Щукина Г.И. *Актуальные вопросы формирования интереса в обучении. М.: Просвещение, 1984. 176 с.*

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ

Маджуга А.Г., Ильясова Э.Н., Агзамов Р.Р., Чуктурова Н.И.

Здоровьесозидающая направленность образовательных технологий в современной школе

***Аннотация.** В статье обобщены и систематизированы различные точки зрения на сущность педагогической технологии, приведены научно обоснованные классификации образовательных технологий, предлагаемых в рамках дидактического обеспечения процесса здоровьесозидания в современной школе. Представлен краткий ретроспективный анализ современных образовательных технологий, которые можно отнести к здоровьесозидающим, так как они построены на принципах здоровьесозидающего образования. Раскрыты внутренние механизмы здоровьесозидающей деятельности, рассмотрена система психолого-педагогических детерминант, оказывающих влияние на раскрытие имеющихся и создание новых возможностей проявления человеческой сущности в мире, формирование установок на здоровье и здоровый образ жизни, описаны базовые дидактические принципы, обеспечивающие актуализацию ресурсного потенциала личности в отношении своего здоровья и проектирование индивидуальных программ оздоровления, способствующих приращению личного потенциала здоровья.*

***Ключевые слова:** педагогические технологии, здоровьесозидание, здоровьесозидающее образование, здоровьесозидающая деятельность, технологии здоровьесозидающей деятельности, здоровьесозидающие функции образования.*

***Abstract.** The article summarizes and systematizes various points of view on the essence of pedagogical technology, provides scientifically based classifications of educational technologies offered as part of the didactic provision of the process of health creation in a modern school. A brief retrospective analysis of modern educational technologies that can be attributed to health-creating, as they are built on the principles of health-creating education, is presented. The internal mechanisms of health-creating activity are revealed, the system of psychological and pedagogical determinants that influence the disclosure of existing and creation of new opportunities for the manifestation of human essence in the world, the formation of attitudes to health and a healthy lifestyle are described, the basic didactic principles that ensure the actualization of the resource potential of the individual in relation to his health and the design of individual wellness programs that contribute to the increment of cash are described. the potential of health.*

***Keywords:** pedagogical technologies, health creation, health-creating education, health-creating activity, technologies of health-creating activity, health-creating functions of education.*

Введение. Для России, как и многих других постсоветских государств, особая роль в изменении стратегического развития образования отводится формированию культуры здоровья субъектов образовательного процесса, основ здорового образа жизни. В Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп. от 24.04.2020 №147-ФЗ) внесена поправка, определяющая формирование духовно-нравственной личности, ориентированной, на здоровый и безопасный образ жизни, как одно из основных общих требований к содержанию образования.

В Указе Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», в «Национальной доктрине развития образования РФ до 2025 года» отмечается, что сегодня приоритетной задачей системы образования в нашей стране является воспитание человека в духе ответственного отношения к собственному здоровью и здоровью окружающих, как наивысшей социальной ценности, формирование высокого уровня здоровья детей и учащейся молодежи во всех его аспектах –

духовном, психическом, физическом [13; 14; 18].

В настоящее время в педагогической практике наметилась тенденция к переходу от унифицированного образования к образованию, учитывающему личностные особенности и способности каждого индивида, а также уровень его здоровья. Новые ориентиры образования смещают фокус внимания с формирования знаний, умений и навыков на целостное развитие личности, на стимулирование ценностного отношения к здоровью, определяющего в дальнейшем полноту реализации жизненных целей и смыслов.

Приходится констатировать, что в своем нынешнем виде образование направлено на развитие почти исключительно когнитивной сферы, упуская из вида развитие человека как целостного разумного и эмоционального существа. При этом баланс аффекта и интеллекта иногда даже называют критерием психического здоровья [20; 21].

По данному критерию существующую в нашей стране школьную образовательную систему нельзя назвать здоровьесозидающей, напротив, она в большей степени является здоровьезатратной.

Педагоги зачастую не способны сформировать необходимый эмоциональный контакт с обучающимися, выбрать с ними правильную психологическую дистанцию для организации сотрудничества в учебном процессе. Все это приводит к различным проблемам психологического и поведенческого плана у школьников, оказывает личностно-деформирующее влияние и в дальнейшем препятствует эффективному исполнению ими социальных ролей.

В этих условиях возрастает роль школы как одного из важнейших институтов социализации, так как именно в процессе обучения каждый выпускник должен овладеть компетенциями, которые необходимы ему для жизни в современном инновационном обществе. В связи с этим, важная роль в повышении эффективности образовательного процесса отведена разработке и практическому использованию современных педагогических технологий.

Материалы и методы. Обобщены и систематизированы различные точки зрения на сущность педагогической технологии, классификации, предлагаемые в рамках дидактического обеспечения процесса здоровьесозидания в условиях современной школы.

Теоретический анализ научной и специальной литературы по проблеме исследования показывает, что в понимании и употреблении термина «педагогическая технология» существует несколько позиций: «1. Педагогические технологии как разработка и применение средств, инструментария, аппаратуры, учебного оборудования и ТСО для учебного процесса (Б.Т. Лихачев, С.А. Смирнов, М.Мейер). 2. Педагогическая технология рассматривается как процесс коммуникации или способ выполнения учебной задачи (В.П. Беспалько, В.А. Сластенин, В.М. Монахов, Б. Скиннер, С.Гибсон). 3. Педагогическая технология представляет собой обширную область знания, занимающуюся конструированием оптимальных обучающих систем и опирающаяся на данные социальных, управленческих и естественных наук (П.И. Пидкасистый, В.В. Гузеев и др.). 4. Интерпретируют данный феномен как многоаспектный подход и предлагают рассматривать несколько значений педагогической технологии одновременно (М.В. Кларин, В.В. Давыдов, Г.К. Селевко, К.М. Сибир, Р. Томас)» [5; 17].

Результаты. В нашей работе в качестве базового определения педагогической (образовательной) технологии будет использоваться определение, предложенное Н.Е. Щурковой. «Педагогическая технология – прикладная педагогическая дисциплина, обеспечивающая реальное взаимодействие педагога с детьми как решающий фактор взаимодействия детей с окружающим миром, посредством тонкого психологически оправданного «прикосновения к личности», искусством которого владеет педагог» [19, с. 12].

В работах Г.К. Селевко [17] и В.С. Кукушкина [15] представлен обзор современных педагогических технологий. В контексте нашего исследования мы обратимся к краткому анализу тех образова-

тельных технологий, которые, на наш взгляд, могут быть использованы в качестве действенного педагогического инструментария в системе здоровьесозидающего образования.

По мнению А.Г. Маджуги, *здоровьесозидающее образование* – это процесс формирования образа личности растущего человека и направленный на трансляцию (на основе интеракций) наиболее продуктивных форм здоровьесбережения в экологоличностном и образовательном пространстве, на основе которых возможна реконструкция и переосмысление ранее использованных личностью валеологических установок. Отсюда здоровьесозидающее образование – это целенаправленно организованный педагогический процесс, обеспечивающий становление здоровья учащихся и учителей как феномена культуры в условиях их взаимодействия в течение каждого учебного дня. При этом здоровьесозидающее образование это не отдельный образовательный процесс, а качественная характеристика особым образом организованного целостного педагогического процесса, нацеленного на формирование у учащихся и учителей готовности к здоровьесозиданию, которая является качеством личности, обуславливающим здоровый образ их жизни и обеспечивающим благодаря этому становление (то есть сохранение, поддержание, укрепление и наращивание) их здоровья, что в конечном итоге способствует полноценному решению образовательных задач.

Таким образом, здоровьесозидающее образование основано на субъект-субъектном типе ориентаций и направлено на присвоение субъектами целостного педагогического процесса форм валеогенного мышления и поведения, продуктивную трансляцию структурированных знаний о целостном здоровье и его компонентах, обеспечивающую актуализацию ресурсного потенциала личности в отношении своего здоровья и на проектирование индивидуальных программ оздоровления, способствующих приращению наличного потенциала

здоровья [9, с. 105-106].

Принимая во внимание представленную выше трактовку понятия «здоровьесозидающее образование», можно конкретизировать понятие «современная школа». Современная школа, в нашем понимании, это школа, которая основана на содержательно-процессуальном подходе. В качестве «содержательного» компонента выступает нормативный компетентностно-ориентированный профиль, а в плане «процессуального» компонента, на наш взгляд, должны использоваться такие образовательные технологии, которые обеспечивают актуализацию ресурсов личности в различных аспектах жизни и деятельности. Названные технологии мы относим к технологиям здоровьесозидающей деятельности. Мы считаем, что в технологиях здоровьесозидания особая роль принадлежит «прикосновению к личности».

Н.Е. Щуркова в своей работе «Педагогическая технология» отмечала: «Прикосновение к личности» – это образное понятие, необходимое для выделения качественной стороны воздействия педагога на ребенка, влияющей на характер ответного воздействия самого ребенка, и, в итоге, определяющей общий характер взаимодействия ребенка с педагогом и – как следствие – взаимодействия ребенка с окружающей действительностью» [19, с. 27]. Здесь автор имеет в виду качественность воздействия, подразумевающая тонкость, уважительность, бережность – во имя сохранения уникальности личности и ее максимального успешного развития.

Принимая во внимание эту особенность при организации процесса взаимодействия в диаде «учитель-ученик» можно выделить несколько типов современных образовательных технологий, которые, на наш взгляд, по ряду критериально-оценочных характеристик можно отнести к технологиям здоровьесозидающей деятельности.

1. *Личностно-ориентированные технологии* ставят в центр всей школьной образовательной системы личность ребенка, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализации ее природных потенциалов.

Личность ребенка в этой технологии, по мнению В.С. Кукушкина, не только субъект, но и субъект приоритетный; она является целью образовательной системы, а не средством достижения какой-либо отвлеченной цели.

В рамках личностно-ориентированных технологий в качестве самостоятельных направлений выделяются:

а) *гуманно-личностные технологии*.

Они отличаются своей гуманистической сущностью, психотерапевтической направленностью на поддержку личности, помощь ей, а также придерживаются идеи всестороннего уважения и любви к ребенку, веру в его творческие силы, отвергая принуждение;

б) *технологии сотрудничества* реализуют демократизм, равенство, партнерство в субъект-субъектных отношениях педагога и ребенка. Учитель и учащиеся совместно вырабатывают цели, содержание, дают оценки, находясь в состоянии сотрудничества, со-творчества. Главная идея обучения в сотрудничестве – учиться вместе, а не просто выполнять вместе!

в) *технология свободного воспитания* делают акцент на предоставление ребенку свободы выбора и самостоятельности в большей или меньшей сфере его жизнедеятельности. Осуществляя выбор, отмечает В.С. Кукушкин, ребенок наилучшим способом реализует позицию субъекта, идя к результату от внутреннего побуждения, а не от внешнего воздействия.

г) *эзотерические технологии* основаны на учении об эзотерическом знании – Истине и путях, ведущих к ней. Педагогический процесс – это не сообщение, не общение, а приобщение к Истине. В данной технологии сам человек становится центром информационного взаимодействия с Вселенной [15, с. 65].

2. *Коллективные способы обучения (КСО)* – это такая организация образовательного процесса, при которой обучение осуществляется путем общения в динамических парах, когда каждый учит каждого. Особенности технологии КСО:

1. коллективная учеба формирует и развивает мотивацию учеников в сотрудничестве;

2. коллективная учеба включает каждого ученика в активную работу на весь урок, в сменных парах и микрогруппах;

3. коллективные способы обучения создают условия психологического комфорта;

4. коллективные способы обучения приветствуют воспитательное взаимовлияние учеников: беседуйте, поправляйте, оценивайте друг друга;

5. коллективные способы обучения всеми своими методиками превращают каждого ученика и весь класс в целом в субъекты самообучения.

Специфика КСО состоит в соблюдении следующих принципов: наличие сменных пар учащихся; их взаимообучение; взаимоконтроль; самоуправление.

3. *Технология знаково-контекстного обучения*. Автор технологии А.В. Вербицкий отмечал: «Задача данной технологии состоит в том, чтобы «реальности бытия» профессиональной деятельности, «свернутые» науками до знаковых систем и еще раз «переодетые в дидактические одежды», развернуть в адекватных этим реальностям формах учебно-познавательной деятельности и посредством этого вернуться к жизни, практике, обогащенным их теоретическим видениям» [2, с. 48].

А.В. Вербицкий выделил три основные формы деятельности; 1) учебная деятельность академического типа (лекции, семинары, самостоятельная работа); 2) квазипрофессиональная деятельность (деловые игры, игровые формы занятий); 3) учебно-профессиональная (научно-исследовательская работа, производственная практика, дипломное проектирование).

В качестве переходных от одной базовой формы к другой выступают различные формы: лабораторно-практические занятия; имитационное моделирование; анализ конкретных производственных ситуаций; разыгрывание ролей, спецкурсы и спецсеминары.

Все это в своем системном качестве составляет, по мнению автора, технологию знаково-контекстного обучения.

Такая технология позволяет преодолеть одно из ярких противоречий профессионального образования – формы организации учебно-познавательной деятельности обучаемых неадекватны формам профессиональной деятельности специалиста.

4. *Технология активного обучения.*

М.М. Новик интерпретирует сущность понятия «активное обучение» следующим образом: «Активное обучение знаменует собой переход от преимущественно регламентирующих, алгоритмизированных программированных форм и методов организации дидактического процесса

к развивающим проблемным, исследовательским, поисковым, обеспечивающим рождение познавательных мотивов и интересов, условий для творчества в обучении» [12, с. 98].

Активное обучение предполагает использование такой системы методов, которая направлена главным образом не на изложение учителем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение, а на самостоятельное овладение учащимися знаниями и умениями в процессе активной мыслительной и практической деятельности.

Наиболее полную классификацию активных методов обучения представила М.М. Новик (рис. 1).

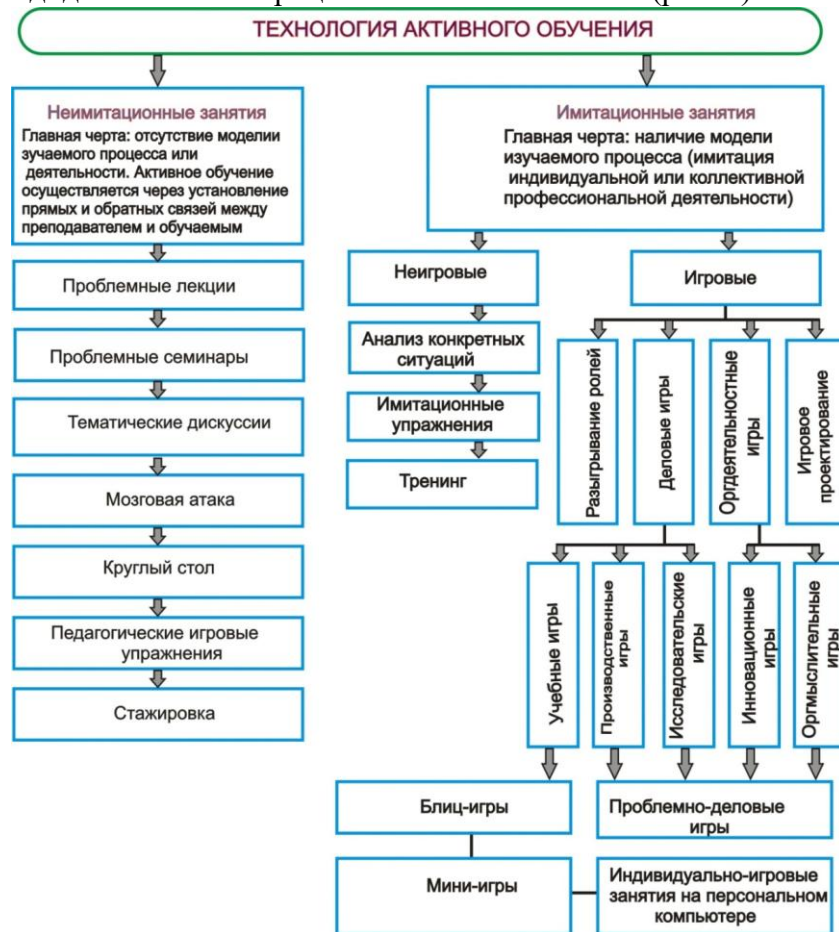


Рис. 1. Классификация активных методов обучения (по М.М. Новик)

Автор указывает на высокий эффект данных методов при усвоении материала, поскольку достигается существенное приближение учебного материала к конкретной практической или профессиональной деятельности. При этом значительно уси-

ливается мотивация и активность обучения [12, с. 97].

5. *Технология витагенного обучения с голографическим методом проекций.* Автор данной технологии академик АПСН и МАПО, заслуженный деятель науки России, доктор педагогических наук А.С. Бел-

кин отмечал, что «витагенное обучение – это реальный путь к истинному сотрудничеству учителей и учащихся, воспитателей и воспитуемых, реальный путь слияния образования и самообразования, превращения субъект-объектных отношений в субъект-субъектные. Голографический подход – это объемное овладение знаниями, обеспечивающее реализацию витагенного образования в процессе сотрудничества» [1, с. 94].

Переход витагенной информации в педагогический инструментарий осуществляется при соблюдении ряда условий:

1) воспитание ценностного отношения к научному знанию;

2) ценностное отношение к незнанию. Незнание здесь рассматривается как способ познания в образовательном процессе. А.Г. Маджуга в своем монографическом исследовании «Здоровьесозидающее образование» по поводу незнания отмечал так: «... незнание – это уже оценка, то есть результат» [9, с.138]. Незнание как научно-педагогическая категория имеет несколько содержательных характеристик: фактор стимулирования познавательной активности; фактор самореализации личности; способ получения нового знания на основе преобразования старого; источник профессиональной рефлексии и самооценки личности; фактор психологической защиты;

3) формирование представлений о многомерности образовательного процесса;

4) личностный подход (опора на положительное в личности; оптимистическая перспектива в работе с ребенком, учет интересов личности в образовательном процессе с точки зрения ее всестороннего развития);

5) опора на подсознание личности [5, с. 109].

В работе А.С. Белкина «Витагенное образование: Голографический подход» подробно представлены технологии голографического метода в преподавании. Обозначим эти приёмы:

– прием ретроспективного анализа жизненного опыта. Применяется в тех

случаях, когда необходимо использовать аналитические способности и умение учащихся соотносить ценностную образовательную информацию с запасом витагенной информации и делать необходимые в образовательных целях выводы;

– прием стартовой актуализации жизненного опыта учащихся («Что вы знаете о...?»);

– прием опережающей проекции преподавания («В следующий раз я вам расскажу о том-то, а вы постарайтесь представить себе, что вы знаете, слышали об этом, с чем вам приходилось сталкиваться в жизни»). Главным здесь является наложение образовательной проекции на витагенную;

– прием дополнительного конструирования незаконченной образовательной модели («Я предлагаю вам идею, незаконченное произведение, а ваша задача – дополнить, насытить содержанием, опираясь на свой жизненный опыт»);

– прием временной, пространственной, содержательной синхронизации образовательных проекций («Жизнь многомерна, и учебный материал необходимо воспринимать многомерно, тогда он будет необходим для жизни»);

– прием витагенных аналогий в образовательных проекциях («В жизни нет ничего такого, чего бы еще не было»);

– прием витагенного одухотворения объектов живой и неживой природы. Суть его в том, чтобы «очеловечить» объекты живой и неживой природы, приписывая им человеческие качества, мотивы действия, раскрыть тем самым глубинный смысл образовательных связей, процессов;

– технология творческого синтеза образовательных проекций. Цель: формирование у учащихся художественного языка и образа эпохи, навыков ее художественно-голографического изображения;

– технология творческого моделирования идеальных образовательных объектов [1].

Итак, смысл технологии витагенного обучения с голографическим методом про-

екций заключается в том, что ценностью для ученика будут только те знания, которые он воспринимает как лично-значимое. Для ребенка самодостаточными будут только те знания, которые он прочувствовал, познал, испытал на практике и хочет сохранить в запасниках своей долговременной памяти, то есть то, что составляет его жизненный опыт: память мыслей, память чувств, память действий. Таким образом, опора на жизненный опыт личности – главный путь превращения образовательных знаний в ценность.

6. *Технология проблемного обучения* – это технология обучения, при которой учитель систематически создает проблемные ситуации и организует деятельность учащихся по решению учебных проблем, обеспечивает оптимальное сочетание их самостоятельной поисковой деятельности с усвоением готовых выводов науки.

Основные отличительные признаки (особенности) проблемного обучения были сформулированы М.И. Махмутовым. К ним относятся:

- интеллектуальная деятельность ученика по самостоятельному усвоению новых понятий путем решения учебных проблем, что обеспечивает сознательность, глубину, прочность знаний и формирование логико-теоретического и интуитивного мышления;
- проблемное обучение – наиболее эффективное средство формирования мировоззрения;
- связь с практикой и использование жизненного опыта учащихся при проблемном обучении выступают как источник новых знаний и как сфера приложения усвоенных способов решения проблем в практической деятельности;
- систематическое применение учителем наиболее эффективного сочетания разнообразных типов и видов самостоятельных работ учащихся;
- индивидуальный подход к обучаемым;
- динамичность процесса обучения;
- высокая эмоциональная активность обучаемых;
- обеспечивается новое соотношение индукции и дедукции и новое соотноше-

ние репродуктивного и продуктивного усвоения знаний [11, с. 75-98].

7. *Технология проектного обучения*

Под проектным обучением И.А. Колесникова и М.П. Горчакова-Сибирская подразумевают обучение, построенное на основе метода проектов. Это обучение в проекте и с помощью проекта [7, с. 26].

Проектное обучение предполагает построение процесса обучения в логике деятельности, имеющей личностный смысл для ученика; комплексный подход к разработке проекта, обеспечивающий сбалансированность личностного развития; вариативность использования базовых знаний и умений в реальных ситуациях, проживаемых обучающимися.

Отметим, что сегодня в образовании применяются такие педагогические технологии, которые предполагают использование специальных способов, программных и технических средств для работы с информацией. Эти технологии называются *информационными технологиями обучения* (ИТО).

И.Г. Захарова под *информационными технологиями обучения* понимает «применение информационных технологий для создания новых возможностей передачи знаний (деятельности педагога), восприятия знаний (деятельности обучаемого), оценки качества обучения и, безусловно, всестороннего развития личности обучаемого в ходе учебно-воспитательного процесса» [4, с. 22].

Мы согласны с тем фактом, что при использовании ИТО повышается мотивация к учению и стимулируется познавательный интерес у учащихся, возрастает эффективность самостоятельной работы, однако, если принимать во внимание здоровьесозидающий аспект, то мы считаем, что ИТО не отвечают этим требованиям и не могут быть включены в разряд технологий обучения, обеспечивающих сохранение, формирование, укрепление и приращение здоровья (в последнем случае здоровьесозидающий эффект). Согласно этого подхода, в отношении «здоровьесозидающий», как отмечено А.Г. Маджуга, «обеспечивающий приращение здоровья, способствующий появлению новых характе-

ристик» [9, с. 106]. «Субъект, в процессе здоровьесозидающего образования – это творец, исследователь, изобретатель, создатель своего здоровья, а, следовательно, и себя, отсюда путь здоровья для индивида это его движение к самому себе, это самостоятельное строительство им самим пути к себе, это переход образа его «здорового» Я с одного уровня на другой». Следует отметить, что при использовании компьютера в процессе обучения не всегда происходит «созидание своего здоровья». В подтверждении наших слов, обратимся к работе академика Международной академии информации и Евразийской академии наук, доктора биологических наук, профессора Г.Г. Деморчогляна «Человек у компьютера: Как сохранить здоровье?» (2001 г.), где подробно рассмотрены факторы воздействия компьютера на здоровье человека. Автор выделяет в качестве заболеваний, связанные с работой на персональных компьютерах, следующие типы: синдром компьютерного стресса, психологические нагрузки, синдром видеоигровой эпилепсии, синдром «виртуальной реальности» [3, с. 12-22].

В работе Г.М. Коджаспировой и К.В. Петрова [6] представлен весь спектр как традиционных, так и новых технических средств обучения и воспитания и даны общие рекомендации по их использованию в образовательных учреждениях. Авторы пособия также указывают на негативные эффекты использования компьютеров в обучении [6, с. 141-143].

Приведенные позиции Г.Г. Деморчогляна, Г.М. Коджаспировой и К.В. Петрова на проблему «компьютер и здоровье» помогли нам сделать вывод о том, что, проектируя использование ИТО в учебно-воспитательном процессе, педагог должен проанализировать те возможные прямые и косвенные воздействия на личность обучающегося, которые и будут определять его развитие. Использование новой информационной техники в образовании оправдано только тогда, когда это приводит к повышению его результативности, максимально нейтрализуя отрицательное воздействие. Это в свою очередь требует основательных психолого-педагогических исследований

всех проблем, связанных с компьютеризацией учебно-воспитательного процесса.

Обсуждение. Итак, нами представлен краткий ретроспективный анализ современных образовательных технологий, которые можно считать здоровьесозидающими, так как они построены на принципах здоровьесозидающего образования. Существенную роль в рассмотрении этих принципов имеют работы Н.Е. Щурковой [19] и А.Г. Маджуга [8; 9; 10].

Н.Е. Щуркова выделяет ряд принципов, которые носят здравосозидательный характер:

– Принцип субъектности означает неуклонную направленность воздействия педагога на сознание воспитанника, на возбуждение самостоятельного осмысления происходящего и связей «Я» воспитанника с реальным миром предметов и людей, событий и явлений.

– Принцип ценности предполагает выявление и раскрытие для учащегося ценностного содержания окружающего мира, «распредмечивание» предметов и вещей, обнаружение в них социального значения и личностного смысла; «опредмечивание» отношений.

– Принцип системности (целостности) ориентирует педагога на личностную целостность человека как носителя социальных отношений, как системы социальных отношений; эти отношения существуют в синкретическом единстве и проявляют себя в рациональной, эмоциональной и практически действенной форме часто автономно, поэтому апелляция к разуму, чувствам и воле должна быть единой и присутствовать в каждом акте воздействия педагога.

– Принцип амплификации – технологический принцип, сообщающий о постоянной объектной необходимости выстраивать яркую внешнюю форму воздействия, увеличивая силу воздействия через расширение средств, в том числе психофизиологического аппарата.

– Принцип «здесь и сейчас» включает в себя следующее: «здесь и сейчас сделай то, что ты говорил», «здесь и сейчас скажи то, что ты считаешь нужным или что ты хотел сказать человеку», «здесь и

сейчас сделай то, что ты считаешь должным сделать как достойный человек», «здесь и сейчас исправь то, что тебе не нравится», «здесь и сейчас поторопись сделать то, что нужно было бы сделать на этой земле, а то не успеешь» и т.д.

– Принцип поля личностного влияния указывает на роль влияния личности педагога на личность ребенка;

– Принцип свободы выбора («ненасилы») – технологический принцип, напоминающий педагогу о праве ребенка производить ежемоментный выбор и о необходимости создавать для ребенка непрерывающуюся ситуацию, когда такой выбор он будет производить самостоятельно [19, с. 42-53].

В изучении принципов здоровьесозидающей деятельности значительный интерес представляют исследования А.Г. Маджуга. Он выделил семь основных принципов здоровьесозидающего образования: 1) принцип взаимообозрения; 2) принцип одобрения; 3) принцип согласия; 4) принцип позитивной речевой установки; 5) принцип личностного обращения; 6) принцип взаиморазвития; 7) принцип безусловной любви. Автор отмечает, что «каждый принцип направлен на воспитание у учителей и у учащихся привычки к «здоровьесозидающим» взаимоотношениям, признаком которых является их готовность «идти на встречу друг другу», то есть заботиться друг о друге, щадить друг друга, слышать боль и внутреннее состояние друг друга, прощать друг другу слабости и личностные недостатки, быть терпимыми по отношению друг другу, быть взаимно «здоровьесозидающими» субъектами» [9, с. 133].

Резюмируя вышеизложенное, необходимо подчеркнуть, что современные образовательные технологии будут востребованы лишь в том случае, когда они будут направлены на:

– формирование у человека установки на положительное отношение к себе и к окружающему миру во всем многообразии его проявлений;

– организацию персонализированного профессионально направленного образования, тесно связанного с общественно-

полезным и производительным трудом в классах, гомогенных по способностям обучающихся. Только так можно связать обучение с жизнью и дать возможность им реализовать естественные потребности детей в самоактуализации и самоутверждении, однако организовать учебно-воспитательный процесс с названным ориентиром можно только тогда, когда учитель будет использовать в своей деятельности принципы здоровьесозидающего образования.

Заключение. Таким образом, здоровьесозидающее образование основано на субъект-субъектном типе ориентаций и направлено на присвоение субъектами целостного педагогического процесса форм валеогенного мышления и поведения, продуктивную трансляцию структурированных знаний о целостном здоровье и его компонентах, обеспечивающую актуализацию ресурсного потенциала личности в отношении своего здоровья и на проектирование индивидуальных программ оздоровления, способствующих приращению наличного потенциала здоровья.

В бинарно-интегративной теории содержания образования (Л.М. Перминова) отмечается, что при сознательном овладении содержанием образования как интегративной системой, самоидентификация личности выполняет созидательную функцию для человека. Следовательно, в процессе реализации здоровьесозидающей функции образования смысл человеческому существованию придает самоидентификация, в основе которой лежит рефлексия, охватывающая цели, средства и объект, ибо в этом случае у человека вырабатывается мотивированное отношение к ценностям, он приучает себя к осознанному выбору, базирующемуся на определенных нравственных идеалах.

Следовательно, в процессе реализации здоровьесозидающей функции образования смысл человеческому существованию придает самоидентификация, в основе которой лежит рефлексия, охватывающая цели, средства и объект, ибо в этом случае у человека вырабатывается мотивированное отношение к ценностям, он приучает себя к осознанному выбору, базирующе-

муся на определенных нравственных идеалах.

Именно поэтому учитель может оказать существенное влияние на здоровье учащихся, если в его функции будет входить задача стимулировать детей к здоровью, т.е. умение помогать детям его сохранять, поддерживать, укреплять и наращивать в доступных для них пределах, что является актом человеческой культуры.

Необходимо отметить, что в процессе здоровьесозидающей деятельности не создание детерминирует деятельность человека в отношении своего здоровья, а личность деятеля, ее духовно-деятельностные взаимоотношения с миром людей, миром идей и миром вещей.

Результатом здоровьесозидающей деятельности является личность, творящая ценностные смыслы. С нашей точки зрения, здоровьесозидающая деятельность создается субъектом действия, а не действиями субъекта. В контексте здоровьесозидающей деятельности творческий процесс и личностный рост (развитие физических и интеллектуальных способностей) преобладают над прагматическим результатом. Человек, созидаящий свое здоровье, овладевает интеллектуально-духовными и соматопсихическими методами здоровьетворчества в системах физического тела, организма и личности. Здесь «человеческая мера» транскрибируется – переносится в продукт и результат своего творчества. При этом человек должен не просто адаптироваться к предметной среде

(«стать как все») – он должен превзойти себя, преобразовать свою персонифицированную личность (т.е. явить свою сущность миру, и, прежде всего, себе самому). Такое понимание означает актуализацию потенциала человека, в том числе и в области здоровьесозидания, за счет раскрытия имеющихся и созидания новых возможностей проявления человеческой сущности в мире. В этой связи, здоровьесозидающая деятельность связана с наращиванием здоровьесозидающего потенциала личности. Раскрытие внутренних механизмов наращивания здоровьесозидающего потенциала личности, понимание психолого-педагогических детерминант этого процесса, позволит выйти на новый уровень управления ресурсами здоровья – здоровьесозидающий.

Можно выделить ряд оснований, которые дают возможность рассмотреть здоровьесозидание и как принципиально новую образовательную технологию:

первое – здоровье как достояние личности;

второе – здоровье понимается как процесс обретения личностью своего достояния;

третье – фиксирует результативность созидания здоровья и переход на новый уровень совершенствования;

четвертое – система созидания здоровья как социальный институт, в рамках которого происходят процессы здоровьесозидания и обретения соответствующих смыслов человеком.

Список литературы

1. Белкин А.С. Виталогенное образование: Голографический подход [Текст] / А.С. Белкин, Н.К. Жукова; Урал. гос. пед. ун-т, Департамент психол.-пед. образования, Центр образоват. технологий. – Екатеринбург: [б. и.], 1999. – 135 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 204 с.
3. Деморчоглян Г.Г. Человек у компьютера: Как сохранить здоровье. – М.: ТЕРРА – Книжный клуб, 2001. – 240 с.
4. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: учебное пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
5. Коджаспирова Г.М. Педагогика: учебник / Г.М. Коджаспирова. – М.: КНОРУС, 2013. – 740 с.
6. Коджаспирова Г.М., Петров К. В. Технические средства обучения и методика их использования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 256 с.

7. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: учебное пособие / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская / под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
8. Маджуга А.Г., Агзамов Р.Р., Чуктурова Н.И. Здоровьесозидающая компетентность педагога: концептуальные подходы к изучению феномена // Современные тенденции развития дошкольного и начального образования: материалы, Всероссийской научно-практической конференции (г. Уфа, 15-16 апреля 2021 г.). – Уфа: Изд-во ИРО РБ, 2021. – С. 155-162.
9. Маджуга А.Г. Здоровьесозидающее образование: теория, методология, опыт, перспективы развития: Монография. – Уфа: РИО РУНМЦ МО РБ, 2010. – 368 с.
10. Маджуга А.Г., Синицина И.А. Здоровьесозидающая педагогика: новая научная парадигма в современном образовании: монография. – Стерлитамак – Санкт-Петербург: СФ ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», Санкт-Петербургский государственный университет, 2013. – 394 с.
11. Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. – Донецк: ДонГУ, 1997. – 160 с.
12. Новик М.М. Современные технологии в образовании // Новые знания. – 1999. – № 3. 4. – С. 97-98.
13. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 [Электронный ресурс] – URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody> (дата обращения: 12.02.2022).
14. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года: Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 [Электронный ресурс] – URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&firstDoc> (дата обращения: 12.02.2022).
15. Педагогические технологии: учебное пособие / под ред. В.С. Кукушкина. – Ростов н/Д.: Издательский центр «Март», 2002. – 320 с.
16. Перминова Л.М. Самоидентификация учителя: опыт дидактической рефлексии. СПб.: СПбАППО, 2004. – 388 с.
17. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе дидактического усовершенствования УВП.- М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.
18. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 12.02.2022).
19. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.
20. Ajzen I. The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 1991. P. 50, 179-211.
21. Leventhal H., Brissette I., Leventhal E. The common-sense model of self-regulation of health and illness // *The Self-regulation of Health and Illness Behavior* / Ed. by L.D. Cameron, H. Leventhal. London: Routledge, 2003. PP. 42-65.

Айзман Р.И., Айзман Н.И., Лебедев А.В., Рубанович В.Б.

Современные представления о здоровье и методах его оценки

Аннотация. Особую важность в системе образования получает создание универсального и доступного для использования инструментария для контроля динамики физического и психического здоровья обучающихся, выявления лиц со склонностью к различным психосоциальным зависимостям и суицидальному поведению. Раннее выявление лиц с нарушениями этих характеристик позволит начать своевременную коррекцию и лечение обучающихся, обеспечить формирование индивидуального маршрута обучения и профориентации. Авторы статьи предлагают собственный инструмент для такого контроля - электронные паспор-

та здоровья для всех участников образовательного процесса (обучающихся школ, студентов вузов и СПО, спортсменов, призывников, педагогов).

Ключевые слова: здоровье, коррекция и лечение, паспорта здоровья, мониторинг здоровья, диагностика здоровья.

Abstract. *Of particular importance in the education system is the creation of universal and accessible tools for monitoring the dynamics of physical and mental health of students, identifying individuals with a tendency to various psychosocial addictions and suicidal behavior. Early detection of persons with violations of these characteristics will allow to begin timely correction and treatment of students, to ensure the formation of an individual training route and career guidance. The authors of the article offer their own tool for such control - electronic health passports for all participants in the educational process (students of schools, university students and vocational schools, athletes, conscripts, teachers).*

Keywords: *health, correction and treatment, health passports, health monitoring, health diagnostics.*

Введение. Укрепление физического и психического здоровья подрастающего поколения является решающим фактором национальной безопасности страны и в современных условиях становится одним из приоритетов государственной политики (Послание Президента Федеральному Собранию РФ, 2013). Особую роль в решении этих вопросов приобретают образовательные организации разного уровня, где происходит становление и развитие личности [2, 3].

Материалы и методы. Неслучайно только за последние годы издан ряд нормативно-правовых документов, направленных на сохранение здоровья и безопасности всех участников образовательного процесса. Перечислим только некоторые, наиболее важные из них:

1. Приказ Минобрнауки РФ от 12.01.2007 года № 7 «Об организации мониторинга здоровья обучающихся, воспитанников образовательных учреждений».

2. Приказ Минобрнауки РФ от 28.12.2010 № 2106 «Об утверждении федеральных требований к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников».

3. Санитарно-гигиенические требования и требования к безопасности (СанПиН 2.4.2.2821-10).

4. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», 04.02.2010 г.

5. Указ Президента Российской Федерации от 1 июня 2012 г. «Национальная

стратегия действий в интересах детей на 2012-2017 годы».

6. Федеральный закон «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 г. № 273 (в редакции от 3 июля 2016 г. №313-ФЗ).

7. Приказ Минобрнауки РФ от 16.06.2014 № 658 «О порядке проведения социально-психологического тестирования лиц, обучающихся в общеобразовательных организациях и профессиональных образовательных организациях, а также в образовательных организациях высшего образования, направленного на раннее выявление немедицинского потребления наркотических средств и психотропных веществ».

Более того, в новые федеральные государственные образовательные стандарты включены следующие показатели, характеризующие здоровьесберегающую деятельность образовательных организаций:

– комплексное состояние здоровья обучающихся;

– степень невротизации, распространённости астенических состояний и вегетативных нарушений;

– уровень готовности индивида к ведению здорового и безопасного образа жизни, устойчивость к различным видам аддикций;

– физическое развитие учащихся;

– заболеваемость учащихся;

– физическая подготовленность учащихся;

– контроль санитарно-гигиенических условий среды и режима обучения, питания, физкультурно-спортивной работы и

соблюдение санитарно-эпидемиологических правил и нормативов [1].

Результаты. За последние 5 лет, по данным Министерства здравоохранения, наблюдалось ухудшение показателей здоровья учащихся на 16-32 % и особенно рост нервно-психических заболеваний, а также увеличение числа лиц с различными психо-социальными зависимостями (игровой, компьютерной, алкогольной, наркотической и т.д.) и повышение уровня суицидности. До 80% обучающихся имеют низкие резервы физического и психического потенциала [6, 7]. «Мы сталкиваемся с крайне тревожными тенденциями: в 14 лет две трети детей России уже имеют хронические заболевания, у половины – нарушения в сердечно-сосудистой и дыхательной системах; до 40% призывников не в состоянии выполнить минимальные нормативы физической подготовки военнослужащих» (В.В. Путин, 13.03.2013. Выступление на Госсовете).

Обсуждение. В чем же причины несоответствия поставленных задач и полученных результатов? На наш взгляд, можно выделить следующие основные причины:

- отсутствие механизма ведомственного и межведомственного сотрудничества в сохранении и укреплении здоровья обучающихся. Во многих образовательных организациях даже нет медицинских работников, или они недостаточно компетентны в психолого-педагогических вопросах, необходимых для работы с учащимися разных возрастных групп;

- несовершенство нормативно-правовой базы, регулирующей осуществление здоровьесберегающей деятельности в образовательных организациях. К сожалению, в большинстве перечисленных документах не определены технология и методика комплексной оценки здоровья, не указаны критерии его мониторинга, не определены функциональные обязанности педагогов в этой деятельности, в связи с чем контроль состояния здоровья осуществляется в основном по уровню заболеваемости обучающихся и студентов, а в каждом регионе образовательные организации используют свои методические под-

ходы и критерии, что вообще делает невозможным сопоставление их уровня здоровьесберегающей деятельности в масштабах страны и даже региона;

- исключение из ФГОС высшего педагогического образования дисциплин медико-биологического цикла (основ медицинских знаний и здорового образа жизни; возрастной анатомии, физиологии и гигиены), кроме БЖД. В результате педагогических работники имеют недостаточный уровень компетентности в области здоровьесбережения и контроля здоровья обучающихся (что требуется согласно ст. 41 ФЗ «Об образовании в РФ»);

- отсутствие контроля за динамикой здоровья обучающихся и здоровьесберегающего потенциала образовательной организации. Отсутствие на федеральном уровне единых критериев оценки здоровья обучающихся и здоровьесберегающего потенциала образовательной организации позволяет руководителям системы образования использовать для отчетов любые приемлемые для них показатели без учета научно-практической обоснованности.

Что же делать? Мы полагаем, что наряду с устранением указанных причин, одним из механизмов повышения уровня здоровья учащейся молодежи и профилактики аддикций будет внедрение адекватного единого для всех регионов систематического мониторинга здоровья обучающихся и среды обучения.

С этих позиций представляет особую важность создание универсального и доступного для использования в системе образования инструментария для контроля динамики физического и психического здоровья обучающихся, выявления лиц со склонностью к различным психосоциальным зависимостям и суицидальному поведению. Раннее выявление лиц с нарушениями этих характеристик позволит начать своевременную коррекцию и лечение обучающихся, обеспечить формирование индивидуального маршрута обучения и профориентации.

Эти идеи привели нас к разработке электронных паспортов здоровья для всех участников образовательного процесса (обучающихся школ, студентов вузов и

СПО, спортсменов, призывников, педагогов).

В основу методологического подхода оценки здоровья человека мы заложили следующие принципы: 1) холистический подход к организму, который базируется на представлении о единстве физической (телесной), психической и духовной сущностях человека, обеспечивающих целостность организма, его возможности удовлетворять свои биологические, духовные и социальные потребности; 2) организм и среда его обитания являются единым целым, что обуславливает взаимные влияния друг на друга; 3) уровень здоровья можно оценить количественно, если принять за основу величину резервных возможностей организма, обеспечивающих сохранение гомеостаза его внутренней среды при адаптации к постоянно меняющимся условиям внешнего мира (или нагрузкам); 4) детский организм проходит этапы постоянного роста и развития, поэтому параметры, характеризующие его здоровье, в онтогенезе изменяются. Следовательно, при оценке здоровья детей и подростков необходимо учитывать не только наличие или отсутствие каких-либо признаков нарушений, но их изменения в процессе жизни и обучения; 5) при характеристике здоровья важен интегративный подход, учитывающий динамику физического развития, функционального, психоэмоционального состояния организма и среду обучения, которая должна иметь здоровьесберегающий характер.

На основе этих принципов были разработаны нами компьютерные программы мониторинга здоровья субъектов образовательного процесса [4, 5]. Мониторинг здоровья – это динамическая количественная скрининг диагностика физического развития; физической подготовленности; функциональных резервов организма; нервно-психических процессов; склонности к аддиктивному поведению; санитарно-гигиенических условий среды обучения.

Мы определили психическое здоровье как выражение психической сферы человека, которая проявляется на эмоционально-волевом, когнитивном, интеллек-

туальном, личностном уровнях и включает:

- адекватную самооценку и самоуважение (общий душевный комфорт);
- способность адаптироваться к изменяющимся условиям жизни;
- способность эффективно удовлетворять свои потребности и умение компенсировать те, которые невозможно удовлетворить в данный момент;
- эффективный самоконтроль, т.е. уверенность человека в том, что он сам управляет своей жизнью.

Для характеристики психического здоровья мы выделили ряд показателей, отражающих различные параметры психической сферы личности. В частности, мы предлагаем оценивать: нейродинамические свойства нервной системы (соотношение возбуждательных и тормозных процессов, скорость рефлекторных реакций, координацию нервных процессов); уровень социально-психологической адаптации к конкретным условиям деятельности, функциональную асимметрию мозга, тип ВВД, психотип, темперамент, уровни тревожности, невротизации, психопатизации, конфликтности, степень эмоционального выгорания, агрессивности, стрессоустойчивости; склонность к различным зависимостям и суицидальному поведению; уровень мотивации к успеху, различные виды памяти (механическую, смысловую, образную), внимание, адекватность восприятия, тип мышления, умственную работоспособность, т.д.

Конечно, перечисленные показатели не являются однозначным эталоном, а скорее – ориентиром, который можно использовать для комплексной оценки здоровья.

С этой целью нами разработаны компьютерные программы, позволяющие в интерактивном режиме онлайн (<http://test.niizib.ru/>) или offline проводить мониторинг здоровья всех участников образовательного процесса.

Цель программ мониторинга: на основе полученных данных обеспечить:

- сохранение здоровья обучающихся в процессе индивидуального развития и обучения;

– оценку индивидуальных психофизиологических, типологических и личностных особенностей учащихся для коррекции и развития профессионально значимых качеств;

– оперативное выявление обследуемых с нарушениями физического и психического здоровья, высокой степенью риска формирования психических зависимостей и склонностью к суицидальному поведению;

– индивидуальный подход к организации учебно-воспитательного процесса;

– оценку здоровьесберегающей деятельности образовательной организации.

Достоинствами этих электронных паспортов являются:

– относительная дешевизна компьютерной программы;

– необходимость минимального медицинского и физического оборудования, который должен быть во всех медицинских кабинетах образовательных организаций;

– автоматический анализ и обработка результатов;

– компьютеризация всех данных, что позволяет создать банк здоровья различных возрастно-половых групп;

– вовлечение субъекта в сам процесс обследования, что повышает его личную заинтересованность в сохранении и развитии здоровья;

– возможность прогнозировать риск развития девиантных форм поведения, связанных со склонностью к психосоциальным зависимостям и суициду;

– современная научно-теоретическая и методическая база, положенная в основу выбранных показателей диагностики здоровья.

Заключение. С помощью разработанных программ было проведено обследование разных групп учащейся молодежи в 123 образовательных учреждениях Новосибирской области, 13 вузах Сибирского региона, в Красноярском крае, Кемеровской и Томской областях, Республике Тыва, Павлодаре (Казахстан) – более 180 тысяч обучающихся и студентов. Полученные данные позволяют проводить анализ здоровья по возрастным, половым, этнонациональным, региональным критериям, что и лежит в основе ряда публикаций авторов статьи.

Список литературы

1. ФЗ №273 от 29.12. 2012 г. «Об образовании в РФ».
2. Айзман Р.И. Здоровье и безопасность – ключевые задачи образования в современных условиях // *Здоровьесберегающее образование*. 2011. №6 (18). С. 48-52.
3. Айзман Р.И. Здоровье педагогов и обучающихся – ключевая задача современной школы // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2012. №3. С. 24-35.
4. Айзман Р.И., Айзман Н.И., Лебедев А.В., Плетнёва Е.Ю., Рубанович В.Б. Мониторинг здоровья учащихся и педагогов с применением компьютера и программных средств // *Народное образование*. 2010. № 6. С. 147-155.
5. Айзман Р.И., Айзман Н.И., Лебедев А.В., Рубанович В.Б. Методика комплексной оценки физического и психического здоровья, физической подготовленности студентов высших и средних профессиональных учебных заведений: метод. пособ. Новосибирск: Изд. «РИФ Новосибирск», 2009. 100 с.
6. Баранов А.А. Состояние здоровья детей в Российской Федерации // *Педиатрия*. 2012. Т. 91. №3. С. 9-14.
7. Кучма В.Р., Сухарева Л.М. Состояние и прогноз здоровья школьников (итоги 40-летнего наблюдения) // *Российский педиатрический журнал*. 2007. № 1. С. 53-57.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Агзамов
Рифкат
Раисович**

Исполняющий обязанности заведующего кафедрой естественно-научного образования государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат педагогических наук, г. Уфа

**Айзман
Роман
Иделевич**

заведующий кафедрой анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности и директор Научно-исследовательского института здоровья и безопасности федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет», доктор биологических наук, профессор, г. Новосибирск

**Айзман
Нина
Игоревна**

директор Центра практической психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск

**Ахметова
Гузель
Азатовна**

доцент кафедры гуманитарного образования государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат филологических наук, доцент, г. Уфа

**Бойко
Елена
Викторовна**

директор Центра дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья при государственном бюджетном профессиональном образовательном учреждении «Педагогический колледж г. Оренбурга», г. Оренбург

**Грудинин
Виктор
Сергеевич**

адъютант, начальник связи федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации», г. Пермь

**Гатауллин
Ильшат
Канзелевич**

инженер-программист государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, г. Уфа

**Закирьянов
Кабир
Закирьянович**

профессор кафедры современного русского языкознания федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Башкирский государственный университет, профессор кафедры филологического образования государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, доктор педагогических наук, заслуженный деятель науки РБ, почетный работник высшего профессионального образования РФ, заслуженный работник высшей школы РФ, действительный член (академик) Академии педагогических и социальных наук, г. Уфа

**Ибраева
Зинфира
Садретдиновна**

учитель удмуртского языка и литературы муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения основная общеобразовательная школа с. Каймашабаш муниципального района Янаульский район Республики Башкортостан

Ильясова Эльвира Наилевна	доцент кафедры дошкольного и начального общего образования государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат педагогических наук, г. Уфа
Кабанина Наталья Сергеевна	учитель русского языка и литературы муниципального общеобразовательного бюджетного учреждения гимназия № 5 муниципального района Давлекановский район Республики Башкортостан
Кисляков Павел Александрович	заведующий кафедрой психологии труда и специальной психологии факультета психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный социальный университет», г. Москва
Криницына Галина Михайловна	доцент кафедры возрастной физиологии, специального и инклюзивного образования федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Тюменский государственный университет», кандидат педагогических наук, г. Тюмень
Лебедев Алексей Владимирович	доцент кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет», кандидат биологических наук, г. Новосибирск
Литовченко Ольга Валентиновна	доцент федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург
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
Малярчук Наталья Николаевна	профессор федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Тюменский государственный университет», доктор педагогических наук, кандидат медицинских наук, г. Тюмень
Павлова Людмила Николаевна	учитель родного (чувашского) языка и литературы муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа с. Ефремкино муниципального района Кармаскалинский район Республики Башкортостан
Пащенко Елена Владимировна	преподаватель федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Тюменский государственный университет», г. Тюмень
Рубанович Виктор Борисович	профессор кафедры физической культуры федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет», доктор медицинских наук, профессор, г. Новосибирск

**Сибеева
Гульсасак
Мубаракеева**

доцент кафедры дошкольного и начального образования государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат педагогических наук, доцент, г. Уфа

**Сторчак
Наталья
Владимировна**

аспирант федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург

**Фазлутдинов
Ильдус
Камирович**

доцент кафедры татарской филологии и культуры федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Уфимский университет науки и технологий»; доцент кафедры башкирского и других родных языков и литератур государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат филологических наук, доцент, г. Уфа

**Чуктуреева
Наталья
Ивановна**

доцент кафедры педагогики, психологии и здоровьесбережения государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат педагогических наук, г. Уфа

Всероссийский междисциплинарный научно-практический журнал, научно-педагогическое издание, является рецензируемым научным журналом и доступен на сайте: <https://obrazovanie.irorb.ru>

Требования к оформлению материалов, предоставляемых для публикации в журнале

1. Рукописи представляются автором на русском языке, в формате doc, docx.
2. Допустимый объем рукописи – от 5000 до 9000 слов. При этом объем статьи в листах А4: от 4 до 15.
3. Структура рукописи. Модель структуры научных статей – введение, материалы и методы, результаты, обсуждение, заключение. Каждая часть должна быть выделена в основном тексте отдельно.
 - 3.1. Введение должно определять суть проблемы, указывать цель исследования, представлять его гипотезу и научный подход, обосновывать важность исследования.
 - 3.2. Материалы и методы. Данная часть должна содержать информацию об используемых методах и их влияние на результаты. Если ключевым моментом в работе является методология эксперимента, необходимо описать ее процессы в деталях.
 - 3.3. Результаты. Эта часть должна отражать результаты исследования в четкой логической последовательности, без интерпретаций результатов с использованием таблиц, рисунков и графиков.
 - 3.4. Обсуждение. Данная часть должна содержать интерпретацию результатов исследования.
 - 3.5. Заключение. Здесь должны быть обобщены результаты и его значение, содержать последствия и практическое применение исследования, возможные рекомендации.
4. Аннотация. Представляется на русском и английском языке. Объем ограничен 150-200 словами. Аннотация не должна содержать ссылки и аббревиатуры. В аннотации обязательно указываются: предмет, тема или цель исследования; метод или методология проведения научной работы; результаты исследования; область применения результатов; выводы.
5. Ключевые слова представляются на русском и английском языке (4-7 слов). Термины-словосочетания считаются одним ключевым словом.
6. Ссылки (список литературы). В конце статьи приводится список литературы. В списке литературы допускается использовать только те источники, на которые имеются ссылки, указанные в тексте статьи в виде цитат, или указания авторов научных работ исключительно по тематике научной статьи, предлагаемой к публикации. Редакция оставляет за собой право вносить правки в список литературы в случае нарушения данного требования. Библиографические записи должны быть расположены в алфавитном порядке. При упоминании или цитировании в тексте приводится номер библиографической записи и страница источника в квадратных скобках, например: [10; 13], [18, 52-58]. При этом автор отвечает за достоверность сведений, точность цитирования и ссылок на официальные документы и другие источники. Список литературы и ссылки оформлять согласно ГОСТ Р. 7.05-2008. Самоцитирование должно составлять не более 30 %.
7. Оформление текста статьи (в том числе таблиц и рисунков) должно соответствовать ГОСТ 2.105-95 Общие требования к текстовым документам. Текст необходимо набирать в формате страницы А4, с межстрочным расстоянием «полуторный». Поля текста – по 2 см. Страницы должны быть пронумерованы. При наборе текста необходимо использовать шрифт «Times New Roman». Размер шрифта – 12. абзацный отступ – 0,5 см. Набор таблиц: тип шрифта «Times New Roman», размер шрифта 12 пт. Использовать стиль «Normal» или шаблон «Обычный». Для выделения отдельных пунктов в тексте или графическом материале необходимо использовать только арабскую нумерацию.