

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ  
БЕЗОПАСНОГО И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО  
ПРОСТРАНСТВА «ВУЗ – ШКОЛА» КАК УСЛОВИЕ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ**

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего профессионального образования  
«Челябинский государственный педагогический университет»

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ  
БЕЗОПАСНОГО И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО  
ПРОСТРАНСТВА «ВУЗ – ШКОЛА» КАК  
УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ**

**Коллективная монография**

Челябинск  
2015

УДК 378:613.4  
ББК 74.480:51.200  
П 79

**Проектирование безопасного и здоровьесберегающего пространства «вуз – школа» как условие профессионального становления студентов:** коллективная монография / З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова, Г.В. Валеева, Е.С. Гладкая; под науч. ред. З.И. Тюмасевой. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – 290 с.

ISBN 978-5-906777-64-5

Авторы: З.И. Тюмасева (1.1, 2.1, 2.2, 2.3, 3.1, 3.2, гл. 4, гл. 5) – д-р пед. наук, профессор; И.Л. Орехова (1.1, 2.1, 2.2, 2.3, 3.1, 3.2, гл. 4, гл. 5) – канд. пед. наук, доцент; Г.В. Валеева (3.2, гл. 5) – канд. психол. наук; Е.С. Гладкая (1.2) – канд. пед. наук, доцент

Монография раскрывает проблемы, связанные с проектированием безопасного и здоровьесберегающего пространства «вуз – школа» как условия профессионального становления будущих педагогов. В ней представлены методические основы, принципы, процесс моделирования безопасного и здоровьесберегающего пространства, критерии оценки этого пространства и средства оценки уровней сформированности профессиональной компетенции студентов в области оздоровительной деятельности.

Монография предназначена для магистрантов, аспирантов, докторантов, специалистов высшей школы и работников образования.

Рецензенты: Л.И. Пономарева, д-р пед. наук, профессор  
П.В. Станкевич, д-р пед. наук, профессор  
Е.Н. Богданов, д-р психол. наук, профессор

ISBN 978-5-906777-64-5

© З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова, Г.В. Валеева,  
Е.С. Гладкая, 2015  
© Издательство Челябинского государственного  
педагогического университета, 2015

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Введение</b> .....	4
<b>ГЛАВА I. Концепция проектирования и реализации безопасного и здоровьесберегающего пространства «вуз – школа» как условие профессионального становления студентов</b>	
1.1. Методические подходы и принципы проектирования безопасного и здоровьесберегающего пространства «вуз – школа» как условия профессионального становления студентов .....	10
1.2. Модель создания безопасного и здоровьесберегающего пространства «вуз – школа» как условия профессионального становления студентов .....	30
<b>ГЛАВА II. Здоровьесбережение как фактор профессионального становления студентов</b>	
2.1. Мотивация к оздоровительно-педагогической деятельности как одно из условий профессиональной подготовки будущих педагогов .....	35
2.2. Культура здоровья и здорового и безопасного образа жизни как существенная характеристика оздоровительной деятельности и личностного роста .....	59
2.3. Реализация курса «Культура здорового и безопасного образа жизни» .....	77
<b>ГЛАВА III. Критерии оценки образовательной среды в аспекте ее безопасности и здоровьесбережения</b>	
3.1. Анализ подходов к изучению образовательной среды. Принципы и закономерности формирования и развития среды .....	87
3.2. Критерии и показатели безопасности и здоровьесбережения образовательной среды .....	124
<b>ГЛАВА IV. Словарь-справочник по проектированию безопасного и здоровьесберегающего пространства «вуз – школа» как условия профессионального становления студентов</b> .....	131
<b>ГЛАВА V. Безопасное и здоровьесберегающее пространство «вуз – школа»: диагностический инструментарий</b> .....	183
<b>Библиографический список</b> .....	282

## ВВЕДЕНИЕ

Концепция проектирования безопасного и здоровьесберегающего пространства «вуз – школа» как условия профессионального становления студентов представляет собой научно обоснованную совокупность взглядов на цели, задачи, принципы и основные направления проектирования безопасного и здоровьесберегающего пространства «вуз – школа» и является одним из важнейших факторов политики в областях безопасности здоровья и обучения навыкам здорового и безопасного образа жизни подрастающего поколения России.

В условиях сохраняющейся тенденции, ухудшения состояния здоровья подрастающего человека, деятельность по сохранению, укреплению и формированию детей, подростков и молодежи должна рассматриваться как необходимое условие национальной безопасности и развития российского общества в XXI веке. Надо признать, что растет заболеваемость среди названной возрастной группы населения, ухудшается их физическое развитие, прогрессивно увеличивается распространенность факторов риска формирования здоровья и развития. Свою долю ответственности за сложившуюся ситуацию несет система образования.

Формирование здоровья на этапе 7–18 лет в значительной мере зависит от условий образовательного пространства, характера учебного процесса, который, к сожалению, является здоровьезатратным, образа жизни самого школьника, педагога, родителей. За период обучения в образовательных организациях (гимназиях, лицеях особенно) заболеваемость детей увеличивается практически в два раза. Считаем, что назрела острая необходимость объединения усилий педагогов, психологов, тьюторов, валеологов, других специалистов, семьи и самого школьника в создании безопасного и здоровьесберегающего пространства «вуз – школа».

Когда мы говорим «безопасность образования», имеется в виду наличие опасности образования, которую необходимо устранить. Такая опасность существует, т.к. 25–30% детей, входящих в первый класс, имеют те или иные отклонения в состоянии здоровья. За период обучения в школе число здоровых детей уменьшается в 4 раза. К окончанию школы у трети выпускников наблюдаются нарушения сердечно-сосудистой системы, число страдающих близорукостью увеличивается с 3% до 30%, нервно-психическими расстройствами – с 15% до 40%, гастроэнтерологическими заболеваниями – в 3,8 раза. Число детей, состоящих на диспансерном учете, в некоторых школах достигает 50% [М.М. Безруких, 2003; Н.К. Смирнов, 2005; В.Р. Кучма, 2009].

Не лучше обстоит дело и со студенческой молодежью. По данным статистической отчетности, за последние три десятилетия произошло снижение на 17–20% функциональных резервов у молодежи, особенно у девушек. Резко возрос уровень невротизации. В первую группу психического здоровья и оптимального адаптирования входит только 18,7% студентов первого курса, 51,3% молодежи имеют пограничные с патологией состояния [Н.Е. Хабибова; с. 41–42].

Исследования, проведенные в Челябинском государственном педагогическом университете в течение 15 лет, свидетельствуют о неблагополучии в состоянии здоровья студентов. Основными хроническими заболеваниями студентов-первокурсников ЧГПУ являются: заболевания органов дыхания (до 42,8% студентов); ЛОР-заболевания (до 42,4%); заболевания опорно-двигательного аппарата (до 28,2%); сердечно-сосудистые заболевания (до 19,8%). Психологической особенностью студентов, поступивших на первый курс, являются повышенная и высокая стрессонапряженность и низкая стрессоустойчивость, что обуславливается не только личными особенностями студентов, но и высокой интенсивностью их студенческой жизни. Это создает

проблемы адаптации студентов к новой для них образовательной среде, ведет к накоплению психической напряженности, неспособности усваивать необходимый и всевозрастающий объем информации, ухудшению состояния здоровья. Почти каждый четвертый студент первого курса демонстрирует повышенную и высокую тревожность (до 26,8% студентов), повышенную и высокую фрустрацию (до 20,2%), повышенную и высокую агрессивность (до 38,2%), повышенную и высокую ригидность (до 24,6%).

65,3% студентов испытывают многочисленные эмоциональные переживания, повышение психических нагрузок и перегрузок»; у 38,5% наблюдается усугубление болезненных недугов; 19,2% студентов отмечают ограничение возможности и способности к релаксации и отдыху; 15,5% отмечают, что стиль их жизни исключает реальную заботу о собственном здоровье. Почти каждый третий студент заявил об использовании средств, не всегда отвечающих профилактике здоровья, с целью снятия психоэмоционального напряжения (31%). 84,6% студентов отмечают, что на данном этапе жизни у них участились стрессовые ситуации, причем достаточно длительные.

Обозначенные выше проблемы в состоянии здоровья студентов обуславливают проявление у них трудностей в общении с другими людьми, социальными группами (например, в студенческой группе), а также значительную стереотипность в поведении. Все это снижает адаптацию студентов к образовательной среде вуза, вызывает психоэмоциональное напряжение и усиливает стрессовое воздействие образовательных факторов. Усугубляет здоровье студентов, их отношение к вредным привычкам, которые сформировались у них или в годы школьной жизни, или в результате неоправданного стремления снять нервное напряжение в первые годы студенческой жизни (см. табл. 1).

Таблица 1

**Структура выявленных факторов риска  
(по субъективным показаниям) у студентов ЧГПУ**

Факультеты	Курение (%)		Употребление алкоголя (%)			Употребление психотропных веществ (%)			
	некурящие	допускающие	курящие	непьющие	допускающие	пьющие	отрицание употребления	сочувственную употребившие	группа риска
иностранн языков	15,4	40,8	43,7	25,1	58,5	16,4	28,7	61,4	10,5
информатики	17,7	48	34,3	19,4	56,5	24,5	29,3	58,9	11,8
подготовки УНК	28,5	42,1	29,4	12,6	75,1	12,3	57,2	39,5	3,3
математический	49	16	35	10	65	25	55	35	10
физический	42,8	14,2	42,8	7,1	42,8	50,2	27,5	65,4	7,1
исторический	28,1	34,3	37,5	12,5	71,8	15,6	28,1	59,3	9,3
<b>по универси- тету в целом</b>	<b>30,2</b>	<b>32,72</b>	<b>37,08</b>	<b>14,45</b>	<b>61,55</b>	<b>24</b>	<b>37,6</b>	<b>53,8</b>	<b>8,6</b>

Названные негативные факторы имеют и экологическую природу, потому что ребенок, педагог существуют в определенной среде – и не только природной и социально-природной.

Взаимоотношения же организмов со средой обитания изучает экология, а формирование таких взаимоотношений происходит в процессе образования, организуемого на основе образовательной среды или образовательного пространства. Следовательно, опасность образования обуславливается *опасностью образовательной среды* и имеет *экологический характер*. Чтобы исключить экологическую опасность образования и образовательной среды, необходимо создавать их на основе здоровьесбережения, в основе которого лежит природосообразность самого обучения и обучаемого.



Проведенный анализ ключевых понятий показал, что при большом разнообразии представлений и определений, прилагательных к динамическим саморегулирующимся системам разного уровня, подходы к здоровью обуславливаются спецификой той науки, с позиции которой ведется обсуждение проблемы. В нашем случае мы используем определение З.И. Тюмасевой, *согласно которой здоровьем человека как самоорганизующейся, динамической системы называется* равновесие между адаптационными возможностями организма и постоянно меняющимися условиями среды, а *«здоровьесбережение»* – это сбережение здоровья, т.е. его охрана.

*Образовательное пространство* (как большая образовательная среда) понимается нами как совокупность образовательных факторов, организованных на основе принципов средовости, энвайроментологии, которые прямо или косвенно воздействуют на субъекты образования в режиме обучения, воспитания и развития.

Таким образом, *безопасное и здоровьесберегающее образовательное пространство* мы рассматриваем как интегрирующий потенциал образовательных организаций, социокультурной среды, семьи, ребенка, педагога, будущего учителя, направленный на расширение адаптационных возможностей организма, самосохраняющего поведения и повышения оздоровительных возможностей.

Ядром, главным звеном, этого пространства может служить единое поле деятельности «вуз – школа».

В основу Концепции положены следующие нормативные документы:

- Конституция Российской Федерации.
- Национальная доктрина развития образования в РФ на период до 2025 года.

- Приказ Минобразования России от 20.04.2004 г. № 1799 «О региональных центрах безопасности образовательного учреждения».
- Программа «Комплексная безопасность образовательного учреждения».
- Концепция охраны здоровья населения Российской Федерации до 2015 года.
- Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России.
- Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа».
- Приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении федеральных требований к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников» (от 28.12.2010 г. № 2106).
- Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273 – ФЗ.
- Указ Президента РФ «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» от 1.06.2012 г. № 761.
- Государственная программа «Развитие образования на 2013–2020 годы» от 15.05.2013 г. № 792 – р.
- Государственная программа «Развитие образования на 2013–2020 годы».
- Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного, общего и профессионального образования и другие законодательные акты Российской Федерации.
- Концепция является методологической, организационно-содержательной основой для проектирования безопасного и здоровьесберегающего пространства «вуз – школа» как условия профессионального становления студентов.

## ГЛАВА I

# КОНЦЕПЦИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ БЕЗОПАСНОГО И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ПРОСТРАНСТВА «ВУЗ – ШКОЛА» КАК УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

### 1.1. Методологические подходы и принципы проектирования безопасного и здоровьесберегающего пространства «вуз – школа» как условия профессионального становления студентов

**Основная цель** концепции – разработка теоретико-прикладных основ безопасного и здоровьесберегающего пространства «вуз – школа» как условия профессионального становления студентов.

Для этого необходимо решение следующих взаимосвязанных **задач**:

1. Исследовать методологическую основу организации безопасного и здоровьесберегающего пространства «вуз – школа».
2. Спроектировать модель безопасного и здоровьесберегающего пространства «вуз – школа».
3. Сформировать методическое обеспечение реализации модели безопасного здоровьесберегающего пространства «вуз – школа».
4. Разработать технологические основы формирования и оценки профессиональной компетентности студентов в области оздоровительной деятельности.
5. Разработать критерии оценки образовательного пространства «вуз – школа» в аспекте его безопасного и здоровьесберегающей функции.
6. Осуществить прогностическую оценку образовательного пространства «вуз – школа» в соответствии с разработанными критериями.
7. Апробировать разработанные средства оценки уровней сформированности профессиональной компетентности студентов в области оздоровительной деятельности.

Развитие современного российского образования осуществляется на основе его гуманизации. Одним из ведущих направлений гуманизации образования является сохранение и укрепление здоровья подрастающего человека, что обеспечивает гармоническое развитие личности, ее потенциала. Для решения данной проблемы необходимо объединение усилий всех работников образования: учителей-предметников не только естественных дисциплин, но и гуманитарных, тех, кто организует процесс обучения, воспитания и целенаправленного развития подрастающего человека в образовательной организации, и тех, кто осуществляет профессиональную подготовку «нового учителя» для «новой школы».

В Концепции охраны здоровья населения Российской Федерации до 2015 года определена конкретная цель современного отечественного образования – «в формировании здорового образа жизни приоритетной должна стать роль образовательных и адаптивных программ, направленных на сохранение, укрепление и коррекцию здоровья людей, подростков и молодежи, формирование у каждого из них активной мотивации заботы о собственном здоровье и здоровье окружающих».

Согласно исследованиям Института возрастной физиологии РАО школьными факторами риска являются: нерациональное питание, интенсификация образовательного процесса, несоответствие методик и технологий обучения и воспитания возрастным и функциональным возможностям детей и подростков, статичность их положения и низкая двигательная активность, нарушение санитарно-гигиенических норм и правил в организации образовательного процесса, отсутствие системы работы по формированию ценности здоровья и здорового образа жизни. Как показывает многолетний опыт, устранить названные выше факторы единичными мерами невозможно, необходимо создание безопасного и здоровьесберегающего (точнее, здоровьеразвивающего) образовательного пространства.

Таким образом, разработка концепции проектирования безопасного и здоровьесберегающего пространства «вуз – школа» как условия профессионального становления студентов обуславливается актуальной необходимостью, *во-первых*, оздоровления не только субъектов образования, но и самого отечественного образования; *во-вторых*, адекватной профессиональной подготовки педагогов к активному оздоровлению обучающихся средствами упреждающе оздоровленного образования; *в-третьих*, соотнесения системы профессиональной подготовки будущих педагогов к оздоровительной деятельности в образовательных организациях с уровневой системой современного педагогического образования; *в-четвертых*, использования имеющихся разработок создания здоровьесберегающих образовательных систем.

Проектирование безопасного и здоровьесберегающего образовательного пространства «вуз – школа» базируется на определенных методологических подходах, выбор которых определяется следующими факторами:

- типологическими биологическими и психосоматическими особенностями подрастающих людей и поколений, которые существенно обуславливают адекватные типы отношений человека к самому себе, обществу, социально-природной среде;

- удовлетворением реальных жизненных и социальных потребностей отдельного человека, поколения и общества в их развитии;

- целесообразностью и актуальностью познания, изучения и реализации рациональных, ответственных и коадаптивных отношений человека и социальных групп людей с другим человеком, другими социальными группами, обществом, природой, социально-природной средой и человека с самим собой;

- адекватностью комплексного, целенаправленного и диверсифицированного процесса природно-социального развития подрастающего человека и поколения средствами существую-

щей системы диверсифицированного обучения, воспитания и целенаправленного развития личности.

– созданием, преобразованием, трансформацией, совершенствованием и модернизацией искусственных, социальных и природно-социальных систем, в том числе образовательных систем и их подсистем с использованием идей проектирования.

**Системный подход** рассматривает любой объект (организацию, педагогическую систему, образовательное пространство и т.д.) не как простую сумму каких-то отдельных компонентов, а как совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих частей, как единое функциональное целое, которое обладает собственными качествами, отличимыми от качеств отдельных составляющих его частей. Важным является выявление в целостной системе зависимости элементов, свойств, отношений внутри функционирования целого. Применение системного подхода для проектирования безопасного и здоровьесберегающего пространства «вуз – школа» вызвано необходимостью:

– рассмотрения обозначенного выше образовательного пространства в единстве частного и целого;

– создания надежной основы для классификации объектов образовательного пространства, выбора эффективных методов и технологий проективной деятельности;

– объединения образовательных факторов в единую систему, обеспечивающую формирование у субъектов образования рациональных взаимоотношений с окружающей природной, социально-природной средой, потребности в здоровье, готовности вести здоровый и безопасный образ жизни, целенаправленную оздоровительную деятельность в образовательной организации.

К основным принципам системного подхода относятся:

– *принцип целостности* позволяет рассматривать безопасное и здоровьесберегающее образовательное пространство одновременно как единое целое и как подсистему для вышестоящей надсистемы;

– *принцип иерархичности строения* предполагает наличие множества элементов, которые входят в состав вышеназванного образовательного пространства и находятся в состоянии соподчинения;

– *принцип структуризации* позволяет анализировать компоненты образовательного пространства и их связи в рамках конкретной организационной образовательной структуры;

– *принцип множественности* предполагает возможность использования множества разных моделей для описания отдельных компонентов образовательного пространства и самого пространства в целом.

С точки зрения рассмотренных выше положений, безопасное и здоровьесберегающее образовательное пространство «вуз – школа» как система, направленная на формирование общекультурных и профессиональных компетенций, обеспечивающих всестороннее развитие личности и ее здоровья на всех уровнях, в качестве подсистем может иметь:

– подсистему учебно-оздоровительной деятельности в рамках получения основного образования;

– подсистему оздоровительно-учебной деятельности, обеспечивающей формирование готовности обучающихся к оздоровительной работе над собой и в образовательных организациях;

– подсистему воспитательно-оздоровительной деятельности субъектов образования;

– подсистему научно-исследовательской деятельности, нацеленной на изучение адаптивных возможностей подрастающего человека в условиях социально-природной среды, оздоровление окружающей среды, в том числе и образовательной, выявление технологий формирования комплексного благополучия человека, сопряженного с благополучием окружающей среды;

– подсистему дополнительного образования, способствующего формированию экологической культуры подрастающего

человека и культуры здоровья как неотъемлемых компонентов общечеловеческой культуры.

Образовательное пространство является открытой вариативной педагогической системой, предполагающей интеграцию всех педагогических средств, которыми располагает каждая структура, входящая в него (рис. 1).

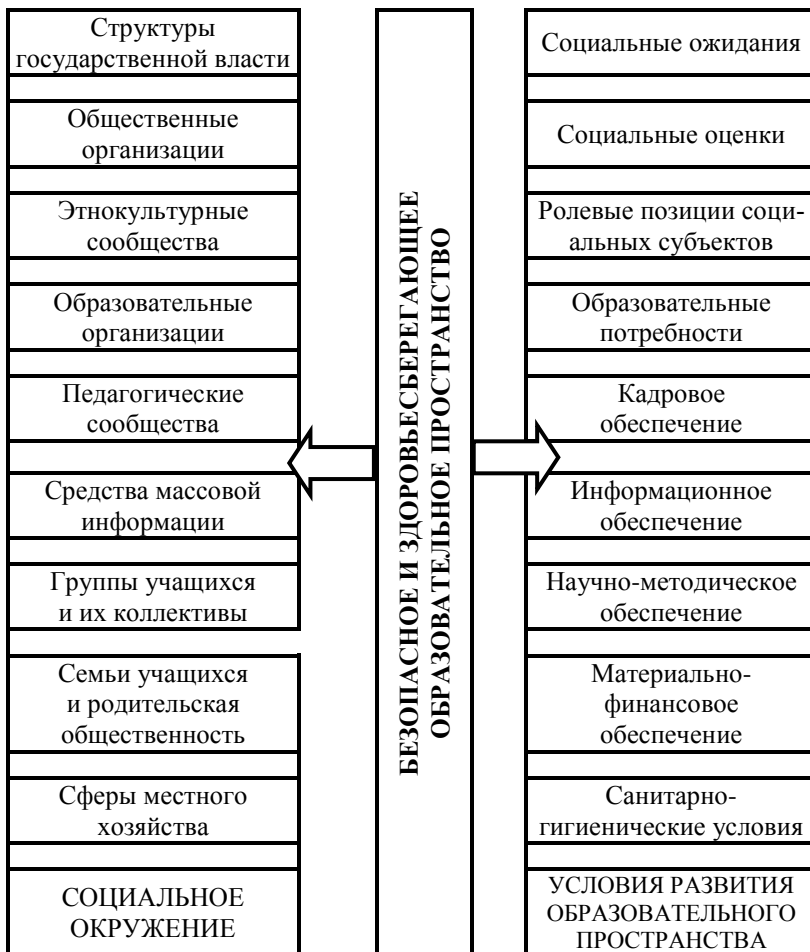


Рис. 1. Безопасное и здоровьесберегающее пространство «вуз – школа»



*Антропологический подход.* В его рамках понятия образования и сущности человека рассматриваются в неразрывной связи; педагогическая антропология задает общие принципы понимания самого назначения образования как социально-культурного механизма целенаправленного развития и формирования человеческих качеств – на основе систематизированного в содержательном и процессуальном отношении воспитания и обучения. При этом согласно утверждению основоположника педагогической антропологии К.Д. Ушинского, в центре наук о человеке должен быть сам человек, всеобъемлющее и целостное знание о нем. Антропологический подход к образовательной деятельности – это мировоззренческая, гносеологическая, теоретическая и практическая ориентация образовательной деятельности на человека как свою главную цель и ценность. (Антропологические основания образования: Ученые записки ООИУУ, т. 3, с. 9, 1998).

Таким образом, проектирование безопасного и здоровьесберегающего пространства «вуз – школа», выявление его структурно-функциональных компонентов предполагает следующее:

– во-первых, необходимо опираться на идею формирования целостного человека как биопсихосоциоприроднокосмического существа, обладающего специфическими психическим, социальным и культурным мирами, на базе общечеловеческих ценностей и гуманистических принципов (Ю.Г. Волков, В.С. Поликарпов, В.П. Казначеев);

– во-вторых, отдавая должное организованному систематическому образованию в рамках государственного стандарта, нельзя отвергать роль случайных факторов в развитии подрастающего человека; эти непостоянные факторы могут оказать решающее воздействие на жизнь человека, его дальнейшую судьбу (в этой связи необходимо обращение к синергетике);

– в-третьих, необходимо понимать, что человек развивается по собственным законам, и результатом такого развития будет цель, заложенная в нем самом;

– в-четвертых, необходимо осознавать, что процесс формирования духовного мира человека понимается не как линейное последовательное развитие и обогащение в содержательном плане, а в виде внезапных скачков (кризисов), различных по характеру, силе, времени и скорости и обеспечивающих переход от ступени к ступени, от одной фазы к другой. Кризис – это обязательные «ворота», через которые человек должен пройти. Если он их пройдет, то может найти, обрести себя, если нет – возможна потеря своего собственного «Я». Человек является существом с бесконечно открытыми возможностями, у него нет никаких прочных фиксированных задатков, определенно очерченного дарования, никакой границы зрелости. Все эти границы условны и временны. Только кризис способствует развитию, реализации заложенных в человеке потенциалов. В процессе переживания человеком кризисных явлений необходимо оказание ему некоторой помощи путем раскрытия назначения данного кризиса. Именно в это время неоценима помощь педагога, психолога, куратора, тьютора и просто мудрого человека.

Опираясь на философско-антропологические установки, О. Больнов и его последователи разработали и сформулировали общие методологические принципы подхода к педагогическим проблемам, проблемам образования и их исследованию, суть которых в следующем:

1. Принцип антропологической редукции позволяет обосновать исследование первоначальными истоками, коренящимися в жизненных явлениях человека. Идти в этом случае необходимо от целого к части.

2. «Организационный принцип» – обратный антропологической редукции. Он требует изучения человеческой жизни, исходя из исследования или с позиции какого-либо одного объекта

или компонента жизни (или человека). В данном случае идти следует от части к целому. Оба принципа должны дополнять друг друга.

3. Принцип антропологической интерпретации отдельных феноменов предполагает исследование отдельных частей феноменологическим путем («понимающий», проясняющий способ исследования). Он связан с искусством описания или озарением. Применение этого принципа означает сведение частных результатов анализа в общий комплекс проблемы (например, сопоставление анализа отдельных феноменов человека со всей его сущностью, или анализ отдельных педагогических ситуаций с образовательным процессом).

4. Принцип «открытого вопроса» исходит из признания невозможности окончательного сведения суммы частей к целому. Утверждается, что в принципе нельзя создать целостное, единое представление, например, о человеке, так как он в каждом феномене выглядит иначе, неповторимо. Человек не измеряем до конца.

*Аксиологический (ценостный) подход.* Теория и практика формирования мировосприятия и мировоззрения, осознания целостности и многообразия окружающего мира, своего места в нем, формирования модели безопасного, здоровьесберегающего поведения в окружающей социально-природной среде, а также профессиональной готовности педагогов и педагогических коллективов образовательных организаций к реализации природосообразного здоровьесберегающего образования, процессов индивидуализации и тьюторской поддержки обучения, воспитания и целенаправленного развития подрастающего человека базируются на признании высшими ценностями жизни, здоровья, среды жизни и социального благополучия. Осуществление аксиологического подхода в процессе создания безопасного и здоровьесберегающего пространства «вуз – школа» предполагает проектирование такого образовательного процесса, который

обеспечивает овладение системой витальных, духовных, социальных, философских, экологических, медицинских, валеологических знаний, познание законов развития человека, его взаимоотношений с самим собой, обществом и природой, воспитание моральных качеств и чувства ответственности. Таким образом, у человека развивается эмоциональное и вместе с тем осознанное отношение к здоровью и самосохранительному, безопасному образу жизни, основанное, в первую очередь, на признании социальных ценностей в качестве «необходимости и полезности для человека» [1, с. 33], а также на положительных интересах и потребностях развивающейся личности.

Организация безопасного и здоровьесберегающего пространства «вуз – школа» должна быть направлена на формирование трех основных блоков ценностей (по Н.С. Розову):

- общечеловеческих (истина, жизнь, свобода и права личности, общение и сотрудничество);
- общенациональных (Россия как ценность, история и культура России);
- ценностей регионального, этнического характера.

Обращение к этим ценностям во имя развития личности, формирования ее индивидуальной культуры, создание условий для свободного обмена мнениями между педагогом и подрастающим человеком, стимулирование их вопросов, уважение к их мнению, обеспечение комфортной среды для интеллектуальной деятельности – все это соответствует подходам и методам, свойственным антропологическому видению человека.

В настоящей современности происходит реальное понижение ценностей жизни, здоровья, окружающей среды, в том числе и в образовании, и намечаются соответствующие мероприятия в аспекте их *потенциального повышения*. В этой связи особую значимость имеет явление естественного сопряжения аксиологии и акмеологии, что приводит к необходимости выделения *акмеаксиологии*, которая может играть незаменимую роль

*стержневой аттракции новационного формирования* адекватных социальных и личностных ценностей. Мотивация поведения человека на поддержание достойного уровня жизни и надежного здоровья в условиях подходящей социально-природной среды определяется значимостью поставленной цели и ее достижением при установках на комплексное благополучие, здоровье. Названные положения могут быть осознаны человеком при следующих условиях:

– знание форм поведения, которое обеспечивает устойчивое развитие здоровья и благополучие окружающей природно-социальной среды;

– желание быть активным создателем, в идеале – хозяином, своей жизни, а также вера в позитивную взаимосвязь между здоровым поведением и результирующей деятельностью;

– позитивное отношение к жизни, как главной ценности и достоинству собственной жизни в условиях определенной окружающей среды, в формировании и развитии которой проявляется высокая активность и заинтересованность;

– развитие чувства самоуважения, осознания ценности и достоинства собственной жизни и деятельности в окружающей природно-социальной среде.

Названные предпосылки могут быть реализованы в условиях безопасного и здоровьесберегающего пространства «вуз – школа».

***Деятельностный подход.*** Раскрывая сущность и значение деятельностного подхода, обратимся к понятию деятельности как специфически-человеческой форме активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целенаправленное изменение и преобразование. Именно деятельности («предметной деятельности» – по К. Марксу) обязан человек своим первоначальным становлением, сохранением и развитием человеческих качеств в ходе исторического процесса. В образовании деятельностный подход получил распространение

ние благодаря следующему положению: личность формируется и проявляется в деятельности, что, в свою очередь, требует специальной работы по отбору и организации деятельности подрастающего человека, по активизации и переводу его в позицию субъекта познания, труда и общения.

Рассматривая деятельность как специфическое проявление отношений, следует иметь в виду, что образовательная деятельность может реализовываться через субъект-объектные отношения, когда в качестве субъекта выступает педагог, а обучаемый – это объект его деятельности; а также субъект-субъектные отношения, при которых педагог и обучаемый проявляют адекватную деятельностную активность в образовательных отношениях. Деятельность бывает индивидуальной и коллективной. В образовательном процессе необходимо гибко использовать оба вида обозначенной деятельности, причем одновременно, так как, в силу действия принципа синергизма, именно такое их использование приводит к максимальной эффективности образовательной деятельности. В силу этого обстоятельства образование должно иметь не только личностно ориентированную (индивидуальную), но и социально ориентированную (коллективную) деятельностную направленность.

Безопасное и здоровьесберегающее пространство «вуз – школа» как фактор профессионального становления студентов будет способствовать формированию общекультурных и профессиональных компетенций, если обеспечить:

– актуализацию в образовательный процесс субъектного опыта студентов в области здоровья, здорового и безопасного образа жизни, оздоровления, формирования комплексного благополучия подрастающего человека, сопряженного с благополучием окружающей социально-природной среды;

– включение в содержание учебных занятий в процессе подготовки проблем, связанных со студентом и его оздоровительной деятельностью;

– акцентирование внимания на ценности совместного опыта (студент и преподаватель, учитель и ученик) в деятельности оздоровления себя, своих будущих учеников, окружающей социально-природной среды и т.д.;

– построение образовательного процесса на основе диверсификации личностных возможностей, способностей, предрасположенностей, интересов студентов;

– создание условий для рефлексии студентов своей оздоровительной деятельности, эмоционального состояния, взаимодействия с другим студентом, социальными группами, преподавателями, природой, окружающей социально-природной средой, самим собой;

– создание условий, обеспечивающих осознание студентами не только личной, но и социальной практической значимости получаемых эколого-валеологических знаний, умений и навыков, опыта практической оздоровительной деятельности.

Организация деятельности субъектов образования в условиях безопасного и здоровьесберегающего пространства «вуз – школа» не может не учитывать следующие важные компоненты структуры личности (по М.С. Каган):

1. *Гносеологический потенциал личности*, определяемый объемом и качеством информации – знаниями личности о себе как человеческом существе, других людях, социуме, окружающей природной среде.

2. *Аксиологический потенциал*, определяемый системой ценностных ориентаций, приобретаемых личностью в процессе социализации.

3. *Творческий потенциал*, определяемый умениями и навыками, способностями к действию.

4. *Коммуникативный потенциал*, определяемый мерой и формой общительности личности.

5. *Художественный потенциал*, определяемый художественными потребностями личности и тем, как они удовлетворяются.

Названные потенциалы личности наиболее полно реализуются через систему видов деятельности, которая включает в себя деятельность преобразовательную, познавательную, ценностно-ориентированную, коммуникативную и художественную.

Выявляя принципы проектирования безопасного и здоровьесберегающего пространства «вуз – школа» как условия профессиональной социализации студентов и выпускников педагогического вуза, необходимо обратиться к тем основным положениям, которые обуславливают *идеологическую сущность* образования в целом независимо от организационно-содержательно-функциональной специфики и закреплены в Законе РФ «Об образовании в Российской Федерации»:

- *демократизация образования* – предполагает право выбора образовательной организацией направлений своей деятельности, право формирования такой основной образовательной программы, которая обеспечивает подготовку студентов к оздоровительной деятельности, воспитания потребности в здоровье, самохранительном, безопасном образе жизни, право педагогов на профессиональное творчество и право студентов на выбор индивидуального пути профессионального становления;

- *гуманизация образования* – обуславливает приоритет личностных целей и потребностей студентов в процессе профессиональной подготовки, предполагает создание такой образовательной среды в вузе, факторы которой обеспечивают максимально благоприятные условия для раскрытия и развития способностей каждого студента, уважение к его личности и достоинству как основы формирования субъект-субъектного педагогического взаимодействия; идея гуманизации названной выше подготовки реализуется через, во-первых, ее фундаментализацию, то есть усиление научной и методологической подготовки в области оздоровительной деятельности, во-вторых, расширение профилей подготовки, в-третьих, системную воспитательно-оздоровительную работу на основе национальной государствен-



ной идеи и региональных особенностей, в-четвертых, учет национальных и региональных особенностей;

- *гуманитаризация образования* – обеспечивает повышение роли гуманитарной составляющей основной образовательной программы диверсифицированной подготовки студентов, включающей эстетическое, этическое, экономическое, правовое, экологическое, валеологическое обучение, воспитание и целенаправленное развитие студентов; данный принцип предполагает формирование целостной картины мира, гуманитарного, экцентрического мироощущения как основы нравственной ответственности перед другими людьми, социальными группами, обществом, природой;

- *диверсификация образования* – предполагает создание диверсифицированных программ профессиональной подготовки студентов к оздоровительной деятельности, обусловленных не только социальным, государственным или региональным запросом, но, в первую очередь, личностными особенностями, возможностями и предрасположенностями студентов; при этом диверсификация образовательных учреждений рассматривается как одна из движущих сил трансформации образования;

- *непрерывность образования* – обеспечивает, с одной стороны, преемственность различных ступеней образования, а с другой – аттракторное движение личности в образовательном пространстве; данный принцип обуславливает необходимость сохранения единства теоретико-методологических оснований образования, независимо от его уровня и формы; идея непрерывного образования предполагает наличие базового уровня образования, диверсифицированных общеобразовательных программ, программ дополнительного и послевузовского образования, интеграции образовательных структур, гибкости организации образования;

- *деятельностная направленность образования* – предполагает интеграцию формирования теоретических знаний студентов с их практическими потребностями и ценностными ориен-

тациями; при этом деятельность носит предметный характер, признается универсальным, инвариантным способом развития человека, она вызывается потребностью человека, необходимостью его контактов с другим человеком, социальными группами (обществом), природой, социально-природной средой и самим собой, направлена на творческое созидание материального или духовного продукта.

### ***Организационно-содержательные принципы***

*Принцип систематичности*, который вытекает из самой природы безопасного и здоровьесберегающего пространства «вуз – школа» как педагогической системы. Обозначенное выше пространство является специальным образом организованной и целостной системой, имеющей все необходимые и достаточные связи как с ее надсистемой в виде общей системы образования, так и ее подсистемами. Системная организация безопасного и здоровьесберегающего пространства «вуз – школа» обеспечивается на основе всех его компонентов: целей, содержания, методов и приемов, средств образования, а также форм организации различных видов деятельности.

*Принцип полноты составляющих*. В основе действия этого принципа лежит правило полноты, которое определяет меру разнообразия компонентов, необходимую для образования устойчивой системы: элементы должны быть настолько разнообразными, насколько это необходимо для образования системы. Таким образом, принцип полноты составляющих определяет оптимальное количество структурно-функциональных компонентов целостной системы безопасного и здоровьесберегающего пространства «вуз – школа» и самих связей между ними. Выполнение этого принципа обеспечивает системность, целостность и эффективность данного образовательного пространства. Принцип полноты составляющих позволяет реализовать одно из требований к современному образованию: оно должно быть диверсифицированным. Таким образом, никакая образовательная система не

может состоять из идентичных элементов. К тому же число таких элементов в каждой системе может быть различно и строго определено; это зависит от самой педагогической системы.

*Принцип образовательной комплементарности* вытекает из взаимообусловленности, взаимосвязи и взаимодополняемости всех компонентов безопасного и здоровьесберегающего пространства «вуз – школа», нацеленного на формирование комплексного благополучия подрастающего человека, сопряженного с благополучием окружающей среды (природной, социально-природной). Комплементарность рассматривается как соответствие, взаимодополняемость, взаимосоответствие. Этот принцип обеспечивает структурно-функциональное единство безопасного и здоровьесберегающего пространства «вуз – школа» как условия профессионального становления студентов, его функциональную специфичность, незаменимость.

*Принцип интегро-дифференцированного структурирования* основывается на сопряжении общих идей интеграции и специально-частных идей дифференциации по образовательным потребностям, целям, организациям, видам деятельности, учебным курсам и т.д.

*Принцип ориентации на систематическую практическую оздоровительную работу* раскрывает единство образовательного процесса, интегрирующего обучение, воспитание, целенаправленное развитие студентов, и процесса интерактивного их оздоровления.

*Принцип адекватности научного обеспечения* процесса проектирования безопасного и здоровьесберегающего пространства «вуз – школа» положениям современной педагогической антропологии, эколого-валеологизированной педагогики, личностно-возрастными особенностями, возможностями и предрасположенностям субъектов образования, факторам здоровьесбережения, современным методам и формам обучения, воспитания и целенаправленного развития.

### ***Технологические принципы:***

- *антропологопедагогический принцип* – педагогическая антропология как комплексная наука об антропогенезе и онтогенезе человека позволяет оптимизировать формирование комплексного благополучия подрастающего человека и поколения, сопряженного с благополучием окружающей социально-природной среды, на основе формирования рациональных отношений подрастающего человека к другому человеку, социальным группам (обществу), природе, социально-природной среде и самому себе;

- *принцип культуротворчества* – предполагает, во-первых, формирование культуры здоровья подрастающего человека через овладение научными знаниями, опытом, традициями российского этноса, а во-вторых, обеспечение культурного развития будущего педагога в процессе овладения компетенциями в области оздоровления субъектов образования, образовательной среды, образовательного процесса и педагогического взаимодействия;

- *принцип интерактивности* – под интерактивностью понимается межсубъектная активность: знание, добываемое в совместной деятельности через диалог, полилог субъектов образования направлено на расширение адаптационных возможностей организма, повышение его устойчивости к воздействию многообразных факторов;

- *принцип природосообразности* – развитие присущих человеческой природе физических и духовных сил, реализация заложенных природой резервных потенциальных возможностей человека в соответствии со свойственным стремлением подрастающего человека к всесторонней деятельности;

- *принцип эколого-валеологизации* – предполагает формирование здоровьесберегающей образовательной среды в соответствии с принципами средовости (искусственная социальная среда выстраивается по гомологии с природной средой), нацеленность обучающихся, воспитывающих и развивающих компо-

нентов образовательной среды на сохранение, укрепление и развитие физического, духовного и социального благополучия подрастающего человека;

- *принцип вариативности* – предполагает, с одной стороны, использование в процессе проектирования безопасного и здоровьесберегающего пространства «вуз – школа» гибкое сочетание «обязательных» структурных компонентов, образующих данное пространство с широким спектром «специализированных» компонентов, многообразие алгоритмов обучения в соответствии с индивидуальными возможностями студентов, свободный выбор объема, темпов и форм образования, а с другой – *диверсификацию* названных выше пространств в соответствии с образовательными запросами, целями, интересами и т.д.

Безопасное и здоровьесберегающее пространство «вуз – школа» как условие профессионального становления студентов включает в себя следующие компоненты:

- *гносеологический компонент* – этот компонент связан с необходимостью приобретения необходимых для процесса оздоровительной деятельности знаний и умений, познанием себя, своих потенциальных способностей и возможностей, интересом к вопросам собственного здоровья, к изучению литературы по данному вопросу, различных методик по оздоровлению и укреплению организма. Это происходит благодаря процессу формирования знаний о закономерностях становления, сохранения и развития здоровья человека, овладению умениями сохранять и совершенствовать личное здоровье, оценке формирующих его факторов, усвоению знаний о здоровом образе жизни и умений его построения. Этот процесс направлен на формирование системы научных и практических знаний, умений и навыков поведения в повседневной деятельности, обеспечивающих ценностное отношение к личному здоровью и здоровью окружающих людей;

- *здоровьесберегающий*, включающий систему ценностей и установок, которые формируют систему гигиенических навы-

ков и умений, необходимых для нормального функционирования организма, а также систему упражнений, направленных на совершенствование навыков и умений по уходу за самим собой, одеждой, местом проживания, окружающей средой. Особая роль в этом компоненте отводится соблюдению режима дня, режима питания, чередования труда и отдыха, что способствует предупреждению образования вредных привычек, функциональных нарушений заболеваний, включает в себя психогигиену и психопрофилактику образовательного процесса, использование оздоровительных факторов окружающей среды и ряд специфических способов оздоровления ослабленных;

- **эмоционально-волевой**, который включает в себя проявление психологических механизмов – эмоциональных и волевых. Необходимым условием сохранения здоровья являются положительные эмоции; переживания, благодаря которым у человека закрепляется желание вести здоровый образ жизни. Воля – психический процесс сознательного управления деятельностью, проявляющийся в преодолении трудностей и препятствий на пути к поставленной цели. Личность с помощью воли может осуществлять регуляцию и саморегуляцию своего здоровья. Воля является чрезвычайно важным компонентом, особенно в начале оздоровительной деятельности, когда здоровый образ жизни еще не стал внутренней потребностью личности, а качественные и количественные показатели здоровья еще рельефно не выражаются. Он направлен на формирование опыта взаимоотношений личности и общества. В этом аспекте эмоционально-волевой компонент формирует такие качества личности, как организованность, дисциплинированность, долг, честь, достоинство. Эти качества обеспечивают функционирование личности в обществе, сохраняют здоровье, как отдельного человека, так и всего коллектива;

- **экологический**, учитывающий то, что человек как биологический вид существует в природной среде, которая обеспечивает человеческую личность определенными биологическими,

экономическими и производственными ресурсами. Кроме того, она обеспечивает ее физическое здоровье и духовное развитие. Осознание бытия человеческой личности в единстве с биосферой раскрывает зависимость физического и психического здоровья от экологических условий. Рассмотрение природной среды как предпосылки здоровья личности позволяет нам внести в содержание здравотворческого воспитания формирование умений и навыков адаптации к экологическим факторам. К сожалению, экологическая среда образовательных учреждений не всегда благоприятна для здоровья учащихся. Общение с миром природы способствует выработке гуманистических форм и правил поведения в природной среде, микро- и макросоциуме. В то же время природная среда, окружающая школу, является мощным оздоровительным фактором;

- **физкультурно-оздоровительный** компонент предполагает владение способами деятельности, направленными на повышение двигательной активности, предупреждение гиподинамии. Кроме того, этот компонент содержания воспитания обеспечивает закаливание организма, высокие адаптивные возможности. Физкультурно-оздоровительный компонент направлен на освоение личностно-важных жизненных качеств, повышающих общую работоспособность, а также навыков личной и общественной гигиены.

## **1.2. Модель создания безопасного и здоровьесберегающего пространства «вуз – школа» как условия профессионального становления студентов**

Современные федеральные государственные образовательные стандарты ориентируют систему образования на сохранение и укрепление здоровья подрастающего поколения, а также на развитие индивидуализации как условия конкурентоспособной гармоничной личности. Поэтому возникает необходимость разработки безопасного и здоровьесберегающего образо-

вательного пространства «вуз – школа» с целью профессионального становления студентов готовых к профессиональному саморазвитию.

Полагаем, что педагогическая стратегия создания безопасного и здоровьесберегающего пространства «вуз – школа» в аспекте профессионального становления студентов должна выстраиваться как система научно-обоснованных методологических подходов, принципов, выявленных на основе подходов и анализа нормативно-правовой базы, социального заказа, фундаментальных психолого-педагогических, эколого-валеологических исследований подрастающего поколения и будущих педагогов.

Таким образом, содержательно-смысловое наполнение педагогической стратегии создания безопасного и здоровьесберегающего пространства «вуз – школа» в аспекте профессионального становления студентов на основе спроектированной структурно-содержательной модели, представляющей собой теоретическое обоснование подготовки будущих педагогов к осуществлению оздоровительной деятельности в образовательных организациях.

Предлагаемая модель проектирования безопасного и здоровьесберегающего образовательного пространства «вуз – школа» обладает системностью, вариативностью, индивидуализированностью и дифференциацией.

Целевой блок устанавливает цель, определяет назначение модели, содержания и структурные связи ее компонентов, определяет методологические подходы, принципы построения безопасного и здоровьесберегающего пространства. Диагностический и содержательный блок подробно представлены во второй главе.



**СОЦИАЛЬНЫЙ ЗАКАЗ ОБЩЕСТВА НА ПОДГОТОВКУ ПЕДАГОГОВ  
В ОБЛАСТИ ЗДОРОВОГО И БЕЗОПАСНОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ**

**ЦЕЛЬ:** формирование здорового образа жизни через профессиональное самоосознание индивидуальных образовательных потребностей и профессионального развития, формирование активной мотивации, навыков самосохранительного поведения

**ПОДХОДЫ:**  
Системный Антропологический Аксиологический Деятельностный

**ПРИНЦИПЫ:**

**Идеологические принципы:**

- Гуманизация образования
- Гуманитаризация образования
- Диверсификация образования
- Непрерывность образования
- Деятельностная направленность образования

**Организационно-содержательные принципы:**

- Систематичность
- Полнота составляющих
- Образовательная комплексность
- Интегро-дифференцированное структурирование
- Ориентация на систематическую практическую оздоровительную работу
- Адекватность научного обеспечения

**Технологические принципы:**

- Антропепедагогический
- Культуротворческий
- Интерактивный
- Природосообразный
- Эколого-валеологический
- Вариативный

**ЦЕЛЕВОЙ БЛОК**

**Диагностика мотивации к оздоровительно-педагогической деятельности:**

- Методика «Мотивация аффилиации» (Р.С. Немов)
- Эссе «Какой он – учитель для современного поколения школьников?»

**Диагностика субъективной составляющей здоровья будущих учителей с помощью комплексной авторской программы «Гармония»:**

- «Методика оценки удовлетворенности физическим состоянием» (модификация опросника Гиссенского)
- «Методика самооценки психического состояния» (по Айзенку)
- Методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге
- Методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич)
- Анкета «Потребностное напряжение в отношении оздоровления» (по З.И. Тюмасевой, А.А. Цыганкову, И.Л. Ореховой)

**ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ БЛОК**



Рис. 2. Модель проектирования безопасного и здоровьесберегающего образовательного пространства «вуз – школа»

Реализация данной модели возможна при соблюдении дидактических, психолого-педагогических и организационно-методических условиях.

Дидактические условия – совокупность форм, методов и средств обучения, способствующих эффективному овладению студентами теоретических, практических и методических знаний, умений и владений.

Психолого-педагогические условия – совокупность условий достижения образовательных целей, которые определяют сущность и содержание формируемых качеств личности студентов в соответствии со специальной безопасной и здоровьесберегающей среды вуза.

Организационно-методические условия – создание учебно-методического обеспечения процесса подготовки педагогов к созданию здоровьесберегающей среды и формированию само-сохранительного поведения субъектов образовательного процесса.

## ГЛАВА II

### ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

#### 2.1. Мотивация к оздоровительно-педагогической деятельности как одно из условий профессиональной подготовки будущих педагогов

Система профессиональной социализации студентов педагогического вуза должна быть построена с учетом их базовых потребностей. В этом случае, во-первых, создаются условия для индивидуально-гармоничного развития будущих педагогов, во-вторых, в процессе профессиональной подготовки обеспечивается общий комфорт студентов и доминирование у них позитивных настроений, наконец, в-третьих, формируется устойчивое положительное отношение к своему здоровью, здоровому и безопасному образу жизни и к здоровью обучаемых.

Целью оздоровительно-педагогической деятельности всех субъектов образовательного процесса в вузе является осознание каждым студентом социальной значимости своей будущей профессии, своих индивидуальных образовательных потребностей и особенностей профессионального развития, на основе которых возможно создание индивидуального образа здоровьесберегающей и профессиональной педагогической деятельности. В этой связи актуальным становится формирование у будущих педагогов мотивации к здоровому, безопасному образу жизни и осуществлению профессиональной деятельности. Именно развитию такой мотивации и посвящен вариативный учебный курс «Культура здоровья и здорового, безопасного образа жизни». Мотивация к оздоровительно-педагогической деятельности – необходимое и важнейшее условие профессионального становления студентов как будущих педагогов. Данная мотивация может быть основана на осознании значимости своей личности, по-

требности и ценности оздоровительно-педагогической деятельности, ее привлекательности. Без формирования мотивации студентов к здоровому и безопасному образу жизни невозможна современная система высшего профессионального педагогического образования.

Термин «мотивация» прочно вошел в психологический обиход для объяснения причин поведения человека и животных, хотя многие авторы имеют свою трактовку этого понятия. Мотивация служит родовым понятием для обозначения всей совокупности факторов, механизмов и процессов, обеспечивающих возникновение на уровне психического отражения побуждений к жизненно необходимым целям, то есть направляющих поведение на удовлетворение потребностей.

Согласно одной точке зрения, мотивация – это состояние, которое развивается в структурах центральной нервной системы во время поведения. Объективно оно выражается в изменении электрической активности мозга, биохимии мозга, в изменениях на молекулярном уровне. В субъективном плане, по мнению К.В. Судакова (1971), мотивации соответствует появление определенных переживаний.

Другой подход связан с пониманием мотивации как некоторого начального толчка (побуждения), который всегда переходит в поведение, характеризующееся наличием определенной цели. Мотивация в этом случае становится синонимом целенаправленного поведения, которое строится на основе постоянной оценки результатов совершенных действий.

В психолого-педагогической литературе обсуждается вопрос о двух видах мотивации и их различительных признаках:

- **внешнеорганизованной**, обусловленной внешними условиями и обстоятельствами;
- **внутриорганизованной**, связанной с личностными диспозициями: потребностями, установками, интересами, влечени-

ями, желаниями, при которой действия и поступки совершаются «по доброй воле субъекта».

Живя в обществе, человек не может не зависеть в своих решениях и поступках от влияния окружения. Эта зависимость может быть двух видов:

– *референтная зависимость*, которая обнаруживается тогда, когда человек, не задумываясь, заимствует установки, взгляды, нормы поведения, образ жизни, надеясь благодаря этому быть причисленным к определенному кругу, определенной референтной для него группе;

– *информационная зависимость* возникает в тех случаях, когда человек, стремясь к какой-то цели, не располагает необходимой информацией. В таком случае студенты вынуждены некритически использовать информацию, полученную от человека (преподавателя), которого считают более информированным.

Под внешнеорганизованной мотивацией понимается воздействие на процесс мотивации будущего педагога (при изучении курса «культура здоровья и здорового, безопасного образа жизни») со стороны преподавателя, ведущего этот курс, с целью инициации мотивационного процесса к педагогической профессиональной деятельности, стимуляции, увеличения силы побуждения, мотива. Нельзя извне формировать мотивы. Можно только способствовать этому процессу. Мотив – сложное психологическое образование, которое должен построить сам студент. Извне формируются не мотивы, а мотиваторы. Эти воздействия могут иметь вид просьбы, требования, совета и принимать характер информирования, инструктирования, стимулирования и запрета.

Информирование влияет главным образом на представление человека о том, каково наиболее вероятное направление развития ожидаемых событий, и каковы последствия избранной им альтернативы поведения. Инструктирование предписывает

индивиду наиболее эффективные способы достижения поставленных перед ним целей.

Характеристиками студента являются его психосоматический тип, психофизиологические и другие личные свойства, способствующие или препятствующие принятию внешнего воздействия (внушаемость – невнушаемость, конформность – неконформность, принципиальность – беспринципность), и наличные состояния (тревога, апатия, утомление, болезнь, страх и др.). Характеристиками преподавателя вуза могут быть как его внешний вид, так и личностные свойства (авторитет, манеры). Относительно выбранной проблемы подчеркивается, что преподаватель вуза должен быть моделью, результатом реализации формируемой у студентов мотивации к своему здоровью, здоровому и безопасному образу жизни, а также к оздоровительной деятельности. Имеет значение и степень информированности студента о том, на каком этапе у него находится формирование мотива. Степень принятия внешнего воздействия (навязанности) определяется: наличием или отсутствием у субъекта гипотезы и количеством вариантов решения задач (чем больше вариантов, тем меньше проявляется навязанность), сложностью разрешаемой задачи, принимаемого решения (чем они сложнее, тем в большей степени проявляется навязанность), степенью неопределенности, творческим характером деятельности (чем она более творческая, тем сильнее оказывается значение внешнего канала информации). При этом, если решение приходит в результате навязывания, то оно менее варибельно, хуже воспроизводится и больше контролируется. Со временем навязанное решение должно превратиться в собственное, что обеспечит его устойчивость.

Психологические факторы, участвующие в конкретном мотивационном процессе и обуславливающие принятие человеком решения, Е.П. Ильин (2002) называет мотиваторами (мотивационными детерминантами); они при объяснении основания

действия и поступка становятся аргументами принятого решения. Можно выделить следующие группы мотиваторов:

- нравственный контроль (наличие нравственных принципов);
- предпочтение (интересы, склонности);
- внешняя ситуация;
- собственные возможности (знания, умения, навыки);
- собственное состояние в данный момент;
- условия достижения цели (затраты усилий и времени);
- последствия своего действия, поступка.

В мотивационном процессе можно выделить пять этапов (А.А. Файзуллаев, 1987):

– первый этап – возникновение и осознание побуждения (предметного содержания побуждения, действия, результата и способов осуществления этого действия);

– второй этап – это «принятие мотива». Под этим автор понимает внутреннее принятие побуждения, то есть идентификацию его с мотивационно-смысловыми образованиями личности, соотнесение с иерархией субъективно-личностных ценностей, включение в структуру значимых отношений человека;

– третий этап – это реализация мотива. При этом мотив приобретает новые функции, что приводит к переходу к следующему этапу мотивации – закреплению мотива. В результате чего он становится чертой характера;

– последний этап – актуализация потенциального возбуждения, под которой имеется в виду осознаваемое или неосознаваемое проявление черты характера в условиях внутренней или внешней необходимости, желания или привычки.

Процесс формирования мотива, как основания действия, поступка и побуждения к ним, начинается с возникновения потребности личности и заканчивается возникновением намерения и побуждения к достижению цели, если эта цель необходима человеку. Между этими двумя психологическими феноменами



располагается промежуточный этап мотивационного процесса, в котором актуализируются имеющиеся у человека психологические образования, обеспечивающие обоснованный выбор им предмета и способа удовлетворения потребности. Отсюда *мотивация – это процесс формирования мотива, проходящий через определенные стадии и этапы, а мотив – продукт этого процесса, то есть мотивации.*

Учебный курс «Культура здоровья и здорового, безопасного образа жизни» направлен на изменение внутреннего мира студента как будущего педагога, мотивационной составляющей его личности.

Изучение мотивации человека, по мнению В.С. Мерлина (1976), включает выяснение таких вопросов:

- какие потребности (склонности, привычки) типичны для данного человека (какие чаще всего удовлетворяет или пытается удовлетворить, удовлетворение каких приносит ему наибольшую радость, а в случае неудовлетворения – наибольшие огорчения, чего не любит, пытается избежать);

- какими способами, с помощью каких средств он предпочитает удовлетворять ту или иную потребность;

- какие ситуации и состояния обычно запускают то или иное поведение;

- какие свойства личности, установки, диспозиции оказывают наибольшее влияние на мотивацию того или иного типа поведения;

- способен ли человек на самомотивацию, или нужно вмешательство со стороны;

- что сильнее влияет на мотивацию – имеющиеся потребности или чувство долга, ответственности.

Ответы на большинство этих вопросов можно получить, используя разнообразные методы изучения мотивов и мотивации. Психологами разработано несколько методов к изучению мотивации и мотивов человека: эксперимент, наблюдение, беседа, опрос, анкетирование, анализ результатов деятельности и пр.

Все эти методы можно разделить на три группы: 1) осуществляемый в той или иной форме опрос субъекта (изучение его мотивировок и мотиваторов); 2) оценка поведения и его причин со стороны (метод наблюдения); 3) экспериментальные методы.

Реальным и достаточно надежным представляется метод анкетирования, при котором испытуемый, представляя себя в той или иной ситуации, в которой он якобы совершил какое-то действие, объясняет причину своего поступка. Этот метод, связанный с описанием проблемных ситуаций, позволяет в ответах испытуемых через проекцию выявлять устойчивые и доминирующие установки, взгляды, суждения, которые и в реальной жизни могут привести к подобному поведению и его обоснованию. При анкетировании испытуемый свою позицию приписывает воображаемому субъекту; например, когда человек говорит о чьем-либо поведении и предполагает возможные его варианты, это значит, что такие модели поведения (мотивационная стратегия) имеются у него самого и потенциально он может поступить так же.

Для оценки эффективности курса «Культура здоровья и здорового, безопасного образа жизни» нами была использована методика «Мотивация аффилиации» (Р.С. Немов).

### **Опросник аффилиации**

Под аффилиацией понимается потребность человека в установлении, сохранении и упрочении добрых отношений с людьми. Индивид, обладающий этой потребностью, не только постоянно стремится к людям и испытывает удовлетворение от эмоционально положительного общения с ними, но в человеческих отношениях видит один из главных смыслов жизни. Иногда эта потребность становится для человека настолько значимой, что перевешивает остальные. А эмоционально положительное общение является хорошим фундаментом для сохранения и укрепления здоровья.

Мотив аффилиации относится к высшему уровню иерархии человеческих потребностей. При этом этот мотив является

базовым и фундаментальным для природы человека, сознание которого развивается только в условиях взаимодействия с другими людьми. Аффiliation для людей педагогических профессий должна быть одной из главных потребностей и, по крайней мере, не уступать тем потребностям, удовлетворение которых, напротив, как-то разъединяет людей.

Содержание мотива аффiliation далеко не однородно: сюда включаются потребность контактировать с людьми, быть членом группы, взаимодействовать с окружающими, радоваться другим людям и жить вместе, сотрудничать и общаться с ними, присоединяться к группам, то есть создавать комфортную среду, а для будущегоучителя – создание здоровьесберегающей среды для обучающихся.

Существует несколько методик для оценки аффiliation. Наиболее валидной, надежной, но вместе с тем и самой трудоемкой является проективная методика. Однако эта потребность такова по своей природе, что для ее диагностики с успехом могут быть использованы и методики опросного типа. Одна из таких методик описывается далее.

Испытуемые, проходящие тестирование по данной методике, перед началом исследования получают инструкцию следующего содержания:

«Вам предлагается несколько десятков суждений, ознакомившись с которыми, необходимо выразить степень своего согласия с каждым из этих суждений при помощи следующей шкалы:

- +3 – полностью согласен,
- +2 – согласен,
- +1 – скорее согласен, чем не согласен,
- 0 – ни да, ни нет,
- 1 – скорее не согласен, чем согласен,
- 2 – не согласен,
- 3 – полностью не согласен.

Меру своего согласия с тем или иным утверждением можно выразить цифрой с соответствующим знаком, проставленной на листе бумаги рядом с номером данного суждения».

Предлагаемый опросник оценивает две мотивационные тенденции, функционально взаимосвязанные и соотносимые с потребностью аффилиации: стремление к людям и боязнь быть отвергнутыми. Соответственно, испытуемым предлагаются для ответов два разных опросника, один из которых предназначен для оценки первой мотивационной тенденции, а другой – второй.

### **Шкала теста для оценки силы стремления к людям**

1. Я легко схожусь с людьми.
2. Когда я расстроен, то обычно больше предпочитаю быть среди людей, чем оставаться одному.
3. Если бы мне пришлось выбирать, то я предпочел бы, чтобы меня считали способным и сообразительным, а не дружелюбным и общительным.
4. Я нуждаюсь в близких друзьях меньше, чем большинство людей.
5. Я часто и охотно говорю с людьми о своих переживаниях.
6. От хорошего фильма или книги я получаю большее удовольствие, чем от хорошей компании.
7. Мне хочется иметь много друзей.
8. Я скорее предпочел бы провести свой отдых вдали от людей, чем на оживленном курорте.
9. Я думаю, что большинство людей славу и почет ценят больше, чем дружбу.
10. Я предпочел бы самостоятельную работу коллективной.
11. Излишняя откровенность с друзьями может повредить.
12. Когда я встречаю на улице знакомого, я всегда стараюсь перекинуться с ним парой слов, а не просто пройти мимо, поздоровавшись.

13. Независимость и свободу от личных привязанностей я предпочитаю прочным дружеским узам.

14. Я посещаю компании и вечеринки потому, что это хороший способ завести друзей.

15. Если мне нужно принять важное решение, то я скорее посоветуюсь с друзьями, чем стану обдумывать его один.

16. Я не доверяю слишком открытому проявлению чувств.

17. У меня много близких друзей.

18. Когда я нахожусь с незнакомыми людьми, мне совсем неважно, нравлюсь я им или нет.

19. Индивидуальные игры и развлечения я предпочитаю групповым.

20. Эмоционально открытые люди привлекают меня больше, чем сосредоточенные и серьезные.

21. Я скорее предпочту интересную книгу или схожу в кино, чем проведу время на вечеринке.

22. Путешествуя, я предпочитаю общаться с людьми, чем просто наслаждаться видами и посещать достопримечательности одному.

23. Мне легче решить трудную проблему, если я обдумаю ее один, чем тогда, когда я ее обсуждаю с друзьями.

24. Я считаю, что в трудных жизненных ситуациях скорее нужно рассчитывать на свои силы, чем надеяться на помощь друзей.

25. Даже в обществе друзей трудно полностью отвлечься от забот и срочных дел.

26. Оказавшись на новом месте, я быстро приобретаю новый круг знакомых.

27. Вечер, проведенный за любимым занятием, привлекает меня больше, чем общение с людьми.

28. Я избегаю слишком близких отношений с людьми, чтобы не потерять личную свободу.

29. Когда у меня плохое настроение, я скорее стараюсь не показывать окружающим свои чувства, а не пытаюсь с кем-нибудь поделиться ими.

30. Я люблю бывать в обществе и всегда рад провести время в хорошей компании.

### **Шкала теста для оценки боязни быть отвергнутым**

1. Я стесняюсь идти в малознакомое общество.  
2. Если вечеринка мне не нравится, я все равно не уйду первым.

3. Меня бы очень задело, если бы мой близкий друг стал противоречить мне при посторонних людях.

4. Я стараюсь меньше общаться с людьми критического склада ума.

5. Обычно я легко схожусь с незнакомыми людьми.

6. Я не откажусь пойти в гости из-за того, что там будут люди, которые меня не любят.

7. Когда два моих друга спорят, я предпочитаю не вмешиваться в их спор, даже если с кем-то из них не согласен.

8. Если я попрошу кого-то пойти со мной, а он мне откажет, то я не решусь попросить его снова.

9. Я осторожен в высказывании своего мнения, пока хорошо не узнаю человека.

10. Если во время разговора я чего-то не понял, то лучше промолчу, чем прерву говорящего и попрошу повторить сказанное.

11. Я открыто критикую людей и ожидаю от них того же.

12. Мне трудно говорить людям «нет».

13. Я все же могу получить удовольствие от вечеринки, даже если вижу, что одет не по случаю.

14. Я болезненно воспринимаю критику в свой адрес.

15. Если я не нравлюсь кому-то, то стараюсь избегать этого человека.

16. Я не стесняюсь обращаться к людям за помощью.

17. Я редко противоречу людям из боязни их задеть.

18. Мне часто кажется, что незнакомые люди смотрят на меня критически.

19. Всякий раз, когда мне предстоит идти в незнакомое общество, я предпочитаю брать с собой друга.

20. Я часто говорю то, что думаю, даже если это неприятно собеседнику.

21. Я легко осваиваюсь в новом коллективе.

22. Временами у меня возникает чувство, чтоя никому не нужен.

23. Я долго переживаю, если посторонний человек нелестно высказался в мой адрес.

24. Я никогда не чувствую себя одиноким в компании.

25. Меня очень легкозадеть, даже если это не заметно со стороны.

26. После встречи с новым человеком меня обычно мало волнует, правильно ли я себя вел.

27. Когда мне необходимо за чем-то обратиться к официальному лицу, я почти всегда жду, что мне откажут.

28. Когда нужно попросить продавца показать понравившуюся мне вещь, то я чувствую себя неловко.

29. Если я недоволен тем, как ведет себя мой знакомый, я обычно прямо указываю ему на это.

30. Если в транспорте сию, мне кажется, что люди смотрят на меня с укором.

### **Оценка результатов**

По каждой из представленных выше шкал в отдельности определяется сумма баллов, полученных испытуемым. Для этого пользуются ключом и переводными оценочными шкалами, представленными ниже.

**Ключ к шкале «стремление к людям»:** +1, +2, -3, -4, +5, -6, +7, -8, -9, -10, -11, +12, -13, +14, +15, -16, +17, -18, -19, +20, -21, +22, -23, -24, -25, +26, -27, -28, -29, +30.

**Ключ к шкале «боязнь быть отвергнутым»:** +1, +2, +3, +4, -5, -6, +7, +8 +9, +10, -11, +12, -13, +14, +15, -16, +17, +18,

+19, -20, -21, +22, +23, -24, +25, -26, +27, +28, -29, +30, -31, +32.

Для определения суммы баллов по каждой шкале используется следующая процедура. Пунктам опросника, помеченным в ключе знаками «+», приписываются баллы в соответствии со следующей переводной шкалой, где в числителе представлены оценки, данные испытуемыми соответствующим суждениям, а в знаменателе – те баллы, которые в конечном счете должны получить эти пункты шкалы, и которые суммируются:

<u>-3</u>	<u>-2</u>	<u>-1</u>	<u>0</u>	<u>+1</u>	<u>+2</u>	<u>+3</u>
1	2	3	4	5	6	7.

Пунктам опросника, помеченным в ключе знаком «-», точно так же приписываются баллы, но в соответствии с другим соотношением:

<u>-3</u>	<u>-2</u>	<u>-1</u>	<u>0</u>	<u>+1</u>	<u>+2</u>	<u>+3</u>
7	6	5	4	3	2	1

### Выводы об уровне развития

Для каждого из испытуемых отдельно устанавливаются уровень развития мотива «стремление к людям» и уровень развития мотива «боязнь быть отвергнутым». При этом пользуются следующей суммарной шкалой:

Сумма баллов **от 32 до 81** – низкий уровень развития данного мотива.

Сумма баллов **от 81 до 176** – средний уровень развития мотива.

Сумма баллов **от 177 до 224** – высокий уровень развития мотива.

Возможны следующие типичные сочетания двух обсуждаемых мотивов и способы их интерпретации:

1. Высокий уровень развития мотива «стремление к людям», сочетаемый с высоким уровнем развития мотива «боязнь быть отвергнутым». Индивид, имеющий такое сочетание обоих мотивов, характеризуется сильно выраженным внутренним конфликтом между стремлением к людям и их избеганием, ко-



торый возникает каждый раз, когда ему приходится встречаться с незнакомыми людьми.

2. Высокий уровень развития мотива «стремление к людям», сочетаемый с низким уровнем развития мотива «боязнь быть отвергнутым». Такой человек активно ищет контактов и общения с людьми, испытывая от этого в основном только положительные эмоции.

3. Высокий уровень развития мотива «боязнь быть отвергнутым» в совокупности с низким уровнем развития мотива «стремление к людям». Индивид, обладающий таким сочетанием обоих мотивов, напротив, активно избегает контактов с людьми, ищет одиночества.

4. Низкий уровень развития обоих мотивов. Такое сочетание данных мотивационных тенденций характеризует человека, который, живя среди людей, общаясь с ними, не испытывает от этого ни положительных, ни отрицательных эмоций и хорошо себя чувствует как среди людей, так и без них.

При средних значениях мотивационных тенденций «стремление к людям» и «боязнь быть отвергнутым» ничего определенного о возможном поведении человека и его переживаниях, связанных с человеческими отношениями, сказать нельзя.

В заключение отметим, что наиболее благоприятным для педагога сочетанием обоих мотивационных стремлений является такое, при котором «стремление к людям» развито сильно, а «боязнь быть отвергнутым» – слабо или средне.

В нашем исследовании приняли участие 30 студентов первого года обучения, второй семестр (экспериментальная группа – 15 студентов; контрольная группа – 15 студентов). Результаты опроса студентов представлены ниже.

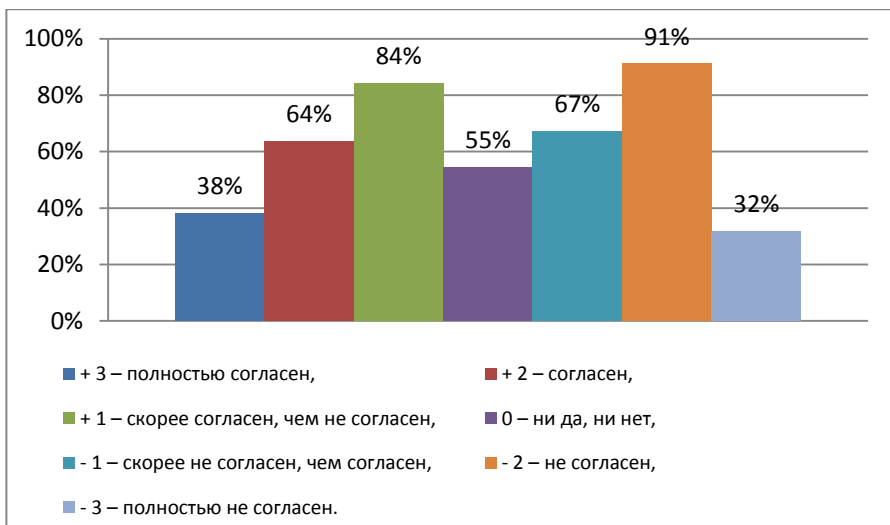


Рис.3. Результаты теста «Оценка силы стремления к людям»  
(общая характеристика)

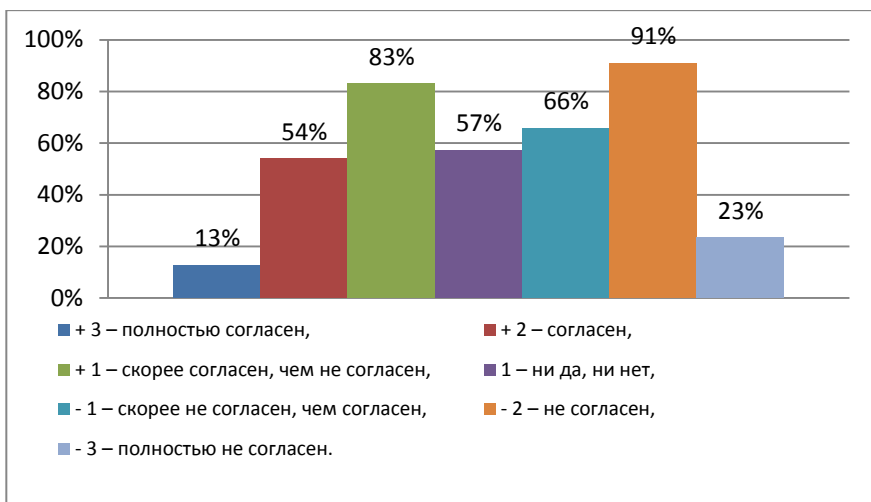


Рис. 4. Результаты теста «Оценка боязни быть отвергнутым»  
(общая характеристика)





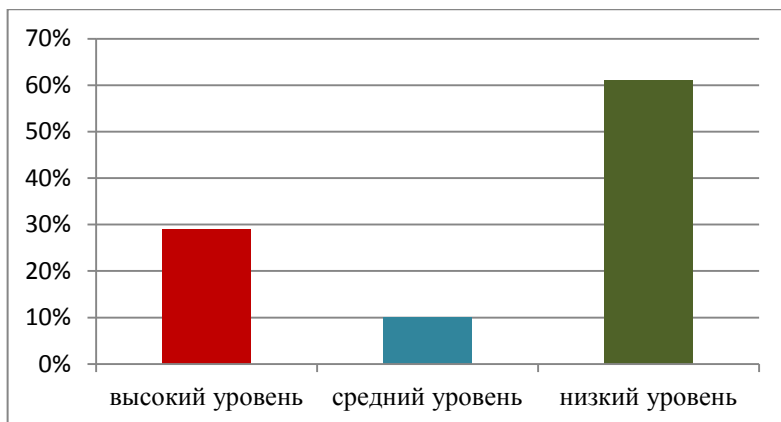


Рис. 7. Общая уровневая характеристика мотивации к аффилиации

Полученные данные не позволяют в полном объеме говорить о возможном поведении человека и его переживаниях, связанных с человеческими отношениями. Однако, если сравнить средние показатели теста «стремление к людям» и «боязнь быть отвергнутым», можно сделать вывод о предрасположенности человека к определенному общению:

- Преобладание мотива «стремление к людям» в сравнении с мотивом «боязнь быть отвергнутым» у 29% опрошенных определяет, что такой человек активно ищет контакты и общение с людьми, испытывая от этого в основном только положительные эмоции.

- Одинаковые показатели мотивов «стремление к людям» и «боязнь быть отвергнутым» у 10% опрошенных показывают, что человек характеризуется сильно выраженным внутренним конфликтом между стремлением к людям и их избеганием, который возникает каждый раз, когда ему приходится встречаться с незнакомыми людьми.

- Преобладание мотива «боязнь быть отвергнутым» над мотивом «стремление к людям» отмечено у 62% респондентов показывает, что человек активно избегает контактов с людьми, ищет одиночества.

Все вышеназванное относится к общей характеристике студентов экспериментальной и контрольной групп, полученной на первом этапе нашего исследования. На следующем этапе осуществлялась реализация вариативного учебного курса «Культура здоровья, здорового, безопасного образа жизни».

Третий этап исследовательской работы был посвящен изучению, насколько эффективен названный выше курс в процессе формирования у студентов мотивации к будущей оздоровительно-педагогической деятельности. Результаты таковы:

– в первой выборке (студенты экспериментальной группы) у 9 (60%) студентов выражено стремление к принятию, у трех (20%) выражен страх отвержения и у трех студентов (20%) показатели по обеим шкалам равны;

– во второй выборке (контрольная группа) у пяти студентов (33,3%) выражено стремление к принятию, у шести (40%) – выражен страх отвержения и у четырех студентов (26,7%) показатели равны.

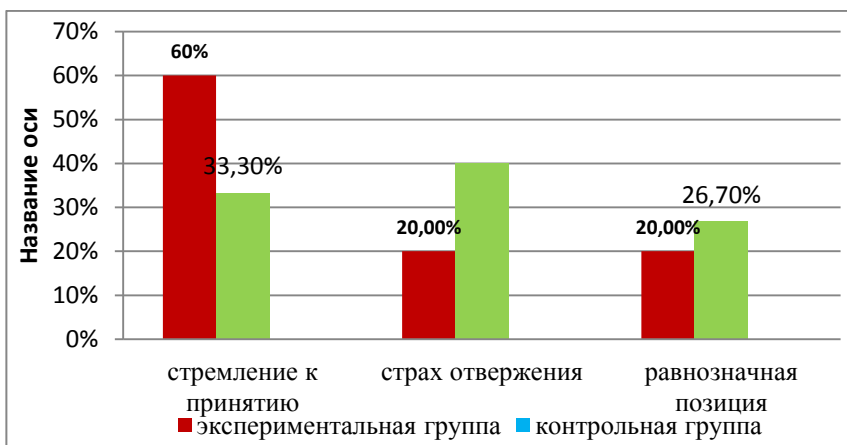


Рис. 8. Сравнительная характеристика эффективности учебного курса «Культура здоровья и здорового, безопасного образа жизни» с использованием методики «Мотивация аффилиации»

Таким образом, можно говорить о том, что у студентов, которые активно осваивали курс «Новой школе – новый учитель», мотивация аффилиации выражена сильнее, чем у студентов, изучавших дисциплины профессиональной подготовки, но не прослушавших названный выше курс.

Вообще, потребность человека в аффилиации является универсальной, то есть свойственной всем людям независимо от их возрастной, гендерной, этнической, профессиональной принадлежности. Но характер и содержание этой потребности, безусловно, варьирует в зависимости от образования, условий социализации, типа культуры.

Помимо описанной выше анкеты, студентам было предложено написать эссе «Какой он – учитель для современного поколения школьников?». Анализ высказываний студентов свидетельствует о понимании будущими педагогами той социальной роли, которая возлагается на них. Приведем ранжирование качеств, выделенных студентами при написании эссе, которыми, по их мнению, должен обладать современный учитель.

### **Профессиональные здоровьесберегающие умения и личностные качества современного учителя**

1. Способность увидеть у ребенка готовность к культурному саморазвитию и самоизменению, в том числе в сфере индивидуального здоровья.

2. Умение ввести обучающегося в мир культуры, в том числе в вопросах здоровьесбережения и здоровьесформирования.

3. Умение оказать школьнику поддержку в его индивидуальном самоопределении в мире культурных ценностей, где здоровье выступает одной из ведущих.

4. Умение сформировать отношение у обучаемого к образованию как культурному процессу, движущими силами которого являются личные смыслы, диалог и сотрудничество его

участников в достижении целей их культурного саморазвития, сохранения и развития здоровья.

5. Умение создавать здоровьесберегающую среду в образовательной организации, где все субъекты образования живут и воссоздают культурные образцы жизни, где происходят культурные события, осуществляется культурнотворчество, воспитание здоровой личности.

6. Умение осуществлять творение культуры здоровья, здорового и безопасного образа жизни и воспитание школьника в культуре национальных традиций здоровьесбережения.

7. Способность предоставления свободы учащемуся быть самим собой: каждый человек обладает своим «совершенством», индивидуальное развитие каждого учащегося должно соответствовать его способностям, интересам и возможностям.

8. Умение формировать и развивать у школьника те компетенции, которые позволят выпускнику быть успешным в современном обществе.

9. Умение осуществлять индивидуальный подход – отношение к каждому учащемуся как к индивидуальности, обладающей своим «совершенством».

10. Умение организовать учение на основе собственной мотивации и ответственности учащегося за результат.

11. Умение приблизить учебный материал к интересам и потребностям учащихся.

12. Умение сделать систему оценивания понятной учащемуся и способной служить средством своего самообразования.

13. Умение учиться, знать свои сильные и слабые стороны, принятие своего «Я», владеть компьютерными технологиями.

14. Уметь учиться вместе со своими учениками, самостоятельно ликвидировать свои образовательные затруднения.

15. Уметь занимать экспертную позицию относительно демонстрируемых учащимся компетенций в разных видах деятельности и оценивать их при помощи соответствующих критериев.



16. Уметь планировать и организовывать самостоятельную деятельность учащихся (определять цели и образовательные результаты ребенка на языке умений (компетенций); инсценировать учебный процесс, включая разных учащихся в разные виды работы и деятельности, учитывая их склонности, индивидуальные особенности и интересы; мотивировать учащихся, включая их в разнообразные виды деятельности, позволяющие наработать им требуемые компетенции).

17. Уметь подмечать склонности учащегося и в соответствии с ними определять наиболее подходящий для него учебный материал или деятельность.

18. Владеть проектным мышлением и уметь организовать и руководить групповой проектной деятельностью учащихся.

19. Владеть исследовательским мышлением, умея организовать исследовательскую работу учащихся и руководить ею.

20. Уметь осуществлять рефлексию своей деятельности и своего поведения и уметь организовать ее у учащихся в процессе учебных занятий.

21. Уметь вести занятия в режиме диалога и дискуссии, создавая атмосферу, в которой учащиеся хотели бы высказывать свои сомнения, мнения и точки зрения на обсуждаемый предмет, дискутируя не только между собой, но и с учителем, принимая, что своя собственная точка зрения может быть также подвержена сомнению и критике.

22. Владеть основными профессиональными позициями учителя: «организатор деятельности», «консультант», «организатор рефлексии», «эксперт», «партнер».

23. Быть готовым принимать конструктивную критику от коллег и учащихся, осуществляя коррективы в своей деятельности.

24. Иметь собственный взгляд на социальную ситуацию и окружающий мир и быть способным поделиться им с учащимися.

25. Понимать других людей, имеющих иные ценности, интересы и способности.

26. Иметь собственную позицию и свою манеру обучения, не быть безликим.

28. Уметь делиться с учащимися своими мыслями и чувствами в вопросах методик и технологий оздоровления.

29. Демонстрировать увлеченность своим предметом.

30. Демонстрировать компетентное поведение – собственную ответственность за результат, любознательность, способность к кооперации и диалогу и т.п.

31. Использовать четкий, понятный, гибкий язык с образными выражениями.

Нельзя не отметить, что в своих эссе студенты первого курса (33,3%) отмечают различия требований к учителю в зависимости от возраста учащихся: в начальной школе младшему школьнику учитель интересен не только как педагог, от которого зависит успех в учении, но и как личность, в общении с которой протекает процесс субъект-субъектного педагогического взаимодействия (то есть для учащихся ценны как профессиональные, так и личностные качества учителя); для старших школьников профессиональные качества как бы отходят на второй план, более важен для них учитель как личность, так как для них характерно стремление познать сложный мир человеческих отношений, определить не только свое место в жизни, но и роль тех, кто их окружает.

В своих эссе студенты также отмечают, какими здоровьесберегающими технологиями, методами и способами должны владеть учителя современной школы («новой» школы):

- *Защитно-профилактические технологии*, направленные на защиту подрастающего человека от неблагоприятных для его здоровья факторов окружающей среды, в том числе образовательных, например, соблюдение в образовательных организациях санитарно-гигиенических норм СанПиНа, поддержание чи-

стоты, проведение профилактических прививок, ограничение предельно допустимого уровня учебной нагрузки, исключаящего наступление состояния у школьников переутомления, предупреждение травматизма.

• *Компенсаторно-нейтрализующие технологии*: они используются, как видно из самого названия, для компенсации тех факторов, которые необходимы организму подрастающего человека для осуществления полноценной жизнедеятельности, или нейтрализации негативных психофизиологических, психологических и личностных состояний (проведение физкультминуток и физкультпауз, позволяющих нейтрализовать неблагоприятное воздействие статичности занятий, недостаточность физической нагрузки; эмоциональные разрядки и «минутки покоя», релаксация, цветооздоровление, музыкаоздоровление и т.п., направленные на нейтрализацию стрессогенных воздействий психоэмоционального напряжения; витаминное обеспечение пищевого рациона).

• *Стимулирующие технологии*, которые позволяют активизировать собственные ресурсы организма школьника, использовать собственные силы для выхода из нежелательных психофизиологических, психологических и личностных состояний – уныния, депрессии, тревожности, фрустрации и т.п. (температурное закаливание и физические нагрузки, самомассаж биологически активных точек и рефлексогенных зон, динамическая релаксация, аромаоздоровление, фитооздоровление, звуко- и музыкаоздоровление, дыхательная гимнастика, аутотренинг).

• *Информационно-обучающие*: они призваны обеспечить необходимый и достаточный уровень знаний и умений в вопросах здоровья – своего и окружающих людей, то есть формирование культуры здоровья как составляющей общечеловеческой культуры (образовательные, просветительские, воспитательные

программы для всех субъектов образования – учащихся, их родителей, педагогов, населения в целом).

В одном из сочинений были приведены слова В.А. Сухомлинского, которые, по мнению автора, выражают сущность учителя: «Не забывайте, что почва, на которой строится ваше педагогическое мастерство, – в самом ребенке, в его отношении к знаниям и к вам, учителю. Это – желание учиться, вдохновение, готовность к преодолению трудностей. Заботливо обогащайте эту почву, без нее нет школы».

## **2.2. Культура здоровья и здорового и безопасного образа жизни как сущностная характеристика оздоровительной деятельности и личностного роста**

Оздоровительная деятельность представляет собой заинтересованную деятельность, направленную на восстановление, расширение адаптационных возможностей организма, повышение его устойчивости к воздействию многообразных факторов окружающей среды, в том числе образовательной.

При большом разнообразии представлений, понятий и определений здоровья, прилагаемых к динамическим саморегулирующимся системам разного уровня, подходы к здоровью, чаще всего, обуславливаются спецификой тех наук или иной области знаний и даже культуры, с позиций которых ведется обсуждение проблемы благополучия, а следовательно, и устойчивости этих систем.

Ведь говорят и о здоровье человека, и физическом, духовном и социальном здоровье его, точнее, соответствующих составляющих здоровья, и о здоровье семьи, поколения, населения, общества, и о здоровье экономики, региона, конкретной реки или леса, и о здоровье экологических систем, биосферы.

Именно все это многообразие сподвигнуло исследователей к комплексному подходу к здоровью и к формированию ин-

тегрированной науки об интегрированном здоровье, а в итоге – к *валеологии*.

Наряду с валеологией, ее комплексным, межпредметным, интегрированным, системным отношением к здоровью существуют и развиваются частные представления о здоровье – в аспекте конкретных областей знаний: биологии, социологии, экологии, гигиены, физиологии, психологии, педагогики, медицины и даже философии.

И хотя таких определений набирается более сотни, обратимся к тем из них, которые индуцируют идеи здоровья и оздоровления всех природных, социальных и природно-социальных систем.

Прежде всего к таким системам относятся человек, общество и разнообразные явления, обуславливающие формирование человека – в формальном и неформальном проявлениях обучения, воспитания и целенаправленного развития.

Анализируя понятие здоровья, будем придерживаться мысли В.И. Вернадского, что развитие знаний «происходит не по наукам, но по проблемам». Поэтому отберем из многих десятков определений здоровья только те, которые прикасаются к глубоким проблемам человека и факторам, обеспечивающим его благополучие.

Так *гигиенисты* считают, что здоровье – это оптимальное взаимодействие организма с окружающей средой; *физиологи* полагают, что здоровье – это способность организма поддерживать гомеостаз, т.е. относительное постоянство внутренней среды; *философы* и *социологи* дают такое определение: здоровье – это состояние оптимального функционирования организма, позволяющее ему наилучшим образом выполнять свои видоспецифические социальные функции (Г.И. Царегородцев, 1973); или здоровье – это нечто большее, чем отсутствие болезней и повреждений, это возможность полноценно трудиться, отдыхать,

выполнять присущие человеку функции, свободно и радостно жить (Ю.П. Лисицын, 1985).

Однако здоровье – комплексное, интегрированное понятие и нет особого смысла описывать его по отдельным наукам. Поэтому обратимся теперь к тем определениям здоровья, которые сыграли заметную роль в человековедении – общей науке о человеке.

Из Устава Всемирной организации здравоохранения: «здоровье является состоянием полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствием болезней и физических дефектов». Это извлечение из устава ВОЗ приводится по книге и в переводе В.П. Казначеева. Приведенное определение широко распространено в России.

Однако известен и другой перевод, принадлежащий российскому исследователю, экологу Н.Ф. Реймерсу. «Здоровье (человека) – объективное состояние и субъективное чувство полного физического, психического и социального комфорта. Сравнивая эти два перевода, отметим, что в определении здоровья по ВОЗ подчеркивается объективная составляющая, а в дефиниции Н.Ф. Реймерса сделан акцент на субъективное чувство.

Таким образом, если даже человек имеет физические недостатки, а социально он адаптирован, то его можно считать здоровым.

Сказанное о здоровье имеет большую значимость потому, что, во-первых, говоря о здоровье на научном и бытовом уровнях, имеют в виду не только человека, но и организм человека; во-вторых, имеет немалый смысл говорить о здоровье этноса, общества, населения региона, биосферы, образования и т.д.

Один перевод (по В.П. Казначееву) выражает отношение человека к своему благополучию, другой (по Н.Ф. Реймерсу) – к комфорту. При этом под благополучием понимается исключение неприятностей, нарушений, и в более широком смысле – довольство, обеспеченность, счастье; а под комфортом понима-

ется совокупность бытовых удобств, уют. Таким образом, имея в виду именно физическое, духовное и социальное благополучие и аналогичные виды комфорта, необходимо признать, что благополучие имеет более широкий, полный и исчерпывающий смысл, нежели комфорт, обращенный «всего лишь» к бытовым аспектам.

Рассматриваемые выше определения здоровья, построенные по принципу родовидового соподчинения используемых понятий, содержат общее понятие «состояние». Причем в определении по Н.Ф. Реймерсу говорится об объективном состоянии и субъективном чувстве.

Нередко «состояние» понимают почему-то как «статическое состояние»; и тогда в качестве недостатка ВОЗовского определения здоровья называют отсутствие в нем какой-либо характеристики достижения такого состояния. Такая трактовка «состояния» не может быть приемлемой, потому что оно используется для обозначения «положения, в котором кто- или что-либо находится» и при этом вовсе не подразумевается некая статичность такого положения и, следовательно, здоровье допускается понимать как процесс, проходящий разные состояния.

Таким образом, *состояние* – это положение, которое, в принципе, может быть стабильным и динамическим, объективным и субъективным.

Но поскольку «объективный» означает существующий вне сознания и независимо от него, а «субъективный» – относящийся к субъекту, человеку, личности, его мыслям и переживаниям, то рассмотрение этих свойств в приводимых выше определениях здоровья (да еще в сопряжении с физическим, духовным (психическим), социальным благополучием и комфортом) неминуемо нацеливает на здоровье именно человека.

Здоровье человека есть система, некоторая целостность, комплекс благополучий или комфортностей разных видов (физических, духовных (психических и социальных)); или, по-

другому, физическое благополучие (комфортность), духовное благополучие (комфортность) и социальное благополучие (комфортность) являются составляющими здоровья.

Следовательно, словосочетания «физическое здоровье», «духовное (психическое) здоровье» и «социальное здоровье» лишены строгого научного смысла здоровья и допустимы только в обиходе. Что и происходит в действительности. В то же время физическое благополучие, духовное (психическое) благополучие и социальное благополучие, являясь компонентами, подсистемами здоровья, имеют глубокий смысл и значимость.

Однако проблему «состояние» в определении здоровья можно решить и другим способом, более радикальным, заменив термин «состояние» на «гомеостаз» – понятие, которое было введено У. Кенноном для характеристики состояний и процессов, обеспечивающих устойчивость организма, – и это весьма значимо в аспекте определения И.И. Брехмана.

Если исходить из того, что осмысление проблемы здоровья ориентировано на системный подход, ибо этим термином целесообразно обозначать сложное, многофакторное биосоциальное явление, заведомо имеющее системную и даже синергетическую природу, то под состоянием системы следует понимать не столько статическую, но более того, динамическую характеристику системы или даже устойчивость динамической системы. Именно поэтому целесообразно описание здоровья на языке устойчивости – как это сделал основоположник валеологии И.И. Брехман.

Обратимся к тем определениям здоровья, которые основываются на наиболее глубоких, принципиальных и даже радикальных идеях.

В настоящее время широкое распространение получило не противопоставление здоровья и болезней, но их объединение в единый процесс и качественная характеристика его составных частей. Такое понимание и привело к принципиально новому



пониманию здоровья и выделению новой интегрированной науки – валеологии.

В связи с этим приведем соответствующие представления о здоровье.

- Обыденное представление: здоровье человека – это такое состояние его (как организма, личности и формы жизнедеятельности), которое обеспечивает приемлемую длительность жизни, необходимое ее качество (физическое, психическое, социальное) и достаточную социальную дееспособность (на работе и в быту).

- В.В. Колбанов: «Здоровье может быть хорошим или плохим, максимальным или минимальным, но неправомерно суждение о его наличии или отсутствии у живого человека... становлению единой науки (точнее, метанауки) о здоровье человека препятствует противопоставление двух понятий: здоровья и болезни... Одна из сложностей заключается в двусмысленности понятия «здоровье». В широком смысле оно представляет собой общее понятие, включающее в себя все возможные частные варианты жизнедеятельности целого организма (вплоть до наличия болезней), предусматривающее возможность его интегративной количественной оценки... Здоровье в узком смысле, конкретизируемое терминами «практическое здоровье», «абсолютное здоровье» – это всего лишь конвенциональное понятие, условность...».

- Г.Л. Апанасенко: здоровье является более общей категорией в сравнении с болезнью, а предболезнь и болезнь – частные случаи здоровья, когда уровень его снижается или имеются его дефекты.

- А.А. Остроумова: здоровье – это состояние равновесия между требованиями среды и силами организма.

Однако, как в этом случае понимаются «требования» и «силы» – вопрос остается открытым.

- Малая медицинская энциклопедия: здоровье – естественное состояние организма, являющееся выражением его совершенной саморегуляции, гармонического взаимодействия всех органов и систем и динамического уравнивания с окружающей средой.

- Патологическая физиология. Норма или здоровье – это существование, допускающее наиболее полноценное участие в различных видах общественной и трудовой деятельности.

- А.Г. Щедрина: здоровье – это целостное многомерное динамическое состояние (включающее позитивные и негативные стороны), развивающееся в процессе реализации генетического потенциала в условиях конкретной социальной и экономической среды и позволяющее человеку в различной степени осуществлять свои биологические и социальные функции.

И все-таки приведенные выше представления и определения (при всем разнообразии используемых в них подходов и позиций) характеризуют здоровье человека, именно человека, и не характеризуют (в смысле благополучия и здоровья) другие социальные и экологические системы, к которым на практике и даже в директивных документах стало применяться понятие здоровья.

Таким образом, проблема «здоровья» ставится гораздо шире, чем простое расширение этой парадигмы до уровня болезней и третьего состояния человека; потому что она распространяется не только на различные сообщества людей, но даже на неодушевленные системы: экономику, образование и т.д.

Еще в 60-е годы XX столетия И.И. Брехман по необходимости стал изучать у переселенцев, «покорителей Сибири», достаточно распространенную особую форму специфического психофизиологического состояния, которое он назвал «ни здоровье и ни болезнь», или «третье состояние».

Это состояние, как показали уже первые исследования, имеет потенциал таких характерных особенностей и закономер-

ностей, которые не позволяют отнести это состояние к объектам изучения ни одной из традиционных наук. Образовавшийся вакуум и предстояло заполнить валеологии. Исходя из этого, И.И. Брехман дал понятие здоровья, ориентированное на важнейшее и характернейшее свойство того состояния человека, которое описывается формулой «ни здоровье и ни болезнь» и проявляется в неустойчивости психофизиологического состояния.

Определение И.И. Брехмана: здоровье человека – это его способность сохранять соответствующую возрасту устойчивость в условиях резких изменений количественного и качественного потока сенсорной, вербальной и структурной информации.

Исходя из этой реальной проблемы, под решение которой строилось И.И. Брехманом понятие здоровья, вполне оправдано использование в нем, в качестве основного исходного понятия, «устойчивости». Это понятие здоровья человека «перекликается» с работами В.П. Казначеева и М.Я. Субботина, которые были опубликованы еще в 70-е годы.

Однако при этом необходимо помнить, что, соотнося здоровье с человеком как биосоциальной системой, общесистемное понятие «устойчивость», целесообразно раскрыть специфическую природу этой «устойчивости человека», ибо для каждого конкретного типа систем понятие устойчивости наполняется адекватно-конкретным смыслом, без учета которого не могут быть построены адекватные модели реальных систем.

Важнейший позитивный новационный аспект определения И.И. Брехмана видится в соотношении устойчивости с возрастом человека, ибо за этим стоят специфические возрастные адаптивные возможности и особенности человека, следовательно, и развитие его.

Однако вопрос о самой природе устойчивости, отображающей принципиальные возрастные особенности человека, во многом и все еще остается открытым. Это проявляется, в част-

ности, в том, что современная валеология использует в равной степени понятия «устойчивость организма» и «устойчивость человека», которые, однако, отличаются настолько же, насколько организм как биологическая система отличается от человека, как социальной, точнее, биосоциальной системы.

Согласно «новой концепции» онтологическая сущность здоровья характеризуется на основе адаптивных возможностей организма. Именно в связи с этим В.П. Петленко приводит такое определение: «здоровье – это состояние равновесия (баланс) между адаптивными возможностями (потенциал здоровья) организма и условиями среды, постоянно меняющиеся».

В приведенном определении здоровье описывается на языке адаптации, адаптивных возможностей организма – именно организма человека. А это означает, что в определении имеется в виду адаптация, обращенная прежде всего к биологической сущности индивида, т.е. биологическая адаптация; хотя человек есть существо биоэкоциальное, динамическая самоорганизующаяся генетическая система. В связи с этим здоровьем динамической самоорганизующейся системы называется динамическое равновесие эндогомеостаза (т.е. внутреннего гомеостаза) и экзогомеостаза (то есть внешнего гомеостаза) этой системы (по З.И. Тюмасевой).

А поскольку гомеостазом динамической системы называется динамическое равновесие ее, и ее надсистемами (т.е. среды), а системный подход предполагает сущностную взаимосвязь конкретной системы с ее надсистемой (внешней средой) и полным набором ее подсистем (внутренней средой), то здоровье динамической системы представляется как гомеостаз между эндогомеостазом и экзогомеостазом, т.е. здоровье этой системы является гомеостазом второго порядка. Это и есть интегрированное определение здоровья, которое позволяет наполнять глубоким конкретным смыслом производные понятия, такие как «здоровье образования», «здоровье образовательной среды»,

«здоровый образ жизни», «здоровье экономики», «здоровье экосистемы», «оздоровление», «здоровьесберегающее образование», «здоровьеразвивающее образование» и др.

Теперь обратимся к совокупному научному знанию о здоровье.

Рассматривая эти знания в контексте трех возможных состояний человека (по И.И. Брехману): «здоровье», «болезнь», «ни здоровье, ни болезнь», – и интегрируя их в обобщенное понятие здоровья (на основе устойчивости), основоположник научных знаний о таком интегрированном понятии И.И. Брехман назвал одну из своих книг «Валеология – наука о здоровье». Используя понятие «устойчивость», он решает вопрос и с семантикой: лат. *valio* – быть, становиться здоровым, сильным, крепким + гр. *logos* – слово, понятие, учение.

Многие проблемы валеологии существенно упростились бы, если пользователи валеологических знаний исходили из глубокого смысла Резолюции Генеральной Ассамблеи ООН (№34/58 от 29/XII1979 г.): «Здоровье ... составная часть развития». А так как здоровье соотносится с развитием вообще, которое по своей природе может быть либо достаточно последовательным и непрерывным, либо кризисным, либо переходным от одного состояния в другое, то и общая валеология должна соотноситься с этими периодами, т.е. конкретизироваться и дифференцироваться.

Именно в связи с этим проявляется целесообразность рассматривать наряду с общей валеологией частные виды ее: эмбриональную валеологию, валеологию раннего детства, валеологию дошкольного детства, валеологию отрочества, валеологию юности, валеологию молодости, валеологию зрелости, валеологию старости, а также системные валеологии для разных типов динамических систем.

Несмотря на актуальность дифференциации здоровья и дифференциации общей валеологии и даже валеологии челове-

ка, валеология не может не иметь мощного системообразующего, интеграционного потенциала биологических, системологических и экологических наук; именно поэтому валеология едина и целостна. При том, что у нее выраженно проявляются два основных аспекта: первый – обусловлен необходимостью построить достаточно полные и общие системные знания о здоровье человека и биосоциальных систем, второй – акцентирует, выделяет проблему формирования, развития, укрепления и поддержки здоровья – в связи с возрастными особенностями развития человека (по конкретной периодизации такого развития) и специфической типологии эколого-социальных систем.

**Здоровье психическое** (образное, но неточное название психической (духовной) составляющей здоровья) – субъективная способность человека адекватно реагировать на внешние и внутренние раздражители, умение уравновесить свои отношения с окружающей средой.

**Здоровье социальное** (образное, но неточное название социальной составляющей здоровья) – мера социальной активности, деятельного отношения человеческого индивидуума к миру.

**Здоровье физическое** (образное, но не точное название физической составляющей здоровья) – объективное состояние человека, при котором у него проявляются способности к саморегуляции функций организма, гармонизации физиологических процессов и адаптация к различным факторам внешней среды.

**Здоровый образ жизни** [здоровье + образ + жизнь] – 1) типичные и существенные для данной общественно-экономической формации виды, типы, способы жизнедеятельности человека, укрепляющие адаптивные возможности его организма, способствующие полноценному выполнению им социальных функций и достаточно активного долголетия; 2) поведение, базирующееся на научно-обоснованных санитарно-гигиенических нормативах, направленное на сохранение и укрепление

здоровья; 3) междисциплинарная категория, охватывающая совокупность разумных способов жизнедеятельности человека, социальной группы, общества в целом, которая, во-первых, рассматривается в единстве с условиями жизни, определяющими ее, и, во-вторых, определяется общностью валеологических, акмеологических, профессиональных, семейно-брачных и других целевых жизненно важных установок человека. Здоровый образ жизни имеет своей целью не просто сохранение и укрепление здоровья, но такую осмысленную его трату, которая сама стимулирует становление потенциала здоровья и его расширенное (в рамках возможностей конкретного возраста и условий жизни) воспроизводство. Восхождение человека к индивидуальности сопряжено с выработкой средств и способов здорового образа жизни. При этом как индивид человек осваивает те средства и способы здорового образа жизни, которые укрепляют его нервную, иммунную и другие системы, развивают психомоторную сферу, закрепляют в качестве индивидуального опыта гигиенические навыки, потребность в движениях (физическая культура, спорт) и др. Как личность человек овладевает теми средствами и способами здорового образа жизни, которые адаптируют его к определенным социально-экономическим условиям жизни, уровню материального благосостояния, кругу общения, системе труда, отдыха, медицинского обслуживания, которые так или иначе влияют на его здоровье. Как индивидуальность, приближаясь к «вершине» своего становления, человек обретает те средства и способы здорового образа жизни, которые делают его жизнь упорядоченной, нравственно оправданной, духовно насыщенной, творческой, открывающей возможности для самореализации, в том числе в той мере, которая достаточна для придания смысла любым страданиям, устраняет страх смерти. Здоровый образ жизни человека заключается в его активной позиции в поисках смысла жизни, в способности к изменению установок сознания по отношению к здоровью и жизни, в твор-

ческом подходе ко всем видам жизнедеятельности, в целенаправленной акмеологической работе над собой, в индивидуализации процессов обучения, труда, спортивной тренировки, гармонизации.

Здоровый образ жизни категория общего понятия «образ жизни», включающая в себя благоприятные условия жизнедеятельности человека, уровень его культуры и гигиенических навыков, позволяющих сохранять и укреплять здоровье, предупреждать развитие его нарушений и поддерживать оптимальное качество жизни.

Здоровый образ жизни – совокупность биологически и социально целесообразных форм и способов жизнедеятельности, сознательно реализуемых человеком, которые обеспечивают формирование, сохранение и укрепление его здоровья, как взаимосвязанной совокупности физической, психической и социальной составляющих, а также способность к продлению рода, достижению активного долголетия.

**Образ жизни** [образ + жизнь] – 1. Формы человеческой (индивидуальной и групповой) жизнедеятельности, типичные для исторически конкретных социальных отношений. Фиксируя особенности общения, поведения и склада мышления людей в трудовой, общественно-политической, бытовой и других сферах, понятие «образ жизни» обладает значительными возможностями в раскрытии и характеристике данного общественного устройства, определенного «состояния мира». С помощью этого понятия можно показать, как живет человек в данном обществе и что делает последнее для развития его индивидуальности, реализации творческих сил и способностей. Социально-экономические, культурные и природные условия формируют и обуславливают образ жизни, но он не сводится к сумме или совокупности тех или иных обстоятельств. Взятый в единстве объективного (способ совместной деятельности, общественная связь людей, определяющие характер их общения и поведения) и



субъективного (цели общения, интересы и мотивы деятельности, ценностные ориентации) аспектов. Образ жизни выступает как целостная структура, сотканная из элементов материальной и духовной жизни общества. Ключевым моментом в определении социального качества образа жизни является взаимосвязь и взаимодействие коллективности и индивидуальности, общественного и личного. Образ жизни личности – это некий синтез, воплощение диалектического единства социально типического и индивидуально неповторимого в поведении, общении и складе мышления отдельного человека. Важно учитывать гибкость, подвижность, текучесть самого понятия образа жизни. Это совокупность природных и материальных условий, общественных установок (культуры, обычаев и т.д.), составляющих в своем единстве (включая социально-психологическую и физиологическую реактивность) условия поведения личности и обратное ее влияние на эти условия. Кроме того, образ жизни – определенный, исторически обусловленный тип и способ деятельности в материальной и нематериальной (духовной) сфере жизнедеятельности людей; глобальная философско-социологическая категория, охватывающая совокупность типичных видов (способов) повседневной жизнедеятельности индивида, социальной группы, нации, общества в целом, которая берется в единстве с условиями жизни, ее определяющими. Она дает возможность комплексно рассматривать основные сферы жизнедеятельности людей: их труд, быт, экономическое положение, природно-географические условия, науку, образование, культуру, питание, спорт, миграцию, досуг, отдых, обычаи (в т.ч. традиции, привычки), общественную деятельность, семейные отношения, здравоохранение. Понятие образ жизни человека позволяет выявить ценностные ориентации людей и причины их поведения (стиля жизни), обусловленные укладом (социально-экономическим строем) и уровнем жизни (материальным благосостоянием). Образ жизни человека может быть отнесен к фак-

торам, непосредственно влияющим на общественное и индивидуальное здоровье.

Основу здорового, безопасного образа жизни составляет выбор способа жизни, сделанный самим человеком в отношении того, как ему жить. Этот выбор в значительной мере зависит от конституциональных характеристик индивида. Образ жизни человека должен соответствовать его конституции, только тогда можно говорить о том, что этот образ жизни – здоровый.

Конституция человека – это генетический потенциал организма, продукт наследственности и среды, реализующий наследственный потенциал. Однако *социальной наследственностью* человека является культура. Дефиниция «культура» включает в себя базовое понятие «общая культура личности», которую О.С. Газман определяет как необходимый минимум общих способностей человека, его ценностных представлений и качеств, без которых невозможна как социализация, так и оптимальное развитие генетически заданных дарований.

Традиционно культура здоровья разными авторами рассматривается как часть общей культуры [Тюмасева З.И., 2004; Волошина, 2006; Малярчук Н.Н., 2008 и др.]. Культуру здоровья человека Н.Н. Малярчук рассматривает в аспекте личностно-творческого подхода как индивидуальный феномен. Нам импонирует дефиниция Н.Н. Малярчук, которая считает, что *культура здоровья* – это непрерывно трансформирующаяся система знаний, ценностно-смысловых установок, эмоционально-волевого опыта личности и ее практической деятельности, направленной на познание, развитие, совершенствование индивидуального здоровья, необходимого для качественной жизни, продуктивного долголетия, радостного выполнения обязанностей, которые возлагает на человека жизнь.

Основы культуры здоровья закладываются в семье, но приобретают определенные формы как научное мировоззрение через систему образования [Н.Н. Малярчук]. Поэтому необхо-

димо, чтобы современный учитель обладал здоровьесберегающими компетенциями по формированию у школьников культуры здоровья и здорового, безопасного образа жизни.

Основываясь на вышеизложенных представлениях, для студентов педагогического вуза всех профилей бакалавриата был разработан и апробирован на протяжении пяти лет учебный курс «Культура здоровья и здорового, безопасного образа жизни». В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению «Педагогическое образование» к обязательному минимуму содержания и уровню педагогической подготовки выпускников высшей школы этот курс занимает важное место в общей системе педагогического образования студентов. Курс «Культура здоровья и здорового, безопасного образа жизни» призван способствовать развитию у студентов духовной и физической составляющих здоровья, формированию их как мобильной, целеустремленной и ответственной личности, способной вести оздоровительную деятельность в образовательных организациях.

*Цель учебного курса:* формирование культуры здоровья будущего учителя на основе научных представлений о безопасной и здоровьесберегающей среде; осознание сущности феномена здоровья, глубинной взаимосвязи здоровья человека и благополучия окружающей среды.

*Задачи:*

- содействие готовности будущих учителей к созданию безопасной и здоровьесберегающей образовательной среды;
- формирование у студентов рациональных отношений к комплексному благополучию самого себя и окружающей среды;
- формирование у студентов компетенций в сфере самопознания, самоопределения, самоорганизации и самосохранительного поведения;

– содействие приобретению навыков тьюторской деятельности, направленной на обеспечение индивидуализации формирования у школьников рационального к комплексному благополучию самого себя и окружающей среды.

Учебный курс «Культура здоровья и здорового, безопасного образа жизни» относится к вариативной части учебного плана профессиональной подготовки студентов по направлению «Педагогическое образование» и является курсом по выбору студентов. Он направлен на формирование у будущих педагогов следующих компетенций:

– ОК–4: способностью использовать знания о современной естественнонаучной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности, применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования;

– ПК–8: готовностью к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности.

В результате изучения курса будущий педагог должен:

*знать:*

– основные понятия и термины курса;

– нормативно-правовые основания здоровьесберегающей функции педагога;

– принципы формирования здоровья в процессе педагогической деятельности;

– основы медицинских знаний и здорового образа жизни;

– теории и технологии обучения, воспитания и духовно-нравственного развития личности, сопровождения субъектов педагогического процесса;

– закономерности физиологического и психического развития и особенности их проявления в образовательном процессе в разные возрастные периоды;

*уметь:*

- создавать педагогически целесообразную и психологически безопасную образовательную среду;
- осуществлять проектирование индивидуальной образовательной программы в области здоровьесбережения, создавать портфолио здоровья обучающихся;
- применять естественнонаучные знания в оздоровительно-педагогической деятельности;
- использовать методы психологической и педагогической диагностики для решения профессиональных оздоровительных задач;
- проектировать учебно-воспитательный процесс с использованием современных здоровьесберегающих технологий, соответствующих общим и специфическим закономерностям и особенностям возрастного развития личности;

*владеть:*

- методами диагностики отношения к здоровью детей и подростков;
- навыками рефлексии, самооценки, самоконтроля в процессе формирования культуры здоровья и здорового, безопасного образа жизни обучающихся;
- способами осуществления психолого-педагогической поддержки сопровождения учебного процесса с целью сохранения и укрепления здоровья обучающихся;
- способами тьюторского сопровождения оздоровительной деятельности;
- способами совершенствования профессиональных знаний и умений в области здоровьесбережения.

### **2.3. Реализация курса «Культура здоровья и здорового, безопасного образа жизни»**

Наше исследование началось с диагностики субъективной составляющей здоровья будущих учителей с помощью комплексной авторской программы «Гармония». Эта диагностическая программа включает в себя следующие методики:

- «Методика оценки удовлетворенности физическим состоянием» (модификация опросника Гиссенского, адаптированного в психоневрологическом институте им. В.М. Бехтерева). Опросник выявляет интенсивность эмоционально окрашенных жалоб по поводу физического самочувствия. Суммарная оценка интенсивности эмоционально окрашенных жалоб по поводу физического состояния, образует самостоятельный, определяющий психический статус личности.

- «Методика самооценки психического состояния (по Айзенку)», которая позволяет провести самоисследование «Я-концепции» через такие состояния, как: агрессивность, тревожность, фрустрация, ригидность.

- Методика определения стрессоустойчивости социальной адаптации Холмса и Раге, которая изучает зависимость заболеваний от различных стрессогенных жизненных событий, так как психическим и физическим болезням обычно предшествуют определенные серьезные изменения в жизни человека.

- Методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич), где выделены терминальные ценности – убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться и инструментальные ценности – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является более предпочтительным в любой ситуации. Это деление соответствует традиционному делению на ценности-цели и ценности-средства.

- Анкета, разработанная З.И. Тюмасевой, А.А. Цыганковым, И.Л. Ореховой: «Потребностное напряжение в отношении оздоровления». С помощью данной анкеты нами определялось

состояние потребностного напряжения в отношении оздоровления, а также осознаваемого пути развития и устремлений будущих учителей.

Развитие у будущих педагогов готовности к оздоровительной деятельности (как относительно собственного оздоровления, так и оздоровления своих будущих учеников) реализовывалось в процессе изучения курса «Культура здоровья и здорового, безопасного образа жизни», в содержание которого включен материал эколого-валеологического и психологического характера, что позволяет проводить занятия в форме группового консультирования, а также психологические тренинги, направленные на развитие целостной «Я-концепции» («Психология образа», «Сказочная жизнь или жизненная сказка...»); формирование субъект-субъектных отношений («Стили и способы взаимодействия») и осуществлять индивидуальное консультирование. Целью этих занятий является психологическое содействие процессу формирования ценностного отношения к здоровью.

Анализ полученных данных показал, что треть студентов первого курса жалуются на повышенную истощаемость, а также неудовлетворенны самочувствием по показателю «костно-мышечная система» (см. табл. 2).

Таблица 2

**Выраженности физического самочувствия студентов первого курса(по Гиссенскому)**

Уровни	Удовлетворенность психофизическим самочувствиемпо показателям				
	Истощаемость	Желудочно-кишечный тракт	Ревматоидный фактор	Сердечно-сосудистая система	Общее самочувствие
Норма	64%	91%	64%	88%	85%
Повышенный	33%	9%	35%	12%	15%
Высокий	3%	0%	1%	0%	0%

Исследования психического состояния студентов показали следующее:

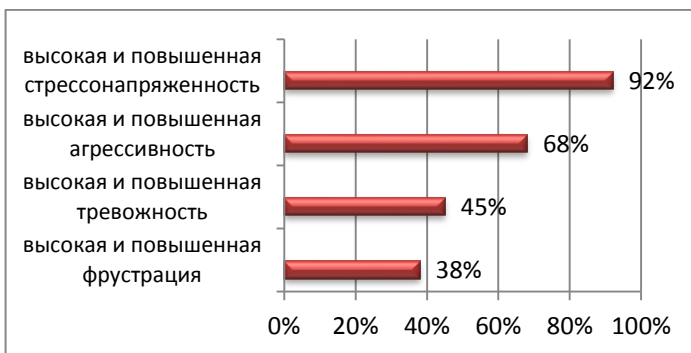


Рис. 9. Характеристика психических состояний студентов первого курса

Таблица 3

**Выраженность самооценки психического состояния студентов первого курса (по Айзенку)**

Уровни	Самооценка психического состояния				
	Стрессонапряженность	Тревожность	Фрустрационная напряженность	Агрессивность	Ригидность
Норма	4%	60%	62%	40%	40%
Повышенный	27%	36%	35%	50%	55%
Высокий	69%	4%	3%	50%	5%

Анализ результатов проведенного исследования показал, что состояние потребностного напряжения в отношении оздоровления (Анкета-1) не выражено у 18% студентов и несформированно у 82% студентов 1 курса (рис. 10).

Ценности – цели и ценности-средства более чем у 40% студентов относятся к показателю сформированной готовности к оздоровительной деятельности, однако, более чем у 50% сту-



дентов первого курса они относятся к невыраженной готовности к оздоровительной деятельности.



Рис. 10. Характеристика уровня сформированности потребности в здоровье

Обобщение и анализ результатов исследования позволил сформировать систему критериально-уровневого оценивания готовности будущих учителей к оздоровительной деятельности:

– *высокий уровень* готовности характеризуется удовлетворенностью состоянием сердечно-сосудистой системы, костно-мышечной системы, фрустрационной устойчивостью, выдержанностью, спокойствием, а также спокойствием за свои возможности в оздоровительной деятельности (сформированное представление об оздоровительной деятельности на стадии «могу»);

– *средний уровень* характеризуется умеренной неудовлетворенностью состоянием сердечно-сосудистой и костно-мышечной систем, тревожностью среднего уровня, склонностью к словесной агрессии либо к «тихому» сопротивлению, фрустрационной устойчивостью среднего уровня; частичным беспокойством о своих возможностях в оздоровительной деятельности;

– *низкий уровень* характеризуется сильной неудовлетворенностью состоянием сердечно-сосудистой и костно-мышечной систем, фрустрационной неустойчивостью, агрес-

сивностью, сильным беспокойством, а также несформированностью представления об оздоровительной деятельности.

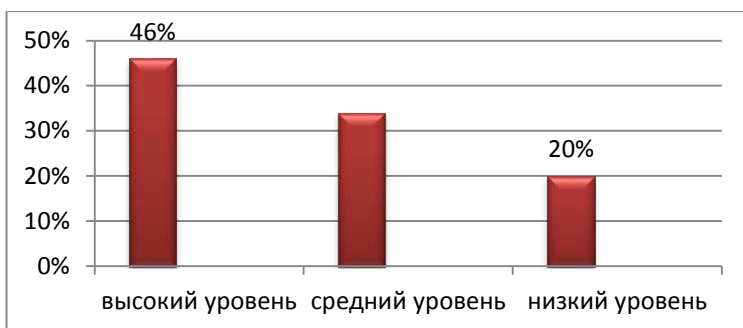


Рис. 11. Уровни сформированности готовности к оздоровительной деятельности

При этом когнитивный компонент слабо развит более чем у 40% будущих учителей. Психофизический и эмоционально-чувственный компоненты готовности имеют высокий уровень развития более чем у 50% будущих учителей(см. рис.12).

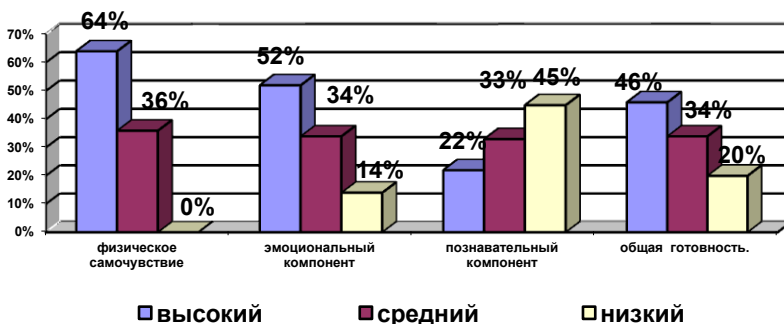


Рис. 12. Сформированность компонентов готовности к оздоровительной деятельности у студентов первого курса

На первом этапе исследования осуществлялась стартовая диагностика студентов первого курса. Второй этап исследования заключался в повторной диагностике после изучения интерак-

тивного практико-ориентированного курса «Культура здоровья и здорового, безопасного образа жизни». Анализ данных осуществлялся при помощи непараметрического критерия Т-Вилкоксона.

Результаты исследования готовности будущих педагогов до и после изучения курса «Культура здоровья и здорового, безопасного образа жизни» представлены на нижеследующих рисунках и в таблицах.

Таблица 4

**Готовность к оздоровительной деятельности  
(интегральный показатель)**

Этапы проведения диагностики	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
До изучения курса «Культура здоровья и здорового, безопасного образа жизни»	46%	34%	20%
После изучения курса «Культура здоровья и здорового, безопасного образа жизни»	54%	38%	8%

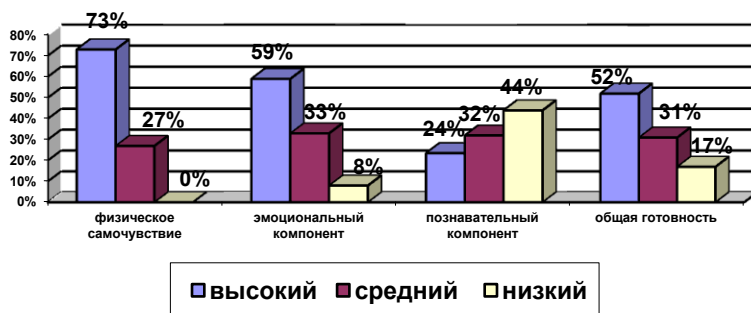


Рис. 13. Характеристика готовности студентов первого курса к оздоровительной деятельности до изучения курса «Культура здоровья и здорового, безопасного образа жизни»

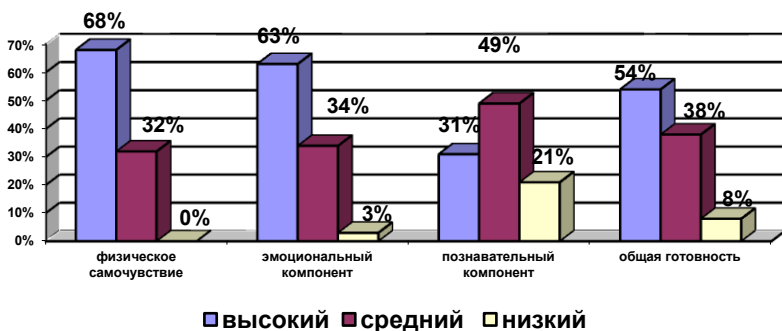


Рис. 14. Характеристика готовности студентов первого курса к оздоровительной деятельности после изучения курса «Культура здоровья и здорового, безопасного образа жизни»

Наши дальнейшие исследования были направлены на экспериментальный анализ влияния курса «Культура здоровья и здорового, безопасного образа жизни» на компоненты готовности к оздоровлению (см. табл. 5, 6, 7).

Таблица 5

**Показатели критерия психофизического компонента готовности к оздоровительной деятельности**

Этапы диагностики при изучении курса «Новой школе – новый учитель»	<b>Высокий уровень:</b> физическое самочувствие в норме. Хорошая работоспособность. Костно-мышечная система в хорошей форме. Общее удовлетворительное состояние	<b>Средний уровень:</b> уровень жалоб на физическое самочувствие повышен. Периодически чувствуют себя усталыми. Умеренные боли в костно-мышечной системе. Легкое общее недомогание	<b>Низкий уровень:</b> высокий уровень жалоб на физическое самочувствие. Часто чувствуют себя усталыми. Сильные боли в костно-мышечной системе. Общее недомогание
До изучения курса	68% студентов	32% студентов	0% студентов
После изучения курса	73% студентов	27% студентов	0% студентов

Таблица 6

**Показатели критерия эмоционально-чувственного компонента  
готовности к оздоровительной деятельности**

Этапы диагностики при изучении курса «Культура здоровья и здорового, безопасного образа жизни»	<b>Высокий уровень:</b> показатели психического самочувствия в пределах нормы. Спокойный, уравновешенный человек, с высокой самооценкой, устойчивый к неудачам и не боящийся трудностей, выдержанный	<b>Средний уровень:</b> показатели психического самочувствия находятся в зоне риска. Тревожность средняя, допустимого уровня. Часто не уверены в себе, стараются избегать трудностей. В напряженной ситуации они склонны к словесной агрессии, либо к «тихому сопротивлению»	<b>Низкий уровень:</b> показатели психического самочувствия находятся в зоне дезадаптации. Низкая самооценка, избегает трудностей, боится неудач, агрессивный, невыдержанный
До изучения курса	58% студентов	33% студентов	8% студентов
После изучения курса	63% студентов	34% студентов	3% студентов

Таблица 7

**Показатели критерия когнитивного компонента готовности  
к оздоровительной деятельности**

Этапы диагностики	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
По курсу «Культура здоровья и здорового, безопасного образа жизни»	Показатели состояния ригидности в зоне нормы: гибкость восприятия, мышления, поведения	Показатели состояния ригидности в зоне риска: стереотипность восприятия, мышления, поведения	Показатели состояния ригидности в зоне дезадаптации: консерватизм восприятия, мышления, поведения

До изучения курса»	47% студентов	43% студентов	10% студентов
После изучения курса	61% студентов	34% студентов	5% студентов
	Сформированное представление об оздоровительной деятельности на стадии «могу»	Невыраженное представление об оздоровительной деятельности на стадии «могу»	Несформированное представление об оздоровительной деятельности на стадии «могу»
До изучения курса	0% студентов	20% студентов	80% студентов
После изучения курса	0% студентов	64% студентов	36% студентов

По результатам экспериментальной работы мы можем сделать следующие выводы:

1. Исследование позволило определить основные проблемные области субъективной составляющей здоровья, проявленные более чем у трети будущих педагогов:

- неудовлетворенность психическим состоянием значительно сильнее, чем физическим самочувствием;
- жалобы на повышенную утомляемость;
- неудовлетворенность состоянием сердечно-сосудистой системы;
- неудовлетворенность состоянием костно-мышечной системы;
- высокая стрессонапряженность;
- повышенная тревожность, фрустрационная напряженность, агрессивность и ригидность;
- низкий уровень потребностного напряжения в отношении оздоровления.

2. Результаты формирующего эксперимента показали, что практико-ориентированный интерактивный курс «Культура здоровья и здорового, безопасного образа жизни» статистически значительно повышает уровень готовности к оздоровительной деятельности.

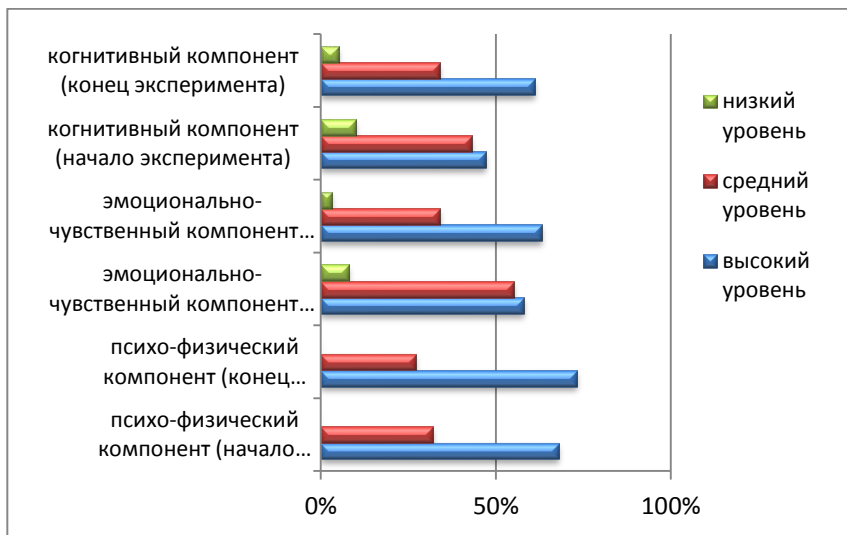


Рис. 15. Сравнительная характеристика сформированности у будущих педагогов компонентов готовности к оздоровительной деятельности

## ГЛАВА III

### КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В АСПЕКТЕ ЕЕ БЕЗОПАСНОСТИ И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ

#### **3.1. Анализ подходов к изучению образовательной среды, принципы закономерности ее формирования и развития**

Термин «образовательная среда» обязывает исследователя обратиться к средовому подходу к образовательным объектам. Более того, и образовательные системы, в частности образовательные среды, создаются самим обществом, следовательно, являются искусственными, то есть артефактами, что означает структуры, искусственно сделанные человеком, или неприродные объекты. В случае с образованием и безопасной и здоровьесберегающей образовательной средой особую значимость приобретает сам характер подобной образовательной искусственности, которая должна соответствовать возрастным возможностям, особенностям, предрасположенностям и способностям субъектов образования. Полную и непротиворечивую систему принципов и законов подобной природосообразности образования должна содержать теория природосообразного образования и теория образовательной среды, которая прежде всего раскрывает особенности безопасности и здоровьесбережения. Последней из названных теорий и посвящен этот параграф.

Понятия образовательной среды и образовательного пространства стали в последние два десятилетия едва ли не самыми распространенными в теории и практике образования.

Однако такая широкая распространенность вовсе не говорит о точности рассматриваемых определений к глубине проработки образовательной среды.

Именно поэтому мы обращаемся к более общему понятию среды – окружающей среды, среды жизни, изучаемой в эколо-



гии. И на основе соответствующей аналогии строим достаточно строгое системное понятие именно образовательной среды – в аспекте ее безопасности и здоровьесбережения.

Но сначала сделаем обзор подходов к изучению видового понятия «образовательная среда», затем выберем подход, адекватный описанию *родового понятия* среды.

В связи с реализацией в настоящее время модернизации образования и массовой трансформацией общеобразовательных школ в школы здоровья, целесообразно особое внимание уделить разработке теории и практики здоровьесберегающей образовательной среды и здоровьеразвивающих субъект-субъектных образовательных отношений. Тем более, что используемые при этом понятия среды, отношения коадаптации и некоторые другие восходят к самому культурно-историческому развитию человека, которое (как не однажды подчеркивал Л.В. Выготский) находит свое отражение в онтогенетическом, личностном развитии обучаемого. Эти разработки и станут первым шагом в формировании теории и практики системного образования.

Обратимся к обзорной работе Г.Ю. Беляева, посвященной различным подходам к изучению образовательной среды. Анализируя использование названного термина, Г.Ю. Беляев оставляет за скобками историю перехода термина «среда» из сферы биологии и экологии в понятийно-рефлексивную сферу психологии и педагогики. Тем самым признается первичность появления термина в биологии и экологии перед его появлением в педагогике.

Если в статье Г.Ю. Беляева осуществляется (по признанию самого автора) «терминологическая чеканка» образовательной среды, то наша задача заключается в том, чтобы «войти в скобки» (по Г.Ю. Беляеву) и представить эту среду как видовое понятие от родового понятия «окружающая среда» (среда жизни или просто среда). Это позволит рассматривать образовательную среду в четырех проекциях: как системный объект «вы-

сокой мерности», как совокупность человеческих взаимоотношений, как специальный педагогический случай окружающей среды в самом общем ее понимании, и, наконец, как способ организации безопасной и здоровьесберегающей образовательной среды, а также оптимизации влияния ее на личность – а это уже методологический подход. При том, что в педагогике используется много других видов специальных сред: *школьная среда, семейная среда, обучающая среда, развивающая среда, воспитывающая среда, педагогическая среда, социальная среда* и т.д., обладающих самой разной общностью. Разные виды педагогической среды выделяются за счет акцентирования различных характеристических признаков.

*Социальная среда как воспитательный фактор* (единственный из возможных для человека) рассматривалась Л.С. Выготским еще в 20-е годы XX века, независимо от принятого в экологии общего понятия среды, окружающей среды. К тому же под социальной средой Л.С. Выготский понимал «совокупность человеческих отношений». Это тем более важно, что К. Маркс говорил о человеке как об ансамбле общественных отношений, продукте и творце общественной среды – от этого совсем близко к культуротворческим развивающим или образовательным технологиям.

В определенных ситуациях есть смысл отдать *предпочтение образовательной среде по отношению к среде социальной*, если иметь в виду, что, во-первых, образование интегрирует обучение, воспитание и целенаправленное развитие человека, а во-вторых, само общество эволюционирует (по В.И. Вернадскому) в направлении к образовательному обществу.

Проанализировав подходы к определению образовательной среды, Г.Ю. Беляев по работам нескольких десятков авторов выявил основные сущностные характеристики этой специфической среды.

На начальном этапе работы Г.Ю. Беляева вполне оправдано накопление информации об изучаемом объекте. Однако глубоко научная разработка теории образовательной среды не может быть построена вне базовых принципов окружающей среды вообще, разрабатываемых в энвайронментологии, то есть и в экологии отметить это тем более важно, что большинство исследователей, работы которых анализирует Г.Ю. Беляев, являются психологами, а не экологами как Э. Геккель, А. Конт, Н.Н. Моисеев, Н.Ф. Реймерс и др. Хотя исследователи образовательной среды крайне редко снисходят до изучения типов классов экологии.

Поэтому последующее изложение будет иметь два направления: обзор подходов к разработке понятия «образовательная среда» и построение дедуктивных основ теории этой среды на базе гомологии ее с теорией окружающей среды.

Как подчеркивает Н.Н. Реймерс, понятие «экология» приобретает именно глобальный масштаб. Экологизация образования обуславливается не только экологическим наполнением содержания отдельных учебных курсов, но и приведением в соответствие с принципами экологии образовательной среды и взаимоотношениями субъектов образования. При том, что образовательная среда рассматривается как «некоторый другой» субъект, а субъект-субъектные образовательные отношения имеют выраженную экологическую природу.

При множественной трактовке образовательной среды, как и любого другого понятия, должны быть обоснованы их взаимоотношения – эквивалентность или широта, узость. В противном случае разные трактовки одного понятия могут стать некорректными или тавтологичными.

Таким образом, если образовательная среда не определена достаточно строго, она не может стать организующим началом образования, как это предполагает изначальная идея. В таком случае понятие этой среды может свести на нет все усилия педагогов.

В статье Г.Ю. Беляева не просто анализируются подходы разных авторов к описанию сущностных характеристик образовательной среды, здесь выделяются психологические типы рассматриваемых понятий.

При этом возникают вопросы:

- насколько полными и исчерпывающими являются типологические характеристики, полученные Г.Ю. Беляевым?
- насколько признаки, относящие понятия к одному и тому же типу, могут быть взаимодополняющими и непротиворечивыми?

Примеры показывают, что ответы на эти вопросы сопряжены с немалыми трудностями, причина которых видится в отсутствии непротиворечивой и полной дедуктивной основы. Тем не менее, обратимся к признакам, которые выделяет Г.Ю. Беляев в поисках определения образовательной среды.

*1. Сущностные характеристики образовательной среды:*

- исключительная пластичность (Л.С. Выготский, 1926);
- общность (В.В. Рубцов, 1966);
- событийность (В.И. Слободчиков, 1995);
- конфигуративность (В.И. Слободчиков, 1997);
- культуросообразность (Н.Б. Крылова, 1995);
- векторность (С.В. Сергеев, 1995; В.А. Ясвин, 1997);
- сферность (Л.М. Перминова, 1995; В.Е. Радионова, 1996; Л.Л. Редько, 1996; Л.Л. Портнянская, 1997; Е.А. Песковский, 1997; В.И. Просвирнин, 1998; Г.Ю. Беляев, 2000);
- системно-ожидательный характер (В.И. Слободчиков, 1997);
- совокупность условий и развивающая среда отношений вокруг ребенка (Л.И. Новикова, 1989);
- производное средообразующих действий, средство воспитания при надлежащих значениях ее ниш (Ю.С. Мануйлов, 2001);

- тип социально-педагогической практики (В.П. Лебедева, В.И. Панов, В.А. Орлов, 1997);
- единство образовательного пространства (Н.Ф. Гафурова, 1996);
- специально организованное пространство развития поступков личности (А.А. Тюков, 1993);
- системность (В.А. Ясвин, 1997);
- школа как часть образовательной среды (А.Н. Леонтьев, 1997);
- образовательная среда школы (Т.Г. Ивошина, М.В. Няянова, О.Р. Радионова, 2000);
- образовательная среда урока (Н.Ф. Гафурова, 1996; Н.И. Поливанова, И.В. Ермакова, 2000);
- образовательная среда региона (Л.М. Перминова, 1995; Л.Л. Редько, 1996; Л.Л. Портнянская, 1997 и др.);
- насыщенность образовательной среды (В.И. Слободчиков, 1995);
- структурированность образовательной среды (В.И. Слободчиков, 1997);
- среда развития (обретения) индивидуальности (В.И. Панов, 2003).

Рассмотренные Г.Ю. Беляевым различные сущностные характеристики образовательной среды соотносятся следующим образом с ее разнохарактерными проявлениями:

- по подходам – психологическому, педагогическому, экологическому, социокультурному и их сочетаниям;
- по методологии – средовое проектирование, формирование личности, возможности обучения и воспитания, комплексное влияние, педагогическое взаимодействие;
- по функциональности – системность, социальность, культуросообразность, коммуникативность, рефлексия;

– по степени общности – семейный, школьный, этнический, региональный, предметный, культурный уровень.

Однако многие исследователи, которых называет Г.Ю. Беляев, отмечают достаточно разные характеристики образовательной среды.

Приведем некоторые из типов этих характеристик.

*2. Формальные параметры образовательной среды (по В.А. Ясвину):*

- широта;
- интенсивность;
- модальность;
- степень осознаваемости;
- устойчивость (принципиальность);
- эмоциональность;
- обобщенность;
- доминантность;
- когерентность;
- активность;
- мобильность.

Поскольку мы нацелены на средовый подход в описании образовательной среды, при этом Ю.С. Мануйлов видит в средовом подходе перспективу использования при разработке образовательной среды, обратимся к характеристике потенциала этого подхода.

*3. Соответствия и соотнесение параметров среды (по Ю.С. Мануйлову):*

- соотнесение способов с целями и их соответствие друг другу;
- соотнесение целей со средствами и их соответствие друг другу;
- соотнесение способов и средств достижения целей;

– соотнесение способов со «стихиями» и соответствие им (со «стихиями» заинтересованности, поиска, игры, противоборства, воспроизводства знаний, доброжелательности, целительства, милосердия, труда, творчества);

– соотнесение стихий и ниш как параметров среды и их соответствие друг другу (под нишами подразумевается жилище, семья, телеэкран, природа, двор, музыка, школьный предмет, компания, территория и т.п.);

– соответствие значений ниши их возможностям и наоборот;

– соответствие стихий значениям среды;

– соответствие средообразовательных действий положению дел в среде;

– соотнесение частных действий с общими средообразовательными действиями и соответствие им;

– соответствие действий субъекта управления потребностям и ожиданиям индивидуумов, мыслимых в качестве проводников-исполнителей средообразовательного процесса.

*4. Способы организации образовательных сред (по В.И. Слободчикову):*

– организация по принципу единообразия (доминируют административно-целевые связи и отношения, показатель структурированности стремится к максимуму);

– организация по принципу разнообразия (связи и отношения носят конкурирующий характер, идет борьба за ресурсы, начинается атомизация образовательных систем, показатель структурированности стремится к минимуму);

– организация по принципу вариативности как единства многообразия (показатель структурированности стремится к оптимуму).

Существуют и другие системы классификации образовательных сред, например, по В.А. Ясвину, Г.А. Ковалеву, В.И. Панову, С.Ф. Сергееву.

*5. Способы организации образовательных сред (по С.Ф. Сергееву):*

- естественные и искусственные;
- предметные и информационно-динамические;
- высокоточные имитационные и абстрактные;
- формирующие, практикуемые под целевые обучающие эффекты.

В статье Г.Ю. Беляева приводится (по обзору разных исследований) не только описание, но и определение образовательной среды, на основе анализа которых он дает общие типологические признаки сред этого вида.

*6. Общие типологические признаки образовательных сред:*

- образовательная среда любого уровня является сложносоставным объектом системной природы. Системность педагогического объекта, преобразующего совокупность внешних условий обучения, воспитания и развития обучаемых, обуславливает применение принципов природо- и культуросообразности в непрерывном дидактическом единстве и борьбе противоположностей обучения, формирования и становления, воздействия и взаимодействия, традиций и развития событийной общности коллектива и общества;
- образовательная среда существует как определенная социальная общность, развивающая совокупность человеческих отношений в контексте конкретной социокультурно-мировозренческой адаптации человека к миру, а мира – к человеку;
- образовательная среда обладает широким спектром модальности, формирующей разнообразие типов и видов локальных сред разного, порой взаимоисключающего качества;



– образовательная среда является процессом диалектического взаимодействия социального, пространственно-предметного и психодидактического компонента, образуя систему координат ведущих условий, влияний и тенденций развития образовательных общностей в параметрах более широкой социокультурной среды, соотносимой с качеством жизни и среды обитания;

– образовательная среда может выступать не только как условие, но и как средство воспитания (общественного явления), обучения (предмета совместной педагогической деятельности) и развития (индивида – в личности, общности – в обществе).

Завершая анализ представлений, описаний и определений образовательной среды, обратимся к определениям, которые увязываются непосредственно с окружающей средой, или средой обитания.

По А.А. Боденко, объем понятия «образовательная среда» уже объема понятия «окружающая среда», из которого оно выделилось, причем сужение объема понятия происходит в основном за счет представленности в его определении целевой функции образовательной среды.

По В.В. Рубцову, образовательная среда – это такая общность, которая в связи со спецификой возраста обучаемых характеризуется: а) взаимодействием обучаемого и обучающего; б) такими важнейшими процессами, как взаимопонимание, коммуникация, рефлексия; в) такой важнейшей характеристикой, как историко-культурный компонент, который определяет, откуда это взялось и как оно развивается.

По В.В. Авдееву и В.А. Ясвину, школьная и семейная среда сопряжены со средой обитания, окружающей средой.

По Н.Б. Крыловой, образовательная среда – часть социокультурного пространства, зона взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов.

По Ю.С. Мануйлову, средовой подход открывает перспективу использования среды с надлежащими значениями в качестве инструмента управления воспитательной системой, жизнь и смерть которой зависят от внутренних и внешних условий ее функционирования.

Таким образом, определить образовательную среду необходимо так, чтобы все непротиворечивые и полные в своем многообразии рациональные принципы, представленные в этом параграфе, вытекали естественным образом из принятого определения образовательной среды. На пути к решению названной проблемы целесообразно исходить из общих дедуктивных представлений о среде – системности, средовости как специального вида системности, приложения средовости к множеству образовательных элементов.

### ***Образовательная система как тип артесистемы***

*Понятие среды, или окружающей среды* (окружающей кого или что?) соотносится с определенной исходной системой, например, организмом, группой организмов, человеком (как организмом и личностью одновременно), группой людей, субъектом образования и группой субъектов образования и т.д.

*Понятие образовательной среды* как специального вида окружающей среды или даже артесреды соотносится с субъектом образования или группой таких субъектов.

В любом случае и организм, и субъект образования, и любая их система являются одновременно и *элементом, объектом* определенной окружающей среды как базовой системы и *субъектом отношений* с этой средой, выполняющим роль ее подсистемы.

Подобная объект-субъектность обучаемого, воспитуемого по отношению к образовательной среде затрудняет и изучение, и практическую организационно-дидактическую оптимизацию образовательной среды. Это обстоятельство актуализирует

необходимость построения системных основ образовательной среды. Тем более, что понятие «образовательная среда» индуцирует новационную парадигму, обеспечивающую изучение природосообразного образования, коадаптивного и здоровьесберегающего образования, непрерывного, лично ориентированного образования, субъект-субъектных отношений в процессе образования и т.п.

Несмотря на то, что понятие образовательной среды достаточно глубоко вошло в теорию и практику образования, чаще всего оно используется как синонимический аналог образовательного пространства. Уже из этого следует, что и само понятие образовательной среды, и соответствующая ему парадигма, тем более теория и практика образовательной среды, разработаны слабо.

Заметим, кстати: понятия «среда» и «пространство» (вслед за этим понятия «образовательная среда» и «образовательное пространство») отображают разную глубинную сущность реального мира, в котором живет человек.

Для строгого описания и определения образовательной среды (в сравнении с образовательным пространством) воспользуемся общенаучным методом *логической гомологии*, под которой понимается непрямая аналогия.

Рассмотрим гомологию между образовательной средой и окружающей средой. При том, что образовательную среду будем рассматривать как специальный, частный случай не только окружающей среды, но и среды антропогенной и артесреды. В понятие «окружающая среда» вложим тот смысл, который приносит в него экология как научное знание о взаимоотношениях организма (группы организмов) и окружающей среды.

*Под средой, средой обитания организма, жизненной средой, экологической средой, окружающей средой* принято понимать совокупность всех (именно всех!) экологических факторов, которые прямо или косвенно взаимодействуют с организмом.

В этом определении есть ряд аспектов, которые далеко не всегда подчеркиваются, а нередко и упускаются из виду.

Во-первых, что означает «совокупность всех факторов»? Нередко говорят просто о совокупности факторов. Но совокупность всех факторов и совокупность факторов – это две большие разницы. Если иметь в виду, что эти факторы экологические, то протяженность их в пространстве и времени может быть как угодно большой или малой.

Во-вторых, экологические факторы, о которых говорится в определении окружающей среды, *взаимодействуют* с организмом (именно взаимодействуют), то есть организм меняет (или может менять) их своим присутствием.

Чем же или кем определяется характер такого взаимодействия в пространстве и времени? Тем более, что взаимодействие может быть и прямым и косвенным. Поддаются ли эти факторы пространственно-временной характеристике?

В-третьих, говоря о среде, среде обитания, нередко подчеркивают «окружающая среда», применяя тем самым некую военно-стратегическую терминологию.

В-четвертых, наряду со средой жизни имеется в виду эндосфера и экзосфера организма, которые также взаимодействуют между собой. Более того, взаимодействуют в режиме динамического равновесия, баланса, гомеостаза, обеспечивающие организму благополучие, здоровье.

В-пятых, наряду со средой жизни выделяются и многие другие виды среды: природная, антропогенная, культурная, биотическая, абиотическая, природосообразная, артесреда, образовательная, социальная и т.д.

Для чего нужно такое многообразие сред?

Ответы на приведенные вопросы, возникающие при анализе определения среды жизни, важны для того, чтобы выявить те аспекты взаимодействия человека с окружающим миром, которые позволят охарактеризовать некоторую совокупность мате-

риальных проявлений мира как структурно-функциональную целостность, обозначаемую термином «среда», для того, чтобы найти гомологические подходы к характеристике именно образовательной среды, которая проявляет себя как носитель важнейших комплексных факторов, определяющих сущность процесса формирования личности.

Используя логическую гомологию, опишем понятия «образовательная среда» и «образовательное пространство».

*Образовательной средой* будем называть совокупность образовательных факторов, которые прямо или косвенно воздействуют на определенную личность (группу субъектов образования) в режиме обучения, воспитания и развития.

Уточним исходные понятия, на языке которых дано определение образовательной среды. Не обращаясь к обсуждению различных определений личности, будем исходить из того, что *личность* есть интегрированная характеристика наиболее существенных и достаточно постоянных свойств, признаков человека. Сказанное является основанием для следующего определения: личность – это особый вид организации биологических, психических и социальных признаков, определяющих своеобразие человека.

Не углубляясь также в обсуждение различных трактовок обучения, воспитания и развития, будем иметь в виду, что:

- *обучение* – это целенаправленный процесс формирования знаний, умений и навыков;
- *воспитание* – целенаправленный процесс формирования личностных качеств, свойств, признаков человека;
- *развитие* – процесс закрепления личностных качеств, которые формируются в процессе воспитания.

Обучение, воспитание и развитие взаимообусловлены, взаимосвязаны и взаимопроникающи; они интегрируются в комплексный процесс образования.

Под образовательными факторами будем понимать объекты, явления, условия, причины, движущие силы обучения, воспитания и развития.



Здесь возникает вопрос о правилах, принципах формирования организованной учителем (с помощью выраженного целеполагания) образовательной среды как подсистемы некоторой общей образовательной системы.

Определение образовательного пространства предполагает упреждающее описание понятия «пространство». Если исходить из известных общих трактовок пространства вообще, то под образовательным пространством можно понимать одно из двух:

– *максимальную образовательную среду*, в которой формируются, развиваются и реализуются образовательные среды для конкретных личностей и под конкретные задачи и средства;

– *совокупность возможных состояний* определенной образовательной системы, находящейся в состоянии динамического устойчивого развития.

Поскольку максимум, максимальность имеют относительную природу, обусловленную определенными условиями, оговорим их особо. В строгом определении максимума относительность его подчеркивается окрестностным, локальным характером того множества, на котором рассматривается некоторая величина, функция, для которой определяется максимум.

В случае с максимальной образовательной средой такая окрестность обуславливается, во-первых, самим субъектом или группой субъектов образования, во-вторых, образовательными запросами (прямыми или косвенными) субъектов. Например, образовательное пространство для некоторой изолированной этнической группы, стремящейся сохранить свои образовательные традиции, традиции воспитания подрастающего поколения, это пространство может быть одним, а для отдельного представителя этой же этнической группы, желающего «выйти в цивилизованный мир», – совсем другим.

Совокупность возможных состояний определенной образовательной системы обуславливается рядом факторов, прежде всего нормативно-правовыми актами, возможностью реализовывать вариативное, диверсифицированное образование, а также возможностью вести и реализовывать новационный поиск в области образования.

Таким образом, следуя первому определению образовательного пространства, общеобразовательную школу должно рассматривать в качестве носителя определенной образовательной среды, можно сказать сильнее: она является образовательной средой. А образовательная система отдельного государства и национальная образовательная система могут быть примерами

образовательного пространства. С другой стороны, если иметь в виду общеобразовательные школы (во всем многообразии их типов и проявлений), то совокупность их возможных состояний, то есть система диверсификации общеобразовательных школ, может быть отнесена к специальному виду образовательного пространства.

Обратимся к системному описанию образовательной среды в аспекте ее безопасности и здоровьесбережения. Образовательная среда как социальный вид среды вообще не может не обладать свойствами, признаками, *общими* для всех объектов, объединенных понятием «среда»; как специальный случай антропогенной среды и артесреды, образовательная среда не может не иметь и тех *специфических* признаков, которые характерны именно для антропогенных сред, и более того, для таких специфических антропогенных сред, как артесреда и образовательная среда.

Таким образом, *теория образовательной среды* должна быть ориентирована на иерархию методологий: методологию *общезкологической* энвайронментологии (изучающей законы функционирования окружающей среды вообще), методологию *антропогенной энвайронментологии* (изучающей законы функционирования и принципы формирования антропогенных сред), методологию *артээнвайронментологии* (изучающей законы организации и устойчивого функционирования, развития искусственных сред, к типу которых относится, безусловно, и образовательная среда) и, наконец, методологию *педагогической энвайронментологии* (которая изучает законы функционирования и принципы формирования образовательных сред).

Педагогическая энвайронментология находится всамом начале своего становления, и в этих условиях немалую методологическую услугу ей может оказать логическая гомология с общезкологической энвайронментологией и антропологической энвайронментологией, которые, в свою очередь, являются достаточно молодыми областями научного знания.



Комментируя сетования И.И. Дедю на «неспособность экологов мыслить аксиоматически, то есть строго теоретически», Н.Ф. Реймерс замечает: «Хотя этот упрек вполне справедлив, я бы не стал его адресовать одним лишь экологам. Порок этот распространен значительно шире, охватывает многие естественные науки, а у нас в стране и общественные области знаний». От себя добавим: «порок», обсуждаемый И.И. Дедю и Н.Ф. Реймерсом, относится в большой степени и к исследованиям в области экологического и валеологического образования, или экологизации и валеологизации образования. Судить об этом можно по тем многочисленным диссертациям и авторефератам, которые нам пришлось рецензировать в последние четыре года и в которых наличествуют, как правило, эмпирические обобщения разной широты и глубины, но отсутствуют чаще всего общие закономерности и законы, которые и являются гносеологической основой теоретического мышления. К тому же *эмпирические обобщения* тем и отличаются от законов, что для них всегда существуют исключения, ибо наблюдения могут охватывать и объяснять только часть доступного для них мира и редко являются основой для предсказания новых фактов.

Особо необходимо остановиться на ставшей «модной» в последнее время *словарной форме обобщений*, которая чаще всего не разрешает проблему теоретизации эмпирических знаний, а лишь усугубляет ее, ибо вводит знания в круг широких эмпирических обобщений, которые «всегда имеют неизбежные исключения, а потому они объясняют только часть наблюдаемого мира и крайне редко представляют новые факты». В приведенной мысли Н.Ф. Реймерса выражена общая истина, высказанная в разных формах крупнейшими учеными современности: Ф.Х. Криком, Р.П. Макинтошем, Ю. Одумом, В. Олли, Т. Парком и др.

Имея в виду средовой подход к образованию, то есть, выделяя в теории образования общую проблему образовательной

среды в аспекте ее безопасности и здоровьесбережения, парадигму которой можно рассматривать как самостоятельное педагогическое знание, которое целесообразно обозначить как «педагогическую энвайронментологию», выделим ряд частных или специальных проблем:

- пространственно-временная характеристика образовательной среды;
- формирование образовательной среды, отвечающей валлеологическому типу субъектов образования;
- адаптация, точнее, коадаптация обучаемого и образовательной среды;
- соотношение, взаимодействие функциональных образовательных сред и соответствующих образовательных пространств;
- факторы интеграции и дифференциации образовательной среды.

Поскольку в современной науке доминирует системная парадигма, необходимо рассматривать теоретические основы образовательной среды. При этом под системой будем понимать совокупность взаимосвязанных, взаимодействующих, взаимообусловленных элементов и подсистем, которые именно на этой основе представляют единое целое и должны рассматриваться в таком качестве. Или по-другому: системой называется совокупность элементов и их свойств. Из самого определения системы следует, что взаимосвязь, взаимодействие между элементами и подсистемами базовой системы (то есть внутреннее взаимодействие) гораздо сильнее, чем внешнее по отношению к системе воздействия на образующие ее элементы и подсистемы. В противном случае система просто бы прекратила свое существование под влиянием внешних факторов. Тем самым каждая материальная система (в наших исследованиях это образователь-

ная система) имеет структурные (морфологические) и функциональные пределы, границы.

Используя принцип родовидового соподчинения понятий, определим: *образовательной системой* называется такая система, элементы и подсистемы которой имеют выраженные структурно-функциональные образовательные признаки. Если обратиться к логической гомологии образовательных систем и экологических систем, то можно дать и такое определение образовательной системы, эквивалентное приведенному выше: образовательной системой называется структурно-функциональная целостность субъектов образования и образовательной среды. При этом заметим: во-первых, понятие образовательной среды в этих определениях является исходным, описанным выше; во-вторых, эквивалентность приведенных здесь определений образовательной системы следует из содержательного наполнения понятий «система» и «образование» и, наконец, в-третьих, каждая образовательная среда является подсистемой определенной образовательной системы. При том, что образовательная система характеризуется определенными пространственно-временными признаками и обеспечивает в конкретном пространственно-временном образовательном пространстве некоторую специфическую локализацию образовательных взаимоотношений, взаимодействий субъектов образования между собой и между ними и окружающим миром через подходящую образовательную среду.

Изучая образование мало сказать слово «система», необходимо большее: понятие «система» должно работать на системное образование, системное обучение, системное воспитание и системное развитие через эффективное использование методологии теории систем. К сожалению, нередко в педагогических исследованиях системный подход сводится лишь к использованию, к тому же неадекватному («для удобства»), термина

«система». Поэтому приложим здесь общие законы, принципы, аксиомы общей теории систем к образованию (рис. 16).



Рис. 16. Общие законы и принципы общей теории систем, приложимые к образованию

*Образовательные системы* относятся к типу открытых, саморазвивающихся, саморегулирующихся систем.

*Образовательные системы*, имеющие комплексную природу, требуют разностороннего, разноаспектного рассмотрения, например, в качестве социальных систем или антропо-экологических систем, или информационно-энергетических, самоуправляющихся, саморазвивающихся систем.

*Образовательные системы* выстраиваются в определенный иерархический образовательно-системный ряд, который начинается с субъекта как био-экосоциальной системы «нижнего уровня», и продолжается к различным дискретным системам образовательного воздействия насубъектов образования: класс, поток классов одного года обучения, учебная школьная смена, ученический коллектив школы, ученическо-педагогический коллектив школы, образовательная система района, города и т.д.

Однако такая иерархическая система не должна создавать впечатление линейности иерархии: может быть целесообразно введение системы контроля, системы воспитания и обучения, системы «образовательная среда» и т.д. Причем целесообразность выделения таких систем обуславливается объективно существующими взаимосвязями между разными образовательными факторами; а многофакторность побуждает исследователя, или учителя, или организатора образования к дифференцированию конкретного типа взаимосвязей, которые в конкретных условиях, обстоятельствах, ситуациях представляются наиболее значимыми, приоритетными. Такие конкретные условия и определяют необходимость в образовательных системах специального типа. В результате естественным образом формируется «система образовательных систем», которая, вообще говоря, не выстраивается в линейную иерархию: реальные явления не могут быть линейными, следовательно, и их модели как адекватные системы научного знания об этих явлениях.

***Системно-энвайронментологические принципы формирования и развития образовательной среды***

Научный подход к изучению и формированию артесреды (в частности, образовательной среды) не может не основываться, с одной стороны, на общей теории систем, а с другой стороны, на теории устойчивого развития природной, экологической и антропогенной среды. Проблема в том, что образовательная

среда не относится, строго говоря, ни к одному из достаточно изученных видов сред; более того, она не является ни квазиприродной средой, которая представляет собой модификацию природной среды, ни даже артесредой в буквальном ее понимании как искусственной среды: она есть комбинация этих сред.

*Образовательная среда* – промежуточный тип названных видов сред в их иерархии, или диссипативный тип сред, обладающих свойствами одновременно природной, квазиприродной среды, а также артесреды, культурной и духовной среды. Мы отдадим предпочтение артесреде, гомологичной экологической среде.

Изучение и формирование образовательной среды целесообразно упредить поиском того *типа гомологии* с известными типами сред, на основе которого можно строить гомологичную теорию самой образовательной среды.

В этом параграфе реализуется задача гомологического приложения подходов, методологии, принципов и законов общей теории систем и экологической энвайронментологии к области знаний, изучающих именно образовательную среду, что позволяет *сформировать научные основы педагогической энвайронментологии*.

Понятие среды, или окружающей среды соотносится с определенной системой, например, организмом, группой организмов, человеком (как организмом и личностью), группой людей, учеником, группой учеников и т.д.

Понятие образовательной среды как специального вида окружающей среды и артесреды соотносится с субъектами образования или группами субъектов.

В любом случае организм, субъект образования или другая система являются одновременно и *элементом, объектом* окружающей среды как базовой системы, и *субъектом отношений* с ней как надсистемой. Подобная объект-субъектность обучаемого по отношению к образовательной среде затрудняет изу-

чение и практическую организационную оптимизацию образовательной среды. Это обстоятельство актуализирует необходимость построения *системных основ образовательной среды*. Тем более, что парадигма «образовательная среда» разработана весьма слабо.

Опишем основные свойства образовательной среды, используя гомологичные признаки окружающей среды, приведенные в книге Н.Ф. Реймерса.

*Принцип образовательной комплементарности (дополнительности)*: никакая функционально значимая подсистема образовательной среды (как базовой системы) не может выполнять самостоятельно комплексные образовательные функции без других подсистем, дополняющих ее в структурно-функциональном единстве образовательной среды и в функциональной специфичности, незаменимости и даже, может быть, противоположности.

Этот принцип является следствием целого комплекса *общесистемных* постулатов: общего системного принципа дополнительности, закона необходимого разнообразия, закона полноты составляющих и правила конструктивной эмерджентности, приложенных к образовательной среде.

*Примеры:*

1. Системы «ученик» и «учитель» не могут существовать вне глубокой взаимосвязи в процессе образования и вне основных организационно-дидактических систем.

2. Система субъект-субъектных отношений в процессе образования функционально отличается от системы «образовательная среда» и любых дидактических систем – общих, частных, специальных.

*Принцип образовательной, конгруэнтности (соответствия)*, дополняющий вышеназванный принцип образовательной комплементарности: функционально дополняя друг друга, подсистемы одной и той же образовательной среды подвержены



образовательному взаимодействию между собой и с надсистемой заданной образовательной среды или с сопряженным образовательным пространством.

Тем самым принцип образовательной конгруэнтности утверждает принципиальную функциональную значимость для образования в целом каждой подсистемы образовательной среды, а также формального и неформального образования. При этом внутреннее (со стороны образовательной среды) образовательное воздействие насубъекта образования может согласовываться или, наоборот, не согласовываться с внешними (по отношению к заданной образовательной среде) образовательными воздействиями. В результате общий образовательный эффект обуславливается характером (соответствием или несоответствием) формальной и неформальной составляющих образования – опять же по отношению к конкретной образовательной среде.

*Принцип (закон) формирования образовательной среды:* устойчивость образовательной среды как системы возможна лишь в условиях сбалансированности, взаимоприспособленности, дополняемости ее подсистем.

Этот принцип в частных проявлениях знаком давно и используется теоретиками и практиками образования, например, в таком виде: никакое образовательное средство не является ни плохим, ни хорошим вне конкретной образовательной системы (образовательной среды). Любая совокупность таких средств всего лишь арсенал, как бы «мешок», наполненный средствами; из этих средств предстоит выстроить образовательный алгоритм под конкретные условия образовательного процесса и образовательной среды.

Поскольку в процессе образования меняются (обучаются, воспитываются, развиваются) все субъекты образования, то, согласно обсуждаемому принципу, не может не меняться и образовательная среда. В противном случае она будет неадекватной, неадаптивной, то есть, в конечном счете, неэффективной.

*Закон внутреннего динамического равновесия в образовательной среде:* подсистемы любой образовательной среды связаны настолько, что любое изменение одной из подсистем должно сопровождаться структурно-функциональными, качественно-количественными изменениями в других подсистемах.

*Следствия из закона* внутреннего динамического равновесия в образовательной среде:

1. Любое внешнее изменение образовательной среды неизбежно приводит в действие «внутрисистемные» взаимосвязи ее подсистем, которые выполняют роль механизмов нейтрализации внешних воздействий, стремящихся изменить образовательную среду или сформировать на ее основе некий обновленный или новый вариант такой среды.

В качестве примера заметим: педагогическим коллективам, работающим в новационном режиме, известно нередкое явление противодействия новационным идеям, которое имеет количественное выражение: в среднем не более 7% учителей общеобразовательных учреждений предрасположены к систематическому новационному поиску.

2. Взаимодействие между элементами, подсистемами образовательной среды имеет природу «некорректных», количественно нелинейных явлений, когда слабое изменение одного или нескольких параметров взаимодействия может вызвать сильные изменения во взаимоотношениях других подсистем.

Например: оплошность учителя в адекватной оценке знаний одного из учеников может стать бурей негодования класса в целом, ведущей к глубокому конфликту между учителем и учениками. В этом проявляется некий антипод третьему закону Ньютона в механике, согласно которому действие равно противодействию. Проявляется антипод в следующем виде: действие многократно усиливает противодействие. Этот закон характерен не только для образовательных систем, но и для социальных систем в целом.

3. Происходящие изменения в образовательной среде, или ее развитие, имеют характер необратимых процессов, переводящих образовательную среду в ее развитии на новый эволюционный уровень.

Например, невозможна эффективная организация образовательной среды в старших классах на основе принципов, принятых для организации среды такого типа в начальных классах или даже в основной школе, потому что развитие субъектов образования имеет спонтанную тенденцию «вперед и дальше» – иначе теряется интерес к процессу образования, и он, по существу, разрушается.

4. Любое «локальное» изменение образовательной среды, то есть изменение ее подсистем, приводит к изменениям в более крупных подсистемах и в самой образовательной среде.

Иллюстрирующий пример. Снижение успеваемости в одном из классов школы вызывает естественную необходимость в анализе причин этого явления. Если такие причины будут оценены как адекватные определенным педагогическим явлениям, то будут сделаны и адекватные «оргвыводы» по стабилизации ситуации на основе затухания экстремального процесса. Но если анализ покажет существенные просчеты учителя или учителей, работающих с этим классом, оргвыводы необходимо делать обобщающего характера, то есть касающиеся всего педагогического коллектива школы. Вслед за чем потребуются адекватные изменения в организации образовательного процесса в школе или школьной образовательной среды.

Возможны и другие варианты, например: все силы педагогического коллектива школы бросаются на устранение недостатков по одному из направлений работы педагогического коллектива, в результате упускается работа по другим направлениям.

*Закон образовательной коррекции:* поскольку все элементы и подсистемы образовательной среды функционально соответствуют друг другу и глубоко взаимосвязаны, то выпадение

одного или нескольких элементов, подсистем образовательной среды или внедрение в нее нового элемента или подсистемы ведет к скачкообразному изменению развития образовательной среды или к нарушению ее устойчивости: при достижении порога изменения функциональной целостности исходной образовательной системы происходит неожиданный срыв: образовательная среда теряет устойчивость развития и начинает разрушаться как бы изнутри.

*Следствие из закона образовательной корреляции, или правило оптимальной компонентной дополнителности:* никакая образовательная среда не может существовать при искусственно созданном избытке или недостатке образовательных факторов, являющихся характерными признаками этой среды и обусловленных самой природой образовательной среды.

Нормой изменения образовательного фактора следует считать совокупность его состояний, которые обеспечивают устойчивость образовательной среды в структурно-функциональном развитии.

Однако образовательная среда как открытая система имеет тенденцию к обусловленному развитию. Поэтому в результате длительного, последовательного и целенаправленного изменения одного или нескольких ее элементов, образовательных факторов этой среды, происходит эволюционное «перерождение» ее в другую среду в режиме устойчивого развития.

*Принцип устойчивости развития образовательной среды:* эффективность образовательной среды как комплексного образовательного средства, ее способность к саморегуляции (в определенных пределах), самоорганизации и саморазвитию зависит от положения этой среды в иерархии образовательных сред, степени взаимодействия ее элементов и подсистем, а также от частных образовательных адаптаций ее *факторов* и *субъектов образования*, находящихся в режиме коадаптации. Динамично, последовательно, природосообразно развивающиеся образовательные

системы оказываются надежнее, устойчивее в своем развитии, чем системы, развивающиеся в режиме климакса, то есть в режиме повышенной устойчивости к внешним воздействиям.

Обратимся к тем аспектам образовательной среды, которые имеют системный характер и важны с точки зрения именно системного образования.

### ***Основные законы функционирования системы «образовательная среда – субъект образования»***

Поскольку никакая материальная система не может существовать вне определенной среды, или надсистемы, человек в состоянии «субъект образования» может находиться только в условиях образовательной среды.

Система «образовательная среда – субъект образования» является динамической: в ней развиваются все основные подсистемы – образовательная среда и субъекты образования (ученик, учитель и родители). Отметим: в широком смысле слова образовательная среда (по гомологии с экологической средой) также является субъектом образования, это особенно важно иметь в виду, когда речь идет о коадаптации образовательной среды и субъектов образования.

Взаимодействие образовательной среды и субъектов образования обуславливается их динамической целостностью и устойчивым развитием, так как именно образовательная система имеет тенденцию целенаправленного альтернативного развития.

В качестве *первого основного закона функционирования системы* «образовательная среда – субъект образования» рассмотрим гомологию закона В.И. Вернадского о единстве среды и организма, который формулируется следующим образом: жизнь развивается в результате постоянного обмена вещества и информации на базе потока энергии в совокупном единстве среды и населяющих ее организмов.

Гомологичный закону В.И. Вернадского *закон единства субъектов образования и образовательной среды* сформулируем так: образовательная деятельность субъекта образования развивается на основе постоянной взаимосвязи, взаимовлияния субъекта образования и образовательной среды таким образом, что взаимосвязь и взаимовлияние обеспечивают устойчивое развитие единой и целостной системы «образовательная среда – субъект образования», отвечающей основным постулатам открытой, саморегулирующейся, самоуправляющейся системы.

Особо подчеркнем: гомология, как метод непрямой аналогии, дает возможность для построения, вообще говоря, не одного, а многих гомологичных вариантов некоторого исходного положения. Адекватность каждого из таких вариантов, как модели некоторого реального явления, оценивается на основе полноты и непротиворечивости теории, построенной с помощью метода гомологии, в нашем случае – это теория образовательной среды.

*Закон максимума образовательного взаимодействия* (гомология закона В.И. Вернадского – Э.С. Бауэра): любой субъект образования, находясь в состоянии динамического равновесия с образовательной средой, увеличивает свое воздействие на нее.

Словосочетания «динамическое равновесие» и «увеличивает воздействие» означают соответственно, что субъект образования и образовательная среда развиваются согласованно, то есть в режиме адаптации друг к другу или, как принято говорить, коадаптации.

В процессе коадаптации возможно прохождение трех различных фаз:

- образовательная среда в своем развитии опережает субъекта (или субъектов) образования; опережение возможно под влиянием как внешних, так и внутренних факторов;
- субъект (или субъекты) образования опережает в своем развитии образовательную среду за счет индивидуальных, «нестандартных» качеств субъекта;

– наконец, субъекты образования и образовательная среда развиваются параллельно, согласованно, в режиме коадаптации.

В первом и во втором случаях возникают *противоречия, или конфликты* между образовательной средой и субъектами образования, которые могут привести к следующим исходам:

– разрушение базовой системы «образовательная среда – субъекты образования», если подсистемы «субъекты образования» или/и «образовательная среда» окажутся настолько консервативными, что не проявят достаточной адаптивности, направленной на встречную адаптацию, то есть на коадаптацию;

– всевозрастающее давление образовательной среды насубъектов образования становится столь сильным и неприродосообразным, что развитие субъектов образования практически прекращается, в результате базовая система «образовательная среда – субъекты образования» разрушается под влиянием инициатив субъектов образования или образовательной среды или и того и другого вместе;

– в условиях предыдущего режима взаимодействия образовательной среды и субъектов образования, когда возрастает давление образовательной среды насубъектов, она, не переходя критической точки давления, меняет тактику взаимоотношений, возвращаясь постепенно к режиму коадаптации; тогда базовая система «образовательная среда – субъекты образования» возвращается к режиму устойчивого развития;

– всевозрастающее давление субъекта (или субъектов) образования на образовательную среду становится столь сильным, что либо образовательная среда переходит с эволюционного режима коадаптации в режим радикального, но адекватного функционального изменения, который приводит базовую систему в режим устойчивого развития, либо субъект образования меняет тактику возрастающего давления на образовательную среду, возвращаясь к режиму коадаптации, либо, наконец, про-

исходит разрушение базовой системы, инициированное субъектом образования и образовательной средой или одновременно этими подсистемами.

Какие же механизмы могут противостоять разрушению базовой системы «образовательная среда – субъект образования»?

На этот вопрос отвечает *закон давления образовательной среды* (гомология закона давления среды жизни Ч. Дарвина): взаимодействие образовательных факторов и их взаимное усиление или ослабление определяют их же воздействие насубъектов образования и успешность образовательного процесса.

*Закон совокупного действия образовательных факторов* (гомология закона Б. Бауле – А. Тинемана): образовательная среда (или совокупность ее образовательных факторов) сильнее всего воздействует на *те характеристики (или фазы)* обучения, воспитания, развития субъектов образования, по которым проявляются наименьшие способности субъекта образования к образовательной адаптации.

При этом большую роль играет не только комплексное воздействие насубъекта образования, но и исходное состояние, готовность, адаптивно-образовательная пластичность субъекта образования. Такими специфическими фазами развития являются возрастные кризисы развития подрастающего человека как субъекта образования.

*Закон минимизирующего воздействия образовательных факторов* (гомология закона Ф. Блэкмана или закона толерантности В. Шелфорда): факторы образовательной среды, имеющие в конкретных условиях пессимальное значение, затрудняют, ограничивают образовательные возможности группы субъектов образования, вопреки и несмотря на оптимальное сочетание других отдельных условий.

Этому закону может быть дана и другая, эквивалентная формулировка: лимитирующим фактором образовательной успеш-



ности субъекта может быть как *минимум*, так и *максимум* образовательного воздействия, диапазон между которыми определяет величину образовательной адаптивности (образовательной толерантности) субъекта образования к определенному фактору.

Образовательная адаптивность субъектов образования зависит от многих условий: подготовленности, предрасположенности, склонностей, способностей, возможностей и других субъективных и объективных факторов.

При дефиците влияния на субъект образования некоторого образовательного фактора именно этот дефицит может оказаться определяющим для успешности образования. В целом же любой из основных факторов образовательной среды может оказаться в минимуме, поэтому только *оптимальная совокупность образовательных факторов*, на основе которых сформирована образовательная среда, *обеспечивает успешность образования*.

Это явление можно представить в виде *закона равнозначности факторов образования* (гомология закона равнозначности условий жизни): факторы образовательной среды, необходимые для успешности образования, играют равнозначную роль.

Подчеркнем: говоря об образовательных факторах, необходимо иметь в виду условия не только формального, но и неформального образования, а также социально-экологические условия среды жизни.

### ***Закономерности устойчивого функционирования системы «образовательная среда – субъекты образования»***

Классический закон равнозначности условий жизни обобщает законы минимума Ю. Либиха, которые, однако, имеют большое значение в частных, конкретных случаях.

Сформулируем образовательно-гомологические аналоги законов Ю. Либиха.

В предыдущем параграфе были рассмотрены законы минимизирующего воздействия образовательных факторов их рав-

нозначности, то есть законы, обращенные к *внешним* условиям по отношению к субъекту образования.

Обратимся к *закону минимума в его «внутреннем» варианте: толерантность*, потенциальная адаптивность субъекта образования к воздействию образовательной среды определяется самым слабым звеном в образовательных потребностях, или, по-другому, образовательные возможности субъекта образования лимитируются образовательными факторами, количество и качество которых близко к минимуму, необходимому субъекту.

Снижение и ухудшение лимитирующих образовательных факторов ведет к формированию неадекватной личности по отношению к требованиям общества. Именно этим обстоятельством, на которое ссылаются авторы образовательного стандарта, может быть объяснена целесообразность минимума содержания обучения или минимальные требования к подготовленности учеников, которые предусмотрены образовательным стандартом.

*Правило воздействия образовательных факторов*: развивающийся интеллект субъекта образования потенциально способен заменить, в определенной мере, дефицитный для него образовательный фактор функционально близким фактором. Например: при изучении нового материала ученику подается информация, не адекватная его стартовой подготовленности; тогда ученик может идти к усвоению этой информации через механическое запоминание или образные, наглядные представления, или мнемонику, или логические гомологии и т.д.

*Закон относительности действия лимитирующих образовательных факторов* (гомология закона Лундегарда – Полетаева): эффективность образовательного процесса при групповом образовании зависит не только от одного лимитирующего образовательного фактора, но и от комплекса лимитирующих факторов, наличествующих в образовательной среде.

Важным дополнением к этому закону служит *закон неоднозначного (селективного) действия образовательного фактора на личностные качества субъекта образования*: каждый образовательный фактор с разной силой и эффективностью влияет на личностные качества субъекта образования.

Например, интенсификация обучения, улучшая предметную подготовленность, может пойти во вред физическому и нравственному развитию ученика, а ранее профильное обучение иметь серьезные негативные последствия для общего развития ребенка, которые проявляются, например, в депривации.

Возможны и позитивные проявления обсуждаемого закона. Пример: повышенный интерес к математике может привести ученика к углубленному изучению биологии, физики, экологии, экономики в связи с интереснейшей проблемой математического моделирования явлений из названных областей знаний.

*Закон компенсации взаимозаменяемости образовательных факторов* (гомология закона Э. Рюбеля): отсутствие или недостаток некоторых образовательных факторов может быть компенсирован другим или другими образовательными факторами.

Например, недостаток наглядного материала в процессе обучения может быть компенсирован образностью его изложения и гомологической методологией. Более того, недостаток знаний по определенному вопросу, теме ученик может компенсировать за счет своих индивидуальных возможностей проводить самостоятельный поиск.

Наконец, широко известный факт, который является наглядной комплексной иллюстрацией обсуждаемого закона: недостатки школьного образования компенсируются за счет репетиторства или семейного (домашнего) образования, или внешкольной кружковой работы и т.д.

Закон компенсации взаимозаменяемости образовательных факторов требует дополнения в виде *закона незаменимости фундаментальных образовательных факторов*: полное отсут-

ствие в образовательной среде базовых, основных, фундаментальных образовательных факторов не может быть заменено другими образовательными факторами.

Например, при нехватке школ, отвечающих современным требованиям к образовательным системам и процессам, при недостатке финансирования образования или при нехватке квалифицированных учителей в школе не может быть обеспечено качественное образование и, более того, развитие подрастающего поколения. Недостатки природосообразного воспитания в раннем детстве, недостатки сенсорного развития детей в этом возрасте ведут к необратимым процессам, примером которых может служить эффект Маугли.

*Закон фазовых образовательных реакций* (гомология закона фазовых реакций («польза – вред»): малые негативные воспитательные, обучающие, образовательные воздействия на субъектов образования действуют на этих субъектов в направлении усиления образовательных функций, их стимулирования. Или: малые негативные воспитательно-обучающие образовательные воздействия на субъекта образования вызывают благоприятный образовательный эффект, результат, который можно назвать образовательным гормезисом.

Например, роль такого негативного фактора может выполнить дозированное порицание, наказание ученика за нерадивое отношение к учебе, которое является одним из традиционных стимулов к заинтересованному образованию. Подобные дозированные воздействия на ученика следует применять достаточно осторожно и только в том случае, когда исчерпаны возможности для позитивно-эмоционального воздействия на обучаемого и воспитуемого.

*Закон «все или ничего»:* малые образовательные воздействия на субъекта образования не вызывают ощутимого образовательного эффекта, результата, то есть наличествует эффект

«ничего»; но достаточно сильные образовательные воздействия на того же субъекта или накопившееся суммирование малых образовательных воздействий создает условия для формирования максимального образовательного эффекта, результата, то есть наличествует эффект «все».

*Закон субъективной количественной оценки образовательного воздействия насубъекта образования* (гомология закона Э. Вебера – Г. Фехнера): Несмотря на то, что слабые образовательные воздействия на субъекта образования по принципу «ничего» не дают ощутимого образовательного результата, тем не менее, чем сильнее такое воздействие, тем труднее субъективно оценивать его количественно.

Пример. Рассмотрим двух учеников, которые заметно различаются по своей стартовой подготовленности. Тогда при одном и том же слабом образовательном воздействии на них результат воздействия легче оценить для «слабого» ученика, чем для «сильного», потому что проявляется относительность понятия «слабое воздействие» по отношению к различной подготовленности учеников. Меняя же силу такого «слабого воздействия», трудно корректировать вызванный им образовательный эффект с подготовленностью учеников, тем более невозможно дать абсолютную количественную оценку эффективности слабого образовательного воздействия по мере возрастания его силы.

Характеризуя выше образовательную среду и субъекты образования, по отношению к которым и рассматривается, собственно, такая среда, отметим, что:

– системное формирование взаимоотношений факторов-элементов и подсистем образовательной среды возможно только на основе полной и непротиворечивой дедуктивной основы, описанной в предшествующих параграфах;

- системное развитие дедуктивной основы приведет к теории образовательной среды;
- необходимо специальное изучение системных взаимодействий, взаимосвязей факторов-элементов и подсистем образовательной среды;
- образовательная среда и субъект образования находятся в субъект-субъектных коадаптивных взаимоотношениях.

Представленная выше система общих принципов законов теории образовательной среды является непротиворечивой, хотя, возможно, неполной. При установлении последнего обстоятельства потребуется соответствующее пополнение этой системы, что обеспечивается образовательной практикой.

В любом случае описанная система аксиом теории образовательной среды представляет не только теоретический, но и практический интерес, ибо позволяет упорядочить эмпирическую деятельность педагогических коллективов, которые формируют и/или развивают безопасную и здоровьесберегающую образовательную среду в своих образовательных учреждениях. Кроме того, система аксиом позволяет перейти к построению дедуктивной основы теории субъект-субъектных отношений в процессе здоровьесберегающего образования.

### **3.2. Критерии и показатели безопасности и здоровьесбережения образовательной среды**

Образовательная среда, так же, как и здоровье, предполагает интеграцию физической, психической и социальной составляющих, что легло в основу созданной нами системы критериально-уровневого оценивания ее безопасности (см. табл. 8).

Таблица 8

## Критерии оценки безопасности образовательной среды

Показатели безопасности образовательной среды	Критерии	Характеристики критериев	Методики диагностики характеристик
1	2	3	4
Физический	Физическое состояние	Динамика умственной работоспособности	Корректурная проба «Кольца Ландольта»
		Удовлетворенность физическим состоянием	«Методика оценки удовлетворенности физическим состоянием (модификация опросника Гессенского, адаптированного в психоневрологическом институте им. В.М. Бехтерева)»
		Уровень здоровья	Оценка адаптационно-приспособительной деятельности организма по Р.М. Баевскому Экспресс-оценка уровня физического здоровья (по Г.Л. Апанасенко, Р.Г. Науменко)
	Динамика частоты обращения к врачу. Изменения в структуре заболеваемости (диагнозов). Группа здоровья	Анкета «Уровень потребностного напряжения в отношении оздоровительной деятельности» (З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова, Г.В. Валева)	
Санитарно-гигиеническое состояние	Освещенность. Влажность. Температурный режим. Состав воздуха в образовательном помещении	СанПиН	

1	2	3	4
Физический (продол.)		Количество метров на одного обучающегося. Соответствие мебели возрастным особенностям обучающихся. Цветовое оформление образовательного учреждения	
Психический	Готовность к оздоровительной деятельности	Динамика уровня развития психологической готовности к оздоровительной деятельности	Программа комплексной диагностики субъективной составляющей здоровья «Гармония»
		Динамика уровня развития оздоровительных компетенций	Оценка уровня сформированности компетенций (И.Л. Ореховой, З.И. Тюмасевой)
Социальный	Коллективно-общественный статус субъектов образования	Динамика стрессоустойчивости	Оценка стрессоустойчивости по Холмсу и Раге
		Динамика изменения актуальных потребностей	Тест А. Маслоу «Актуальная потребность»
		Динамика разнообразия референтных групп, в которые включен субъект образования	Анкета «Уровень развития представления об оздоровительной деятельности» (З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова)
		Динамика общего количества пропусков занятий. Динамика качественной успеваемости	Педагогический анализ



Образовательная среда может быть как объективно опасной (здоровьезатратной), так и объективно безопасной (здоровьесберегающей) для субъекта образования. Субъектом образования образовательная среда может восприниматься как субъективно опасная (здоровьезатратная) так и субъективно безопасная (здоровьесберегающая). Таким образом, мы можем выделить четыре варианта безопасности/опасности образовательной среды:

1. Субъективно и объективно безопасная (здоровьесберегающая) образовательная среда – «истинная безопасность» (+ +).

2. Субъективно безопасная (здоровьесберегающая), но объективно опасная (здоровьезатратная) образовательная среда – «иллюзия безопасности» (+ –).

3. Субъективно опасная (здоровьезатратная), но объективно безопасная (здоровьесберегающая) образовательная среда – «иллюзия опасности» (– +).

4. Субъективно и объективно опасная (здоровьезатратная) образовательная среда – «истинная опасность» (– –).

Рассмотрим характеристики четырех вариантов безопасности/опасности образовательной среды.

#### **«Истинная безопасность образовательной среды» (+ +)**

Улучшение показателей умственной работоспособности, повышение уровня физического здоровья и удовлетворенности физическим самочувствием субъектов образования. Снижение частоты обращения к врачу, а также упрощение структуры заболеваемости (диагнозов) субъектов образования. Отсутствие изменений по показателю «группа здоровья». Повышением уровня психологической готовности субъектов образования к оздоровительной деятельности, уровня сформированности оздоровительных компетенций, обеспечивающих создание безопасной здоровьесберегающей образовательной среды, как процесса педагогического взаимодействия и соответственно создание безопасной образовательной среды. Наблюдаются изменения актуаль-

ных потребностей субъектов образования в сторону самоактуализации. Повышается уровень стрессоустойчивости субъектов образования, снижается количество пропусков и повышается качество успеваемости, увеличивается разнообразие референтных групп, в которые включен субъект образования. Повышение уровня реализации санитарно-гигиенических требований в образовательной среде.

**«Иллюзия безопасности образовательной среды» (+ –)**

Снижение или сохранение показателей объема памяти, устойчивости внимания, повышение или сохранение на прежнем уровне усталости, снижение или сохранение на прежнем уровне уровня физического здоровья, на фоне увеличения удовлетворенности физическим самочувствием субъектов образования. Повышение частоты обращения к врачу, а также усложнение структуры заболеваемости (диагнозов) субъектов образования. Понижение «группы здоровья». Повышение уровня психологической готовности субъектов образования к оздоровительной деятельности на фоне отсутствия положительной динамики сформированности оздоровительных компетенций, обеспечивающих создание безопасной здоровьесберегающей образовательной среды как процесса педагогического взаимодействия и соответственно создание безопасной образовательной среды. Наблюдаются изменения актуальных потребностей субъектов образования в сторону самоактуализации. Повышается уровень стрессоустойчивости субъектов образования на фоне увеличения количества пропусков и снижения качества успеваемости, снижается разнообразие референтных групп, в которые включен субъект образования. Отсутствие положительной динамики реализации санитарно-гигиенических требований в образовательной среде.

### **«Иллюзия опасности образовательной среды» (- +)**

Ухудшение показателей объема памяти, устойчивости внимания, повышение уровня усталости; повышение или сохранение на прежнем уровне физического здоровья, на фоне снижения удовлетворенности физическим самочувствием субъектов образования. Снижение частоты обращения к врачу, а также упрощение структуры заболеваемости (диагнозов) субъектов образования. Отсутствие изменений по показателю «группа здоровья». Снижение уровня психологической готовности субъектов образования к оздоровительной деятельности на фоне повышения уровня сформированности оздоровительных компетенций, обеспечивающих создание безопасной здоровьесберегающей образовательной среды как процесса педагогического взаимодействия и соответственно создание безопасной образовательной среды. Наблюдается понижение уровня актуальных потребностей субъектов образования в сторону потребности в безопасности. Снижается уровень стрессоустойчивости субъектов образования, снижается количество пропусков и повышается качество успеваемости, увеличивается разнообразие референтных групп, в которые включен субъект образования. Повышение уровня реализации санитарно-гигиенических требований в образовательной среде.

### **«Истинная опасность образовательной среды» (- -)**

Снижение показателей объема памяти, устойчивости внимания, повышение уровня усталости, снижение уровня физического здоровья и удовлетворенности физическим самочувствием субъектов образования. Увеличение частоты обращения к врачу, а также усложнение структуры заболеваемости (диагнозов) субъектов образования. Понижение «группы здоровья». Снижение уровня психологической готовности субъектов образования к оздоровительной деятельности, уровня сформированности оздоровительных компетенций, обеспечивающих создание без-

опасной здоровьесберегающей образовательной среды как процесса педагогического взаимодействия и соответственно создание безопасной образовательной среды. Наблюдается понижение уровня актуальных потребностей субъектов образования в сторону потребности в безопасности. Снижается уровень стрессоустойчивости субъектов образования, повышается количество пропусков и снижается качество успеваемости, уменьшается разнообразие референтных групп, в которые включен субъект образования. Снижение уровня реализации санитарно-гигиенических требований в образовательной среде.

Образовательная среда Челябинского государственного педагогического университета на основании полученных данных в нашем исследовании характеризуется следующими *объективными показателями безопасности*: положительной динамикой уровня физического здоровья студентов и их умственной продуктивности; положительной динамикой уровня развития оздоровительных компетенций; отсутствием динамики разнообразия референтных групп *субъективными показателями*: отсутствием динамики по показателю «удовлетворенность физическим самочувствием»; положительной динамикой психологической готовности к оздоровительной деятельности и изменения актуальных потребностей от «защиты и безопасности» к «самоактуализации»; отрицательной динамикой стрессонапряженности студентов.

Таким образом, анализ результатов проведенного исследования показал, что по физическому и психическому показателям безопасности образовательной среды отмечается положительная динамика, и безопасность образовательной среды можно характеризовать как «истинную безопасность», а по социальному показателю – как «истинную опасность», поскольку помимо сильно выраженных дезадаптивных показателей отмечается еще и их отрицательная динамика.

**ГЛАВА IV**  
**СЛОВАРЬ-СПРАВОЧНИК**  
**ПО ПРОЕКТИРОВАНИЮ РЕАЛИЗАЦИИ**  
**БЕЗОПАСНОГО И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО**  
**ПРОСТРАНСТВА «ВУЗ – ШКОЛА» КАК УСЛОВИЯ**  
**ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ**

**Акмеологическая концепция здоровья** (далее а.к.з.) – система взглядов и единый замысел в оценке здоровья как основного фактора, определяющего возможности человека достигать определенного уровня развития его как *индивида*, сформированности его свойств как *личности*, *осуществимости* как *индивидуальности*. А.к.з. интегрирует в себе разнообразные знания о человеке, а также биологические, психологические, нравственные аспекты *здоровья*. А.к.з. основывается на феномене осуществимости (*становлении и реализации*) *потенциала здоровья*.

**Аттракция** [лат. *attraho* – притягиваю] – процедура выбора предпочтительной (в определенном смысле, или относительно определенных критериев) *траектории* развития некоторого процесса, явления. А. предполагает наличие следующих факторов: во-первых, характеристику исходных данных и результирующих состояний рассматриваемого процесса, явления, во-вторых, достаточное разнообразие траекторий этого процесса, переводящих его из исходного состояния в результирующее, в-третьих, наличие системы критериев отбора одной или нескольких траекторий на предмет их предпочтительности, наконец, в-четвертых, возможность реализации предпочтительной (или предпочтительных) траекторий определенного процесса, которая называется **аттрактором** и феноменальность которого заключается в том, что он характеризует *процесс-цель*, сформированный в результате аттракции. А результат этого процесса является целью его – в традиционном понимании этого слова.

**Баланс здоровья** – равновесие между востребованностью и запасом (*потенциалом*) здоровья. Подразумеваются запросы здоровья физические, социальные и связанные с образом жизни.

**Безопасное и здоровьесберегающее образовательное пространство**– интегрирующий потенциал образовательных организаций, социокультурной среды, семьи, ребенка, педагога, будущего учителя, направленный на расширение адаптационных возможностей организма, самосохраняющего поведения и повышения оздоровительных возможностей.

**Безопасные условия для человека** – состояние среды обитания, при котором отсутствует опасность вредного воздействия ее факторов на человека.

**Биологический возраст** – биологическое состояние человека, определяемое совокупностью его обменных, структурных, функциональных особенностей и адаптационных возможностей. Для оценки биологического возраста сравнивают индивидуальные величины показателей функций различных тканей, органов и систем исследуемого человека со средними величинами этих показателей, характерными для населения, длительно проживающего на этой же территории. На этой основе делается заключение о том, в какой степени старение индивидуума соответствует популяционному эталону. Чем больше биологический возраст в процессе старения соответствует календарному, тем старше индивидуум. И наоборот, чем выраженнее биологический возраст отстает от календарного, тем моложе данный индивидуум. В первом случае имеет место ускоренное, а во втором – задержанное старение.

**Биологический риск** – 1) вероятность серьезного нарушения здоровья или гибели индивидуума (критической группы людей); 2) вероятность тех или иных изменений у различных объектов биосферы от воздействия неблагоприятного экологического фактора.

**Благополучие** – динамическое состояние ума, характеризующееся некоторой психической гармонией между, с одной стороны, – способностями, потребностями и ожиданиями человека, а с другой стороны, – требованиями и возможностями, которые предъявляет и представляет окружающая среда. Из всех существующих способов оценки благополучия единственно верной является субъективная оценка самого индивидуума, даже если она не совпадает с объективными заключениями других. Например, рабочий может ощущать благополучие, занимаясь монотонной или потенциально опасной работой.

**Болезни цивилизации** [см. *Болезнь*]– широко распространенные в экономически развитых странах заболевания (гипертоническая болезнь, ишемическая болезнь сердца, язвенная болезнь желудка и двенадцатиперстной кишки, диабет, бронхиальная астма, болезни обмена веществ, неврозы, психические расстройства и др.), связанные со специфическими факторами, характерными для больших городов (загрязнение среды обитания людей, гиподинамия, переедание, эмоциональные стрессы, шум, нарушение традиционных семейных связей).

**Валеологическая культура**[*валеология + культура*] – 1) проекция общекультурных ценностей на решение проблем формирования и развития здоровья – во всем многообразии его интегрированной сущности; 2) социально-психологические и специфические валеологические материально-духовные ценности личности, этноса, общества, реализуемые в виде деятельности, направленной на укрепление и сохранение здоровья, оздоровления природных и социальных систем, освоение норм, традиций здорового образа жизни, превращение их во внутреннее богатство личности и общее достояние народа, общества.

**Валеологическая педагогика** [см. *Валеология*] – педагогическая наука и практическая педагогическая деятельность, изучающие и реализующие принципы, средства и методы трансформации общего образования в устойчиво развивающую

ся систему, обеспечивающую всем субъектам и объектам образования природосообразное развитие, которое реализуется в режиме коадаптации с развивающейся здоровьесберегающей, здоровьеразвивающей образовательной средой.

**Валеологическая поддержка** [см. *Валеология*] – система оздоравливающих мероприятий по поддержке человека в раскрытии его внутренних резервов, достижении благополучия и в укреплении здоровья. В.п. – система, вооружающая человека знаниями и умениями, необходимыми для укрепления веры в собственные силы, которые нужны для успешного преодоления внутри- и внеорганизменных трудностей, для удовлетворения насущных потребностей, в т.ч. сохранения жизни и здоровья. В.п. предусматривает формирование у человека гуманистических позиций при взаимоотношениях между людьми, что способствует созиданию собственного здоровья и здоровья близких людей.

**Валеологический мониторинг** [*валеология + мониторинг*] – 1) *мониторинг*, приложимый к валеологическим явлениям, процессам, объектам; 2) системная валеологическая деятельность, нацеленная на решение комплексной задачи эффективного оздоровления [см. *Здоровье, Оздоровление*] отдельного человека, различных групп населения, а также природных систем, окружающей среды и социально-экономических систем разного уровня их организации. Специфические задачи В.м. заключаются в следующем – наблюдение, оценка, контроль и прогноз состояния *здоровья* и эффективности оздоровления всех названных выше субъектов и объектов валеологической деятельности. В.м. организуется и реализуется на базе валеологических центров, служб, оздоровительных центров и центров здоровья разного уровня организации – ведомственного, муниципального, регионального и федерального.

**Валеологическое образование** [*валеология + образование*] – 1) в широком смысле – вид образования, все сущностные



проявления которого (ценности, цели, задачи, содержание, структура, процессуальность, технологичность, системность, организация, результат) приведены в соответствие с принципами валеологии и обусловлены валеологической аттракцией; В.о. в широком смысле называют еще *валеологизацией образования*; 2) в узком, специальном смысле В.о. – это образование в предметной области «валеология».

**Валеологическое сопровождение образовательного процесса** [см. *Валеология*] – приведение образования в соответствие с принципами валеологии, которые обеспечивают оздоровление субъектов образования на основе упреждающего оздоровления самого образования, которое обеспечивает природосообразность образовательного процесса и здоровьесберегающую образовательную среду таким образом, что развитие здоровья субъектов образования образовательными средствами обеспечивается коадаптивным развитием обучаемого и образовательной среды.

**Валеология** [лат. *valeriana* < *valio* – *valere* – быть, становиться здоровым, сильным, крепким + гр. *logos* – слово, понятие, учение] – 1) наука об интегрированном здоровье [см. *Здоровье-2*] динамических саморегулируемых систем, его проявлениях, закономерностях, механизмах формирования, сохранения и укрепления; 2) интегральная наука о генетических и физиологических резервах организма, обеспечивающих устойчивость физического, биологического, психологического, социокультурного развития и сохранения здоровья человека в условиях влияния на него меняющихся факторов внешней и внутренней среды.

**Валеология педагогическая** – 1) наука о формировании и развитии здоровья (оздоровлении) субъектов образования, образовательного процесса и образовательной среды средствами природосообразного, здоровьесберегающего, здоровьеразвивающего обучения и воспитания, а следовательно, и образования;

2) наука об оздоровлении субъектов образования с помощью упреждающе оздоровленной образовательной системы, рассматриваемой во всем многообразии ее сущностных проявлений.

**Внутренняя картина здоровья** – [см. *Здоровье*]доминирующая целевая установка человека в отношении собственного *здоровья*, предполагающая осознание путей достижения целей. В акмеологическом плане В.к.з. может быть представлена четырьмя своими аспектами в соответствии с четырьмя ипостасями *восхождения* человека *к индивидуальности* (человек как *индивид, личность, субъект деятельности, индивидуальность*). Основными чертами В.к.з. индивида являются особенности иммунитета, обмена, гормональной сферы и других биологических процессов. Для личности во В.к.з. характерными являются те особенности, которые напрямую связаны с психосоматическими реакциями организма и являются непосредственными причинами гипертонических кризов, инсультов, опухолей и т.п. Для субъекта деятельности во В.к.з. характерными являются те обобщенные особенности организма и психики, которые проявляются в социальных ситуациях деятельности (способность к сотрудничеству, *ценностно-ориентационному единству* с другими, опосредованному совместной деятельностью и т.п.) и их последствиях, отражающихся на здоровье (утомление и переутомление, неврозы, депрессии и т.п.). Для индивидуальности во В.к.з. характерно наличие скрытого, требующего осознания, механизма *осуществимости потенциала здоровья*, обеспечивающего «расширенное воспроизводство» самого здоровья.

**Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ)** – специализированное учреждение Организации Объединенных Наций, основной задачей которого является достижение всеми народами возможно высшего уровня жизни. Основана в 1946 году. Ее деятельность направлена на борьбу с особо опасными болезнями, разработку международных санитарных правил,

программ оздоровления населения и др. Местопребывание – г. Женева (Швейцария).

**Гигиена окружающей среды (*Environmental health*)** – аспекты здоровья человека и его болезни, которые детерминированы факторами окружающей среды. Она включает также теорию и практику оценки факторов окружающей среды, которые потенциально опасны для здоровья. Гигиена окружающей среды включает как патологические эффекты химических, радиационных и некоторых биологических агентов, так и эффекты (часто непрямые) воздействия на здоровье и благополучие, связанные с широким спектром физических, социальных, психологических, эстетических факторов среды, которые включают жилище, урбанизацию, транспорт и т.д.

**Гомеостаз** [гр. *homoios* – подобный + *stasis* – состояние] – 1) устойчивое неравновесие (по Э.С. Бауэру) ≡ динамическое равновесие, или гомеостаз *системы*; 2) совокупность скоординированных приспособительных реакций природных систем (и в частности человека), обеспечивающих поддержание и восстановление постоянства внутренних сред таких систем, организма. Иногда термин применяется для характеристики самого постоянства внутренней среды и способности организма обеспечить постоянство этой среды. Г. характерен и необходим для всех природных систем – от космических до организма и атома. Для природных систем Г. – это состояние динамического равновесия (постоянного и устойчивого, поддерживаемое сложными приспособительными реакциями, регулярным возобновлением основных ее структур, вещественно-энергетического состава, внутренних свойств, а также постоянной функциональной саморегуляцией во всех ее звеньях. Г. направлен на максимальное ограничение воздействий внешней и внутренней среды на систему, сохранение относительного постоянства ее структур и функций (напр., для организма – постоянство температуры тела, кровяного давления, всего комплекса обмена веществ – 1, 2 и

т.д.). Если динамическое равновесие на организменном уровне организации живых систем обозначают термином Г., то для характеристики экосистем чаще употребляют термин **динамическое, экологическое равновесие**. А популяции характеризуют понятием генетический Г., – понимая под этим поддержание (под влиянием естественного отбора) частоты генов в популяции (после ее нарушения в результате внешних условий) на определенном, относительно постоянном уровне.

**Готовность к школьному обучению** (синоним – школьная зрелость) – совокупность морфо-физиологических и психологических особенностей ребенка старшего дошкольного возраста, обеспечивающая ему успешный переход к систематическому, организованному школьному обучению.

**Группа здоровья**– условный термин, используемый для ориентировочной оценки здоровья детей и подростков. Согласно утвержденным методическим рекомендациям различают пять групп здоровья: I – здоровые с нормальным развитием и нормальным уровнем функций; II – здоровые, но имеющие функциональные или некоторые морфологические отклонения, а также сниженную сопротивляемость к острым и хроническим заболеваниям; III – больные хроническими болезнями в состоянии компенсации, с сохраненными функциональными возможностями организма; IV – больные хроническими болезнями в состоянии субкомпенсации, со сниженными функциональными возможностями; V – больные хроническими болезнями в состоянии декомпенсации со значительно сниженными функциональными возможностями организма.

**Дидактогения** [*дидактика* + гр. *genos* – происхождение] – негативное психическое состояние учащегося, вызванное психической травмой, полученной им в процессе неприродосообразного обучения, воспитания, образования. Может служить причиной *дидактоневроза*.

**Дискомфортное состояние** [*дис...* + англ. *comfort* – утешение, отдых, покой] – состояние, характеризующееся неприятными субъективными ощущениями (головная боль и т.п.), которое часто сопровождается неблагоприятными психофизиологическими сдвигами. Может возникать под влиянием вредных или непривычных воздействий на человека, при чрезмерном ограничении или увеличении числа сенсорных раздражителей, нарушении цикличности сна и бодрствования и т.д. Изучение причин возникновения Д.с. в последнее время становится актуальным в связи с пребыванием человека в непривычных для него условиях (в космическом полете, подводном плавании и т.п.). Электрофизиологическим показателем Д.с. является повышение активности медленных тета- и дельта-ритмов в электроэнцефлограмме.

**Дистресс** [*ди + стресс*] – тяжелая форма стресса, оказывающего сильное отрицательное воздействие на организм, дезорганизирующее деятельность и поведение. Хроническое переживание Д. может привести к дисфункциональным и патологическим нарушениям [см. *Адаптационный синдром, Стресс*].

**Донозологическая диагностика** [гр. *nosos* – болезнь + *logos* – учение + *diagnosis* – распознавание] – диагностика функциональных состояний, предшествующих болезням; диагностика резервов здоровья.

**Донозологические состояния** [гр. *nosos* – болезнь] – состояния, при которых оптимальные адаптационные возможности организма обеспечиваются более высоким, чем в норме, напряжением регуляторных систем, что ведет к повышенному расходованию функциональных резервов организма, возрастанию энергоинформационного обеспечения взаимодействия физиологических систем организма и поддержания гомеостаза. Характерной особенностью Д.с. является наличие повышенного напряжения механизмов адаптации. Можно выделить три стадии: умеренное, выраженное и резко выраженное функциональ-

ное напряжение. При Д.с. наблюдаемые изменения физиологических показателей, как правило, не выходят за пределы т.н. клинической нормы и поэтому обычно остаются вне поля зрения врачей при проведении диспансерных и профилактических осмотров населения.

**Жизненный потенциал населения** – число предстоящих лет жизни группы людей в определенном возрасте, исчисленное при условии сохранения данного уровня по возрастной смертности. Ж.п. измеряется в человеко-годах. Этот показатель относится к разделу демографии, получившему название «потенциальная демография».

**Здоровый образ жизни** [см. *Здоровье + Образ + Жизнь*] – 1) типичные и существенные для данной общественно-экономической формации виды, типы, способы жизнедеятельности человека, укрепляющие адаптивные возможности его организма, способствующие полноценному выполнению им социальных функций и достаточно активного долголетия; 2) поведение, базирующееся на научно-обоснованных санитарно-гигиенических нормативах, направленное на сохранение и укрепление здоровья; 3) междисциплинарная категория, охватывающая совокупность разумных способов жизнедеятельности человека, социальной группы, общества в целом, которая, во-первых, рассматривается в единстве с условиями жизни, определяющими ее, и, во-вторых, определяется общностью валеологических, акмеологических, профессиональных, семейно-брачных и других целевых жизненно важных установок человека. З.о.ж. имеет своей целью не просто сохранение и укрепление здоровья, но такую осмысленную его трату, которая сама стимулирует становление потенциала здоровья и его расширенное (в рамках возможностей конкретного возраста и условий жизни) воспроизводство. Восхождение человека к индивидуальности сопряжено с работой средств и способов З.о.ж. При этом как индивид, человек осваивает те средства и способы З.о.ж., которые укрепляют его

нервную, иммунную и другие системы, развивают психомоторную сферу, закрепляют в качестве индивидуального опыта гигиенические навыки, потребность в движениях (физическая культура, спорт) и др. Как личность человек овладевает теми средствами и способами З.о.ж., которые адаптируют его к определенным социально-экономическим условиям жизни, уровню материального благосостояния, кругу общения, системе труда, отдыха, медицинского обслуживания, которые так или иначе влияют на его здоровье. Как индивидуальность, приближаясь к «вершине» своего становления, человек обретает те средства и способы З.о.ж., которые делают его жизнь упорядоченной, нравственно оправданной, духовно насыщенной, творческой, открывающей возможности для самореализации, в том числе в той мере, которая достаточна для придания смысла любым страданиям, устраняет страх смерти. З.о.ж. человека заключается в его активной позиции в поисках смысла жизни, в способности к изменению установок сознания по отношению к здоровью и жизни, в творческом подходе ко всем видам жизнедеятельности, в целенаправленной акмеологической работе над собой, в индивидуализации процессов обучения, труда, спортивной тренировки, гармонизации.

**Здоровье** (неустановившееся понятие, которое соотносится с благополучием не только человека и отдельных групп людей, но еще и общества, экономики, природных и социальных систем и даже динамических систем; здесь приводятся те из понятий здоровья, которые отличаются уровнями охвата материальных явлений и многообразием их состояний) – 1) это объективное **состояние** и субъективное **чувство** полного физического, духовного и социального **благополучия** (из устава всемирной организации здравоохранения – ВОЗ). Из этого понятия следует, что здоровье человека представляет собой систему, комплекс трех видов благополучия – физического, духовного и социального и, следовательно, каждый из названных видов бла-

гополучия, как подсистема базовой системы, не может быть носителем всей совокупности характеристических свойств этой системы. Тем самым используемые иногда словосочетания «физическое здоровье», «духовное здоровье» и «социальное здоровье» лишены буквального строгого смысла, который присущ понятиям: физическая составляющая здоровья, духовная составляющая здоровья, социальная составляющая здоровья;

2) *обытовленное понятие*: здоровье человека – это такое **состояние** его, как организма и личности, и форма **жизнедеятельности** его, которые обеспечивают ему приемлемую **длительность жизни**, необходимое ее **качество** (физическое, духовное, социальное) и достаточную *социальную дееспособность* (на работе и в быту); 3) здоровье человека – его способность сохранять соответствующую возрасту **устойчивость** в условиях резких изменений количественных и качественных параметров триединого потока сенсорной, вербальной и структурной информации (И.И. Брехман); 4) здоровье – это состояние равновесия, баланса между адаптационными возможностями (потенциалом здоровья) организма и условиями среды (К. Бернал); а *болезнь* определяется тогда как нарушение физиологического равновесия организма со средой; в этом определении З. высвечивается экологическая сущность З., что стало основанием для выделения феномена *эколого-валеологической аттракции*.

Приведенные выше определения не позволяют описать рационально понятия здоровья (оздоровления) природных и эколого-социальных систем, которые, однако, широко используются без всякого описания. В этом случае может быть полезно обобщенное или интегрированное понятие здоровья, прилагаемое к любой динамической, самоорганизующейся системе, а не только к человеку, – 5) *здоровьем динамической системы* называется динамическое равновесие эндогомеостаза (т.е. внутреннего *гомеостаза*) и экзогомеостаза (т.е. внешнего *гомеостаза*) этой системы (З.И. Тюмасева).



А поскольку гомеостазом динамической системы [см. *Гомеостаз*] называется динамическое равновесие ее, или в экологической терминологии, – ее *среды*, и к тому же системный подход предполагает существенную взаимосвязь конкретной системы с ее надсистемой (внешней средой) и полным набором ее подсистем (внутренней средой), то здоровье динамической системы представляется как гомеостаз между эндогомеостазом и экзогомеостазом, т.е. оно является *гомеостазом второго порядка*. И это есть самое общее или, как говорят еще, интегрированное определение здоровья, которое позволяет наполнить глубоким конкретным смыслом производные понятия – «здоровье экономики», «здоровье экосистемы», «здоровье образовательной среды» и т.д.[ср. *Болезнь*].

**Здоровье для всех (*health for all*)** – направление политики ВОЗ на достижение всеми людьми мира такого уровня здоровья, который позволил бы им вести активную производственную, социальную и личную жизнь. «Основная социальная задача правительств и ВОЗ в предстоящие десятилетия – достижение всеми жителями Земли такого уровня здоровья, который позволит им жить продуктивно в социальном и экономическом плане».

*Примечание.* В Европейском регионе принят документ «Здоровье-21»: основы политики достижения здоровья для всех в Европейском регионе». Здоровье для всех интерпретируется различно в каждой стране в зависимости от социальных и экономических характеристик, состояния здоровья и показателей смертности населения, статуса и уровня развития систем охраны здоровья и здравоохранения.

**Здоровье индивидуальное** – *здоровье* каждого отдельно взятого человека – по определению ВОЗ.

**Здоровье населения** (здоровье общественное, или популяционное) – основной признак, основное свойство некоторой человеческой общности, ее естественное состояние, отражающее индивидуальные приспособительные реакции каждого чле-

на этой общности и способность всей общности в конкретных условиях наиболее эффективно осуществлять свои социальные и биологические функции. *Качество* З.н. отражает степень вероятности для каждого человека достижения максимального уровня здоровья и творческой работоспособности на протяжении максимально продленной индивидуальной жизни, а также характеризует жизнеспособность всего общества как социального организма и его возможности непрерывного гармоничного роста и социально-экономического развития. З.н. служит наиболее ярким и всеобъемлющим показателем условий жизни. Для решения научных и практических задач, связанных со З.н., необходимо оценить или измерить его качество. Процедура «измерения» качества З.н. осуществляется с помощью ряда показателей: средняя ожидаемая продолжительность жизни, стандартизованная смертность, материнская смертность, причины смерти, потерянные годы потенциальной жизни, заболеваемость, госпитализация, временная нетрудоспособность, инвалидность.

**Здоровье психическое** (образное, но не точное название психической (духовной) составляющей *здоровья*) – субъективная способность человека адекватно реагировать на внешние и внутренние раздражители, умение уравновесить свои отношения с окружающей средой.

**Здоровье социальное** (образное, но не точное название социальной составляющей *здоровья*) – мера социальной активности, деятельного отношения человеческого индивидуума к миру.

**Здоровье физическое** (образное, но не точное название физической составляющей *здоровья*) – объективное состояние человека, при котором у него проявляются способности к саморегуляции функций организма, гармонизации физиологических процессов и адаптация к различным факторам внешней среды.

**Зрелость**(взрослость) – 1) состояние организма, достигшего полного развития; 2) достижение опытности, мастерства; 3) наиболее продолжительный период онтогенеза, характеризующийся тенденцией к достижению наивысшего развития духовных, интеллектуальных и физических способностей человеческой личности. Хронологические рамки периода З. достаточно условны и определяются моментом завершения юности и началом периода старения [см. *Возраст, Старость*]. Имеются попытки разделения З. на отдельные стадии (молодость, расцвет, собственно зрелость и др.).

*Критерии оценки* биологической зрелости, интеллектуальной зрелости и функционального состояния:

• *Уровень биологической зрелости:*

1) по количеству постоянных зубов – у дошкольников и младших школьников;

2) по вторичным половым признакам (по В.Г. Властовскому) – у средних и старших школьников.

• *Уровень функционального состояния:*

1) по времени задержки дыхания (проба Штанге и Генчи);

2) по ортостатической пробе;

3) по нагрузочной пробе (20 приседаний или 30 подскоков за 30 с);

4) «двойное произведение» в покое –

$$\frac{\text{ЧСС} \times \text{АД сист.}}{100} \quad ;$$

5) общая работоспособность (с помощью степ-теста или вело-энергетрии PWC 150– 170 – по Л.И. Абросимовой).

• *Степень интеллектуальной зрелости* (рассчитывается с помощью интеллектуального коэффициента IQ): у ребенка, например, расчет ведется по параметрам – кругозор, запас конкретных знаний, произвольная форма памяти, мышление, вооб-

ражение, опираясь на которые можно побуждать ребенка слушать, рассматривать, запоминать, анализировать.

Интеллектуальная *готовность* предполагает также формирование у ребенка начальных умений в области учебной деятельности, в частности, умение выделить учебную задачу.

**Зрелость социально-психологическая** – наличие у ребенка навыков социального общения, умений устанавливать взаимоотношения с другими детьми, умение войти в детское общество, уступать и защищаться. Ребенок должен уметь согласовывать свои действия со сверстниками, регулируя свои действия на основе усвоения общественных норм поведения.

**Зрелость школьная** – наличие у ребенка готовности к принятию новой социальной позиции школьника. Эта личностная готовность выражается в отношении ребенка к школе, к учебной деятельности, учителям, самому себе. Условия школьного обучения требуют от ребенка определенного уровня произвольности действий, умения организовать свою двигательную активность, действовать в соответствии с указаниями взрослого. Будущему школьнику необходимо произвольно управлять не только своим поведением, но и познавательной деятельностью, эмоциональной сферой. Готовым к школьному обучению является ребенок, которого школа привлекает не внешними атрибутами, а возможностью получать новые знания, что предполагает развитие познавательных процессов.

**Индекс человеческого развития** – представляет собой интегральный показатель из трех основных компонентов, характеризующих развитие человека, – долголетие, образованность и уровень жизни. Долголетие измеряется ожидаемой продолжительностью жизни. Образованность измеряется комбинацией грамотности взрослых (с весом в две трети) и среднего количества лет обучения (с весом в одну треть). Уровень жизни измеряется реальным ВВП на душу населения с поправкой на местную стоимость жизни (паритет покупательной способности или

ППС). Поскольку другим способом измерения уровня развития страны является только ВВП, многие искали лучший, более емкий социально-экономический показатель. Результатом этого поиска и стал И.ч.р.

Ежегодно Программа развития ООН издает «Доклад о развитии человека», освещающий проблему в мировом масштабе. В России с 1995 года издается «Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации».

**Качество здоровья** – интегрированная сущностная характеристика здоровья, которая обуславливается – 1) в случае, если имеется в виду здоровье человека по версии ВОЗ, – двуединством объективного состояния и субъективного чувства физического, духовного и социального благополучия человека; а поскольку качество предмета (как философская категория) не сводится к отдельным свойствам его, то здоровье человека не может и не должно сводиться к таким отдельным свойствам его, как физическое благополучие, духовное благополучие и социальное благополучие; тем самым, лишены строгого буквального смысла нередко используемые словесные конструкции «физическое здоровье», «духовное здоровье» и «социальное здоровье», при том, что имеют смысл понятия: физическая составляющая здоровья, духовная составляющая здоровья, социальная составляющая здоровья; 2) в случае, если имеется в виду обобщенное понятие здоровья динамической системы, которое описывается как динамическое равновесие эндогомеостаза и экзогомеостаза такой системы, то качество здоровья динамической системы проявляется в триединстве таких ее свойств, как эндогомеостаз, экзогомеостаз и динамическое равновесие этих видов гомеостаза, т.е. сущность обобщенного здоровья динамической системы характеризуется как гомеостаз второго порядка.

Поскольку же качественная определенность любого предмета, явления проявляется в диалектическом единстве с количественной определенностью его, то и для обобщенного здоровья

динамической системы должна быть описана количественная характеристика его.

**Количество здоровья** – есть (согласно общенаучному, философскому представлению о качестве) такая определенность здоровья, благодаря которой его можно разделить на однородные части таким образом, что различия между частями, **неподобными** друг другу, носят **качественный** характер, а различия между частями **подобными** – **количественный** характер, который может соотноситься с различными уровнями здоровья.

Количественный подход к оценке здоровья или уровня здоровья ставит вопрос о его критериях. В настоящее время выделяются следующие группы признаков, по которым оценивается здоровье: уровень и гармоничность физического развития, резервные возможности функциональных систем и организма в целом, уровень иммунной защиты и неспецифической резистентности организма, наличие или отсутствие хронического или врожденного заболевания или дефектов развития, уровень развития личностных качеств, отражающих духовное и социальное благополучие человека. Понятие количества здоровья соотносится с индивидуальными особенностями здоровья, свойственного (или достижимого) именно этому человеку, а также с возрастными, половыми, конституционными, региональными, этническими, социальными и др. особенностями.

### Комплексная оценка состояния здоровья детей

№ п/п	Группа	Отклонение	Меры по устранению отклонений
1	2	3	4
I	Клинически здоровые дети	Дети без каких-либо функциональных отклонений с хорошим физическим развитием, редко болеющие	Профилактические: привитие навыков физической культуры, соблюдение гигиенических правил

1	2	3	4
II	Клинически здоровые дети с незначительными морфологическими и функциональными отклонениями	Гипертрофия миндалин без ангин, увеличение щитовидной железы I–II степени без явлений токсикоза; систолический шум; единичный кариес; экстрасистолия, нестойкие, без субъективных расстройств гипо- и гипертония. При неблагоприятных ситуациях могут развиваться более выраженные и стойкие отклонения в состоянии здоровья	Обследования, врачебное наблюдение, повышение неспецифического иммунитета, лечебно-физкультурные мероприятия
III	Дети с хроническими заболеваниями в компенсированной форме	Ряд хронических заболеваний в компенсированной форме и выраженных отклонений в состоянии здоровья, которые исчезают после короткой поликлинической санации, а также дети с плохим физическим развитием	Своевременная диагностика, лечение и профилактика обострений. Санаторно-курортное лечение
IV	Дети с хроническими заболеваниями в состоянии субкомпенсации и декомпенсации	Хронические заболевания, требующие длительного лечения и диспансеризации	Постоянное наблюдение у врача-специалиста. Санаторно-курортное лечение
V	Больные дети с явными клиническими и функциональными нарушениями	Существенные отклонения в состоянии здоровья, исключающие возможность обучения в массовой школе	Постоянное наблюдение и медицинский учет по показаниям

**Компоненты культуры здоровья** [см. *Культура + Здоровье*] – 1. Культура физиологическая (культура человека управлять физиологическими процессами, протекающими в его организме, отслеживать эти процессы и наращивать резервные мощности органов и систем организма).

2. Культура физическая (способность человека на протяжении всей жизни управлять природосообразными физическими движениями, что позволяет ему сохранять гибкость позвоночника и эластичность мышц).

3. Культура психологическая (способность человека управлять своими чувствами и эмоциями и на основе этого, а также знаний законов построения бесконфликтных отношений вступать в контакт с окружающими его людьми).

4. Культура интеллектуальная (способность человека управлять своими мыслями, контролировать их течение и использовать эти умения в построении отношений с людьми и природой).

5. Культура сексуальная (способность человека, как мужчины, так и женщины, понимать свое предназначение на земле, учитывать психологические особенности людей противоположного пола во взаимоотношениях с ними, управлять своими сексуальными потребностями, учитывая нормы поведения, принятые в обществе).

**Кризисы возрастные** [*кризис + возраст*] – условное наименование переходных этапов от одного возрастного периода к другому. Возрастная периодизация развития ребенка структурно-функционально проявляется в том, что, во-первых, достаточно продолжительное плавное, динамичное течение развития чередуется с относительно непродолжительными периодами «бурного» развития ребенка, когда в нем происходят достаточно радикальные изменения, которые обостряют противоречия между возрастными потребностями и ограниченными возможностями.

В аспекте диалектического закона перехода накапливаемого количества в новое качество отмеченная сложная природа



детского развития является вполне закономерным психосоматическим явлением, с объективным существованием которого необходимо считаться и родителям, и педагогам, и обществу.

Кризисные и динамические периоды чередуются, и поэтому всякая возрастная периодизация должна учитывать это чередование. Л.С. Выготский предлагал периодизацию развития ребенка, ориентированную на следующий ряд возрастных кризисов: кризис новорожденности – младенческий возраст (2 месяца – 1 год), кризис 1 года – раннее детство (1–3 года), кризис 3 лет – дошкольный возраст (3–7 лет), кризис 7 лет – школьный возраст (8–12 лет), кризис 13 лет – пубертатный возраст (14–17 лет), кризис 17 лет.

**Культура здоровья** [см. *Культура + Здоровье*] – сознательная система действий и отношений, в значительной мере определяющих качество индивидуального и общественного здоровья, слагающаяся из отношения к своему здоровью и здоровью других людей, а также ведения здорового образа жизни. Отношение отдельного человека, социальной группы или всего населения к своему здоровью в значительной степени зависит от ценности здоровья как такового. Ценность здоровья определяется установками человека на сохранение, формирование, укрепление здоровья. Именно эти установки и формируют К.з. Наиболее важными факторами К.з. являются: самосознание, самопознание, саморазвитие, самореализация, умение справляться со стрессовыми ситуациями, оптимальное питание, сон и физическая активность, умение правильно отдыхать, планирование семьи, здоровая сексуальность, отсутствие вредных привычек (табакокурение, алкоголь), отказ от использования психотропных средств (наркотических веществ).

К.з. – важный элемент здорового образа жизни (ЗОЖ), который направлен на преодоление «факторов риска» возникновения и развития заболеваний, на оптимальное использование социальных и природных условий в интересах сохранения и укрепления здоровья.

**Личность** – 1) особый вид организации биологических, психических и социальных характеристик, которая определяет своеобразие человека [см. *Индивидуум*]; 2) человек как представитель общества, определяющий свободно и ответственно свою позицию среди других; формируется во взаимодействии человека с окружающим миром; 3) человек как субъект социальных отношений и сознательной деятельности, *социальная сущность человека* как ансамбль общественных отнесений (по К. Марксу) и как системное видовое свойство человека, формирующееся в совместной с другими людьми *деятельности* и в общении. Понятие Л. не следует ограничивать только совокупностью интраиндивидуальных качеств человека, определяющих его лицо и отличие от других: эти качества присущи человеку как *индивиду*. Определяя свойства Л. как ансамбль (систему) того, что человек «относит» другим, необходимо иметь в виду, что эти свойства, как системные, не локализованы непосредственно в конкретном индивиде – они могут быть обнаружены только в системе его отношений с другими людьми.

### Методы оценки психомоторики

№ п/п	Наименование методики	Оцениваемые характеристики	Оцениваемое свойство структурноиндивидуальности
1	Третомерия: 1.1. Статический третор	1.1. Величина колебаний дистальных фаланг пальцев руки при ее неподвижном вытянутом вперед положении	Тонкая сенсомоторная координация движений
	1.2. Динамический третор	1.2. Величина произвольных отклонений при обводке контуров различной конфигурации	

1	2	3	4
2	Реакция на движущийся объект (РДО)	Точность двигательных реакций	2.1. Точность динамического глазомера 2.2. Уравновешенность основных нервных процессов
3	Теппинг-тест: 3.1. Динамическая мышечная работоспособность	3.1. Работоспособность мышц, обеспечивающих движение кистевого сустава	3.1.1. Ведущая рука 3.1.2. Скорость психомоторных процессов
4	Статическая мышечная выносливость	Изменение величины максимального мышечного усилия до и после удержания дозированного по величине усилия	1. Ведущая рука 2. Состояние костно-суставного и мышечно-связочного аппарата кисти рук
5	Простая сенсомоторная реакция: 5.1. Простая акустико-моторная реакция 5.2. Простая зрительно-моторная реакция	5.1. Время сенсомоторной реакции в ответ на звуковой раздражитель 5.2. Время сенсомоторной реакции в ответ на световой раздражитель	1. Скорость двигательных операций 2. Динамика основных нервных процессов 3. Функциональное состояние слухового и зрительного анализаторов
6	Сложная сенсомоторная реакция: время сложной зрительно-моторной реакции	Время и точность сенсомоторной реакции в условиях выбора	1. Скорость двигательных операций 2. Подвижность нервных процессов
7	Сложная сенсомоторная реакция выбора	Предельный темп сложной реакции выбора	Подвижность нервных процессов
8	Акустико-моторная реакция на звуки различной интенсивности	Время акустико-моторной реакции на звуки различной интенсивности	Сила нервной системы

## Методы оценки сенсорной организации индивида

№ п/п	Наименование методики	Оцениваемые характеристики	Оцениваемое свойство в структуре индивидуальности
1	Критическая частота световых мельканий	Частота вспышек светодиода, при которой наступает слияние	1. Ведущий глаз 2. Лабильность нервной системы
2	Определение абсолютного порога зрительного ощущения	Острота зрения, расстояние, с которого испытуемый правильно различает символы	1. Ведущий глаз 2. Функциональное состояние зрительного анализатора
3	Определение абсолютного порога слухового ощущения	Минимально различимая интенсивность звука	1. Ведущее ухо 2. Функциональное состояние слухового анализатора 3. Сила нервной системы
4	Оценка дифференциальной чувствительности слухового анализатора к изменению интенсивности звука	Минимально различимые изменения интенсивности звуковых сигналов	1. Ведущее ухо 2. Функциональное состояние слухового анализатора
5	Оценка дифференциальной чувствительности слухового анализатора к изменению высоты тона	Минимально различимые изменения частоты звуковых сигналов	1. Ведущее ухо 2. Функциональное состояние слухового анализатора
6	Тональная аудиометрия	Минимально различимая интенсивность звуковых сигналов возрастающего набора частот	1. Ведущее ухо 2. Функциональное состояние слухового анализатора
7	Оценка тактильной дифференциальной чувствительности	Порог различения тактильного ощущения	Асимметрия тактильной чувствительности
8	Оценка временных интервалов	Точность восприятия времени	Уравновешенность возбудительного, тормозного процессов

**Методы психологической саморегуляции** – комплекс методов и обучающих программ, направленных на формирование адекватных внутренних средств деятельности человека по управлению собственным психическим состоянием.

### **Методы функционального тестирования**

1. Ортостатическая проба.
2. Проба Мартине.
3. Велоэргометрическая нагрузка.
4. Степ-тест.
5. Пробы задержки дыхания (проба Штанге, проба Генчи).
6. Дыхание воздушной смесью с пониженным содержанием кислорода – нормобарическая гипоксигенация.

**Мониторинг здоровья** [см. *Мониторинг + Здоровье*] – постоянный процесс отслеживания изменений в состоянии здоровья отдельного человека или групп людей – во взаимосвязи с параллельным наблюдением за средой обитания (окружающей средой), качеством жизни и другими системными факторами с целью принятия оздоровительных, медико-гигиенических, социально-демографических, экономических и управленческих решений, которые в совокупности способствуют (могут способствовать) улучшению здоровья человека, семьи и населения.

**Мотивация** [англ. *motivation* – движение, побуждение] – активное состояние мозговых структур, побуждающих высших животных и человека совершать наследственно закрепленные или приобретенные с опытом действия, направленные на удовлетворение своих индивидуальных (голод, жажда и др.) или групповых (забота о потомстве и др.) потребностей; совокупность причин, толкающих человека на тот или иной поступок.

**Мотивация к формированию потребности в здоровье (health motivation)** – побуждение индивидуумов к действиям, направленным на укрепление, сохранение и восстановление

здоровья, профилактику заболеваний и других нарушений здоровья.

**Музыкотерапия** [гр. *musike* – искусство муз + *therapeia* – лечение] – метод использования музыки для лечения больных с расстройствами нервной системы.

**Напряженность психическая** – психическое состояние, обусловленное ожиданием, ощущением неблагоприятного для субъекта развития событий. Н.п. сопровождается ощущением общего дискомфорта, тревоги, иногда страха, однако, в отличие от тревоги, включает в себя готовность овладеть ситуацией, действовать в ней определенным образом. Степень Н.п. определяется многими факторами, важнейшими из которых являются сила мотивации, значимость ситуации, наличие опыта подобных переживаний, ригидность (негибкость) психических функциональных структур, вовлеченных в тот или иной вид деятельности. Среди факторов, порождающих Н.п., наибольшее значение имеют *фрустрации* и *конфликты* в сфере значимых отношений личности и ее социального окружения. Когда Н.п. не может быть снята в реальной деятельности, она активизирует механизмы психологической защиты [см. *Защита психологическая*]. В ряде интерпретаций Н. п. совпадает с понятием психологического *стресса*.

**Наркомания** [гр. *narcosis* – оцепенение + *манья*] – в медицине – болезнь, в социологии – вид отклоняющегося поведения. Как болезнь характеризуется neodолимым влечением к наркотическим средствам, потребностью в увеличении принимаемых доз, мучительно-тягостным состоянием в случае лишения наркотиков и, как следствие, разрушением физического и психического здоровья, деградацией личности. Возникает вследствие употребления наркотиков в качестве стимулирующего, снотворного и обезболивающего средства, особенно при самолечении; в молодежной среде приобщение и быстро наступающее пристрастие к наркотикам развивается в силу неадек-

ватного способа самоутверждения, давления группы, социально-психологического заражения, экспериментирования.

Большое значение, которое придается проблеме Н., определяется следующими причинами:

1. Высокая смертность наркоманов, обусловленная передозировкой наркотиков, несчастными случаями в состоянии наркотического опьянения, различными соматическими заболеваниями, являющимися следствием Н., самоубийствами.

2. Выраженные медицинские последствия употребления наркотических или др. психоактивных препаратов (соматические и неврологические заболевания, изменения личности).

3. Социальная «заразность» Н., которая может распространяться подобно эпидемии и поражать широкие слои населения.

4. Высокая криминогенность наркоманов, связанная, в первую очередь, с изменениями личности и снижением морально-этической устойчивости. Наряду с преступлениями, совершаемыми с целью приобретения наркотиков, наркоманы часто совершают общественно опасные действия в связи с психотическими состояниями, развившимися в результате употребления наркотиков.

**Норма** [лат. *norma* – руководящее начало, правило, образец] – диапазон значений параметра или состояния системы, нахождение в котором свидетельствует об оптимальном функционировании системы. Под оптимальным функционированием живой системы подразумевается наиболее согласованное и эффективное сочетание в ней всех процессов. Определить абсолютные границы Н. невозможно. Поэтому обычно используется понятие статистической Н. как наиболее часто встречающегося диапазона параметров, полученных при обследовании представительной выборки людей. В палеологии подчеркивается целесообразность использования понятия индивидуальной Н., получаемой при многократных обследованиях индивидуума в анало-

гичных условиях. В пределах данного подхода можно говорить о возрастной, региональной, популяционной и т.д. нормах. Для каждого человека Н. – явление объективное, индивидуальное и определяется как функциональный оптимум.

**Образование здоровьеразвивающее** – вид образования, организованного на основе принципов валеологии и выступающее в качестве важного комплексного средства оздоровления всех объектов образования – обучаемых и обучающихся. Чтобы общее образование (как система и процесс) было здоровьеразвивающим, необходимо, чтобы развитие обучаемого происходило на основе культуротворчества и коадаптации развития *образовательной среды* и самого обучаемого, а *образовательный процесс* был *природосообразным, интерактивными фасилитирующим*.

**Образование здоровьесберегающее** [см. *Образование + Здоровье*] – это образование, не вызывающее у субъектов образования (обучаемых и обучающихся) специфических заболеваний, которые называются дидактогенией, выгоранием личности учителя, полураспадом за определенный период предметных знаний учителя, неврозы; такое образование должно быть прежде всего *природосообразным* и имеющим потенциал *оздоровления*. Современное массовое общее образование (по крайней мере – российское) является, к сожалению, и неприродосообразным и здоровьезатратным. Поэтому задача разработки теории и практики здоровьесберегающего и здоровьеразвивающего образования является весьма актуальной.

**Образовательная среда** [*образование + среда*] – 1) совокупность образовательных факторов, организованных на основе принципов средовости энвайронментологии (раздела общей экологии); 2) вид окружающей среды, факторы которой имеют образовательную природу.



**Образовательное пространство** [*образование + пространство*] – большая образовательная среда, вмещающая в себя другие образовательные среды [см. *Пространство*].

**Оздоровление** [приставка «О» означает улучшить, прибавить, сделать более благоприятным + *здоровье*] – улучшение здоровья, прибавление *количества здоровья*, независимо от того, болен человек или здоров, сделать его более здоровым. Если исходить из интегрированного понятия здоровья, приложимого к любой динамической системе, то приведенное описание феномена оздоровления применимо к природным, экономическим, образовательным и др. системам.

**Перенапряжение** – патологическое состояние организма, развивающееся при непосильной психической или физической нагрузке на него в неблагоприятных условиях внешней среды и характеризуемое полной или частичной потерей работоспособности.

**Переутомление** – состояние организма, близкое к патологическому, характеризующееся существенным снижением работоспособности и качественными изменениями ряда физиологических функций; возникает при нарушении режима труда и отдыха, а также изменении образа жизни.

**Показатели здоровья в детском коллективе:**

- Общая заболеваемость (уровень и структура).
- Острая заболеваемость (уровень и структура).
- Заболеваемость детей в случаях, в днях на одного ребенка.
- Процент часто болеющих детей (ЧБД).
- Процент детей с отклонениями в состоянии здоровья, хроническими заболеваниями.
- Процент детей, отнесенных по состоянию здоровья к медицинским группам для занятий физической культурой (основная, подготовительная, специальная).
- Процент детей, функционально незрелых к обучению.

- Процент детей с нарушениями состояния здоровья, вызванными адаптацией к дошкольному учреждению, школе.

- Процент детей, нуждающихся в оздоровительных мероприятиях.

- Распределение детей по группам здоровья.

### **Показатели физического развития:**

#### *Обязательные:*

1. Антропометрия: длина и масса тела, обхват грудной клетки (вдох, выдох, экскурсия), динамометрия, спирометрия.

2. Форма грудной клетки, деформации («куриная», «воронкообразная», «грудь сапожника» и др.).

3. Форма ног – прямые, Х-образные, О-образные.

4. Стопа – нормальная, уплощенная, полая.

5. Осанка – нормальная, лордоз, кифоз, сколиоз.

#### *Дополнительные:*

1. Толщина жировой складки в 4 точках. Определение процента жировой массы.

2. Форма живота (нормальный, впалый, выпуклый, отвислый). Оценка гармоничности развития по индексам или местным стандартам (или центильная оценка).

### **Показатели физической подготовленности по физическим тестам:**

#### *Обязательные:*

1. Подтягивания или отжимания (сила) (раз).

2. Быстрота бега на 10, 30 метров (мин).

3. Метание (теннисного мяча) на дальность (м).

4. Прыжки в длину, высоту, с места (м).

5. Бег на выносливость в течение 1,5 мин.

#### *Дополнительные:*

1. На статистическую выносливость (упражнения «рыбка» или «угол») на время, в сек.

2. Статистическое равновесие, стоя на одной ноге или «ласточка» с закрытыми глазами, в сек.

3. Гибкость – наклоны вперед, стоя на скамейке, в сантиметрах от нулевой линии.

4. Координация движений – бросание мяча о стену попеременно руками в течение 30 сек. с 1 метра.

5. Силовая выносливость – количество сегов из положения лежа на спине.

**Показатель динамики здоровья детей (ПДЗ):**

$$\text{ПДЗ} = \frac{X - Y}{n} * 100\%$$

где X – число детей с положительной динамикой здоровья (по группам здоровья); Y – число детей с отрицательной динамикой (изменением групп здоровья); n – число детей, состоящих под наблюдением.

Для случаев резких изменений (на 2–3 группы здоровья) используют другую формулу, вычисляя комплексный показатель динамики здоровья (КПДЗ):

$$\text{КПДЗ} = \frac{(X_1 + 2X_2 + 3X_3 + 4X_4) - (Y_1 + 2Y_2 + 3Y_3 + 4Y_4)}{n} * 100\%$$

где X<sub>1...4</sub> – число детей с улучшением здоровья на 1–4 группы,  
Y<sub>1...4</sub> – число детей с ухудшением здоровья на 1–4 группы;  
n – число детей, состоящих под наблюдением.

**Показатель динамичности здоровья (ПДЗ):**

$$\text{ПДЗ} = (\text{СПЗ}_1 - \text{СПЗ}_2 / \text{СПЗ}_1),$$

где СПЗ<sub>1</sub>, – средний показатель здоровья определенной группы детей; СПЗ<sub>2</sub> – показатель этой же группы детей через год наблюдения.

Рекомендуется ежегодное вычисление показателя в IV квартале года в каждом учреждении.

**Показатель здоровья детей (ПЗД):**

$$\text{ПЗ} = \frac{\text{Число детей I группы здоровья}}{\text{Число детей III, IV и V групп здоровья}} * 100\%$$

### **Показатель здоровья средний (СПЗ):**

$$\text{СПЗ} = (1n_1 + 2n_2 + 3n_3 + 4n_4 + 5n_5) / S_n,$$

где индексами 1...5 обозначены номера групп здоровья;  $n_1 \dots n_5$  – число детей соответствующей группы здоровья;  $S_n$  – общее число детей всех групп здоровья.

### **Показатель эффективности оздоровления (ИЭО) часто болеющих детей:**

$$\text{ПЭО} = ((N_1 - N_2) / N_1) \times 100\%,$$

где  $N_1$  – число часто болеющих детей, взятых на учет;  $N_2$  – их число через год после оздоровления.

**Потенциал здоровья** (*Health potential*) – 1) наиболее полная степень здоровья, которую может достигнуть индивидуум, без учета того, что он страдает или не страдает от психических, чувствительных или физических расстройств. Потенциал здоровья определяется самим индивидуумом или другими лицами путем оценки способности принимать решения или контролировать собственную жизнедеятельность и с помощью гарантий и условий, которые общество создает для достижения уровня здоровья каждым и всеми членами общества; 2) запас жизненных сил человека (физических, психических, духовных), пополняемый за счет активного образа жизни, в котором важную роль играет осуществляемая деятельность (труд, учение, спорт и т.п.), разумное (физиологически и психически оправданное) расходование этих сил. Реальный П.з. может быть определен с помощью различных диагностических процедур и проб. Зная реальный П.з., можно предсказать (смоделировать) идеальный П.з. и получить таким образом ключевую для *акмеологического проектирования* пару значений П.з.: «как есть» и «как должно быть». Разность этих значений П.з. (разность потенциалов) может использоваться для выработки акмеологической программы становления и разумной реализации жизненных сил человека. Проектирование *осуществимости* П.з. является составной частью *акмеологического проектирования* осуществимости его

*индивидуальности. Восхождение к индивидуальности связано с приближением человека к своему подлинному здоровью. Осу- ществление П.з. – один из способов восхождения к индивиду- альности.*

**Проектирование безопасного и здоровьесберегающего пространства** – целенаправленная деятельность по созданию мо- дели образовательного пространства, направленного на расшире- ние адаптационных возможностей организма, самосохраняющего поведения и повышения оздоровительных возможностей.

**Профилактические осмотры детей, посещающих об- щеобразовательные школы**(извлечение из Приказа Минздрава РФ и Минобразования РФ от 30 июня 1992 года № 186/272).

Перелом- ные воз- растные- периоды	Доврачебный этап (скри- нинг и лабо- раторное об- следование)	Врачебно- педагогический этап		Специали- зированный этап
		Педиатр	Педагог, психолог	
1	2	3	4	5
Перед по- ступлением в дошколь- ное учре- ждение	Средний мед- работник ле- чебно-профи- лактического учреждения	Осмотр с анализом данных скрининг- теста и лабо- раторного обследования. Распре- деление по группам здоровья	Рекоменда- ции по ре- жиму адап- тации в до- школьном учреждении	Невропато- лог, окулист, отоларинго- лог, хирург- ортолог, ло- гопед (с 3 лет), по по- казаниям психиатр и другие спе- циалисты
За год до поступления в школу	Средний мед- работник до- школьного учреждения	Осмотр с анализом данных скрининг- теста и лабо- раторного обследования	Определение функциональ- ной гото- вности к обучению в школе	Невропато- лог, окулист, отоларинго- лог, хирург- ортопед, стоматолог, по показани- ям логопед, психиатр

Переломные возрастные периоды	Доврачебный этап (скрининг и лабораторное обследование)	Врачебно-педагогический этап		Специализированный этап
		Педиатр	Педагог, психолог	
<b>Медико-педагогическая коррекция</b>				
Перед поступлением в школу	Средний медработник школы	Осмотр с анализом скрининг-теста и лабораторного обследования. Распределение на медицинские группы для занятий физической культурой	Определение функциональной готовности к школе	Невропатолог, окулист, отоларинголог, хирург-ортопед, стоматолог, по показаниям логопед, психиатр
Конец первого года обучения	Средний медработник школы	Рекомендация для оздоровления в летние каникулы	Оценка адаптации к обучению в школе, рекомендации на каникулы	Невропатолог, окулист, отоларинголог, хирург-ортопед, стоматолог, по показаниям логопед, психиатр
Переход к предметному обучению	Средний медработник школы	Оценка нервно-психического и физического развития, определение биологического возраста ребенка и соответствие паспортному	Оценка адаптации	Невропатолог, окулист, отоларинголог, хирург-ортопед, стоматолог, по показаниям логопед, психиатр и гинеколог

Переломные возрастные периоды	Доврачебный этап (скрининг и лабораторное обследование)	Врачебно-педагогический этап		Специализированный этап
		Педиатр	Педагог, психолог	
<b>Профессиональная ориентация</b>				
Пубертатный период (14–15 лет)	Средний медработник школы	Врачебно-профилактическая консультация, передача сведений на юношей призывного возраста в военкоматы	Педагог, психолог, врачебно-профессиональная консультация	Невропатолог, окулист, отоларинголог, хирург-ортопед, стоматолог, по показаниям логопед, психиатр и гинеколог
Перед окончанием образовательного учреждения (10–11 кл., 16–17 лет)	Средний медработник школы	Врачебно-профессиональная консультация, передача сведений на юношей допризывного возраста в военкоматы	Педагог, психолог, врачебно-профессиональная консультация	Невропатолог, окулист, отоларинголог, хирург-ортопед, стоматолог, по показаниям логопед, психиатр, гинеколог

**Психическая составляющая здоровья** (далее п.с.з.) –

1) состояние душевного благополучия, характеризующееся отсутствием болезненных проявлений и обеспечивающее человеку адекватную действительности регуляцию поведения; 2) интегральная характеристика полноценности психологического функционирования индивида. Понимание природы и механизмов поддержания, нарушения и восстановления П.с.з. тесно связано с общим представлением о личности и механизмах ее развития.

В психологии и медицине существуют разные подходы к проблеме П.с.з., обращенные к различным сторонам нормального и аномального функционирования. Традиционная медицинская модель рассматривает П.с.з. как меру вероятности развития болезни («негативное» определение здоровья как отсутствия болезни). В психоанализе представление о здоровье как таковом вообще отсутствует; каждый человек выступает как носитель того или иного «патоса» (потенциальной болезни), переходу которого в «нозос» (актуальную болезнь) препятствует сбалансированный режим функционирования механизмов психологической защиты и компенсации в индивидуальной психодинамике. Для бихевиоризма характерно сведение личности к ее социальному функционированию и к определению нормы или здоровья через понятие равновесия со средой, с использованием таких критериев, как адаптация, стабильность, успешность, продуктивность, конформность.

Принципиально иной подход появился в 1960-е годы, когда на базе движения «Человеческий потенциал» (Эсаленский институт, США) и развития идей гуманистической и экзистенциальной психологии была предложена концепция «позитивного П.с.з.», в которой делался акцент на специфически человеческом способе существования. В центр этого подхода был поставлен анализ здорового функционирования как позитивного процесса, обладающего самостоятельной ценностью и содержательно описываемого через понятия «самореализация», «самоактуализация», «полноценное человеческое функционирование», «аутентичность», «стремление к смыслу» и др. Однако характерной чертой моделей позитивного П.с.з. явился преимущественно их описательный характер; перечни черт, характеризующих здоровую личность, не позволяют ответить на практический вопрос о механизмах поддержания и восстановления П.с.з. при его нарушениях.



Различные модели П.с.з. обращены к различным уровням, регулирующим активность субъекта, и, соответственно, к различным мишеням воздействия. Была предложена многоуровневая модель психического здоровья, где выделено несколько уровней структуры личности, каждому из которых соответствует свое понимание психического здоровья. Согласно этой модели, высший уровень личностного здоровья, отвечающий за производство смысловых ориентаций, определение общего смысла жизни, отношение к себе и к другим оказывают регулирующее влияние на нижележащие уровни, характеризующие степень адаптации и психофизиологическое состояние.

Современные теоретические, экспериментальные и прикладные подходы в психологии личности и психотерапии характеризуют П.с.з. как зрелость, сохранность и активность механизмов личностной саморегуляции, меру способности человека трансцендировать («выводить за пределы») свою биологическую, социальную и смысловую детерминированность [см. *Детерминизм*], выступая активным и автономным субъектом своей жизни в изменяющемся мире.

**Резервы физиологические** [лат. *reservo* – сберегаю, сохраняю + гр. *physis* – природа + *logos* – учение] – разность между максимально достижимым уровнем специфической физиологической функции и уровнем этой функции в условиях физиологического покоя.

**Резервы функциональные** [лат. *reservo* – сберегаю, сохраняю + *functio* – исполнение] – диапазон изменений функциональной активности физиологических систем, обеспечивающий возможность существования и деятельности организма в меняющихся условиях внешней среды.

**Релизер** [англ. *reliser* – публикующий, передающий информацию] –1) ключевые стимулы, выделяемые из всей совокупности стимулов, получаемых животным (в том числе и человеком) из мира; сущность релизеров заключается в том, что жи-

вотное дает на них ту или иную генетически строго определенную реакцию, даже встречаясь с ними впервые; из всей совокупности релизеров выделяются психологические релизеры, под которыми понимаются специфические стимулы, обусловленные природными объектами и определяющие направления и характер формирования субъективных отношений к этим объектам; 2) сигнал, вызывающий инстинктивную ответную реакцию у особей того же вида или только у членов семейной группы, напр., вид раскрытого рта птенца стимулирует птицу-родителя к кормлению, красное пятно на конце клюва чайки – стимул для птенца открывать рот, птичья песня указывает на занятость территории и т.п.

**Ригидность** [лат. *rigidus* – твердый] – 1) мед. негибкость, неподатливость, оцепенелость, обусловленная напряжением мышц; 2) состояние, при котором снижена приспособляемость, переключаемость психических процессов к меняющимся требованиям среды; 3) затрудненная способность человека к изменению ранее намеченной программы действий в условиях, требующих ее перестройки.

**Ритмы биологические**, биоритмы – периодически повторяющиеся изменения интенсивности и характера проявления биологических процессов и явлений (суточное движение листьев, лепестков, цветков растений, колебаний температуры, интенсивность выделения гормонов, деления клеток – у животных, менструальные циклы – у приматов, включая человека и т.п.). Р.б. – всеобщее явление в живой природе. Отличают экзогенные Р.б. – отражающие воздействия внешней среды, и эндогенные Р.б., связанные с внутренними процессами в организме. Вторые зависят от физического состояния организма (частота биения сердца, дыхательных движений и т.п.) и носят также название физиологических Р.б. Экзогенные Р.б. зависят от природных условий и называются экологическими, или природными. Отличают суточные, лунные, приливные, годовичные и др. виды рит-

мов. Физиологические и природные ритмы могут расходиться во времени.

Р.б. характерны для физического и психического состояния человека, поэтому их нарушение для него вредно. Р.б. изучены еще недостаточно. Их исследует особая научная дисциплина – биоритмология [см. *Ритмы циркадные, Ритмы цирканые, Циркаритмы*].

**Санация** [лат. *sanatio* – лечение, оздоровление] – 1) излечение, вылечивание; 2) санирование, оздоровление; 3) регулярное врачебное наблюдение и своевременное лечение заболеваний полости рта.

**Сензитивные периоды развития** – периоды наибольшей чувствительности к определенному рода воздействиям, напр., сензитивный период развития речи – от года до 3 лет.

**Сенсибилизация** [лат. *sensibilis* – чувствительный] – повышенная чувствительность организма животного, включая человека (или отдельных органов, напр., органов чувств) к воздействию какого-л. внешнего или внутреннего фактора; используется как метод психотерапии [см. *Аллергия, ср. Десенсибилизация*].

**Синдром адаптационный, илиобщий адаптационный синдром** [*адаптация + синдром*] – совокупность общих защитных реакций, возникающих в организме животного или человека при воздействии значительных по силе и продолжительности внешних и внутренних раздражителей; эти реакции способствуют восстановлению нарушенного равновесия и направлены на поддержание постоянства *внутренней среды организма – гомеостаза*. Понятие А.с. ввел канад. ученый Г. Селье (1936). Факторы, вызывающие развитие А.с. (инфекция, резкое изменение температуры, физические и психические травмы, большая мышечная нагрузка, кровопотеря, ионизирующее излучение, многие фармакологические воздействия и др.), называются *стрессорами*, а само состояние организма, развивающееся при их действии – *стрессом*.

Основные признаки А.с. – увеличение коры надпочечников и усиление их секреторной активности, уменьшение вилочковой железы, селезенки, лимфатических узлов, изменение состава крови (лейкоцитоз, лимфопения, эозинопения), нарушение обмена веществ (с преобладанием процесса распада), ведущее к похуданию, падение кровяного давления и др.

Развитие А.с. проходит 2 или 3 стадии:

- *1-я стадия тревоги* (первичного ответа организма на действие стрессоров) продолжается от 6 до 48 часов и делится на фазы шока и противошока; на этой стадии усиливаются выработка и поступление в кровь гормонов надпочечников – глюкокортикоидов и адреналина; организм перестраивается, приспособляется к трудным условиям;

- *2-я стадия резистентности*, когда устойчивость организма к различным воздействиям повышена; к концу этой стадии состояние организма нормализуется и происходит выздоровление;

- *3-я стадия – стадия истощения*, которая может завершиться гибелью организма.

Начальным звеном приспособления организма к необычным условиям служат рефлекторные процессы (защитные, сосудодвигательные и др. рефлексы). Затем включаются гуморальные (поступающие с кровью, лимфой и др.) раздражители (адреналин, гистамин, продукты распада поврежденных тканей). Одновременно в реакцию вовлекаются и др. гуморальные и нервные механизмы и нервная система в целом.

**Соматическое здоровье** – состояние органов и систем организма человека, в основе которого лежит биологическая программа индивидуального развития, опосредованная базовыми потребностями, доминирующими на различных этапах онтогенетического развития. Эти потребности являются пусковым механизмом развития организма человека и обеспечивают устой-

чивое взаимообусловленное «благополучное» развитие органов и систем.

**Стресс** [англ. *stress* – давление, напряжение] – состояние, возникающее при действии чрезвычайных раздражителей и приводящее к напряжению адаптационных механизмов организма.

Неспецифическая (общая) защитная физиологическая реакция (напряжение) живого организма (в т.ч. человека) на любое сильное воздействие, оказываемое на него. Имеет нейрогормональный механизм. Отличают большое количество форм С.: антропогенный (возникающий у животных под влиянием человеческой деятельности), нервно-психический (результат психологической несовместимости индивидов в группе или большого скопления особей одного вида, постоянного шума и т.п.), тепловой, световой и др. виды С. При С. возникает комплекс защитных реакций организма, носящих название *адаптационного синдрома*. Различают *стадию тревоги* (мобилизации защитных сил), *резистентности* (приспособления к трудной ситуации), *истощения* (при сильном и длительном С. оно может привести к болезни и смерти). Отличают также положительные формы С. (экстресс, или эвстресс, эустресс), мобилизующие организм, и отрицательные (дистресс) формы С. Наиболее тяжелая форма дистресса – шок.

Ускоренный ритм человеческой жизни (производственная деятельность, транспортные нагрузки и т.п.) приводит к омоложению болезней С. (язвенная болезнь, аллергии, бронхиальная астма, ишемическая болезнь сердца и др.); у родившихся в 30-е годы они становились массовыми после 50 лет жизни, у родившихся в конце 40-х–50-х гг. они возникают, как правило, уже в возрасте за 30 лет [ср. *Аффект*].

Концепция С. и адаптационного синдрома была выдвинута канадским ученым Г. Селье в 1936 г.

**Стресс социальный** [*стресс* + *социальный*] – термин, используемый по аналогии с понятиями стресса в физиологии и психологии для обозначения особых состояний организма человека. С.с. возникает под действием разнообразных социальных факторов (стрессоров), предъявляющих субъекту повышенные требования и усложняющих условия его социальной адаптации. В результате субъект вырабатывает «неспецифическую адаптационную энергию» (Г. Селье) и осуществляет перестройку механизмов, обеспечивающих необходимый уровень функционирования.

С.с. включает различные виды социального напряжения, давления, экстремальных ситуаций, нагрузок и т.д., требующих многообразных приспособительных реакций, сложного уравнивания в системах социального поведения, взаимодействия и т.д. Социальные стрессовые состояния (ситуации) могут вызываться многочисленными факторами, связанными со сложностью социальной, экономической, культурной жизни современного общества, научно-техническим прогрессом, вызывающим преобразования в хозяйственной и производственной сферах, изменение форм занятости, деформацию демографической структуры, экологические изменения, такие социальные процессы, как миграция и урбанизация.

**Стрессор** [*стресс*] – сильное воздействие на организм, фактор, приводящий к стрессу. Обычно подразумевается, что С. психологически и физически отрицателен (холод, голод, физическая или психическая травма), но он может быть и положительным (напр., сильная радость).

**Тип высшей нервной деятельности** (далее т.в.н.д.) – 1) т.в.н.д. определяются соответствующими типами нервной системы [см. *Темперамент*], т.е. совокупностью врожденных и приобретенных индивидом свойств нервной системы, определяющих различие в поведении и в реакциях на одинаковые воздействия внешней среды; т.в.н.д. характеризует силу, уравни-

вешенность и подвижность процессов возбуждения и торможения для представителей каждого типа; 2) сочетание свойств нервных процессов – силы, уравновешенности и подвижности, составляющих физиологическую основу индивидуальных особенностей деятельности и поведения человека.

**Укрепление здоровья** (*health promotion*) – процесс, помогающий людям усилить контроль за здоровьем и улучшить свое здоровье. Чтобы добиться полного физического, умственного и социального благополучия, человек или группа людей должны быть в состоянии определить и реализовать свои устремления к удовлетворению своих потребностей и гармонии с окружающей средой.

Таким образом, здоровье рассматривается как источник для повседневной деятельности, а не цель жизни. Здоровье – это позитивная концепция, подчеркивающая важность социальных и личностных ресурсов, а также физических возможностей. В связи с этим ответственность за укрепление здоровья возлагается не только на сектор здравоохранения: она выходит за рамки здорового образа жизни и переходит на уровень понятия «благо-сосостояние» (Оттавская хартия по укреплению здоровья, 1986).

**Уровень здоровья** – количественная или оценочная характеристика *качества* здоровья населения, определяемая на основе показателей заболеваемости, инвалидности, смертности, продолжительности жизни и в значительной мере зависящая от условий жизни. У.з. формируется во многом под влиянием природных и социально-экономических, техногенных факторов образа жизни. У.з. – совокупность осредненных медико-демографических, антропометрических, генетических, физиологических, иммунологических, нервно-психологических параметров людей в конкретной человеческой общности (напр., населения города, области, страны, профессиональной или возрастной группы), позволяющая судить о ее жизнеспособности, работоспособности, физическом развитии, средней продолжительности

жизни ее членов, способности их к воспроизводству здорового потомства.

Здоровье населения – явление биосоциальное. Оно зависит и от свойств организмов отдельных людей, и от внешних (природных и социально-экономических) условий. Поэтому У.з. человеческой общности может рассматриваться как показатель адаптированности конкретной группы населения к природным, хозяйственно-бытовым условиям региона и отражает степень комфортности данных условий для нормальной жизнедеятельности этой группы людей. У.з. сравниваемых общностей людей определяется по целому ряду параметров, которые регистрируются региональными органами статистики и медицинской службой. У.з. можно оценить и через величину «потерянной части здоровья», т.е. через показатели заболеваемости, инвалидности, смертности. У.з. – обобщенный (интегративный) количественный показатель, представляющий собой координату на универсальной шкале всевозможных оценок здоровья от 100% (идеальное здоровье) до 0 (смертельный исход).

Пользуясь представлением об У.з. территориальных общностей, можно выделять и типизировать по этому признаку регионы, что очень важно для антропоэкологических исследований. При создании антропоэкологических прогнозов для региона определяется «ожидаемый У.з.» – условная стохастическая величина, служащая определенной мерой оценки условий жизни населения в прогнозируемом будущем. Указание антропоэкологических на то, что предполагаемая тактика освоения может вызвать в будущем снижение У.з. определенной общности людей, является сигналом к пересмотру одной гипотезы развития региона и разработке других, в большей степени учитывающих антропоэкологическую специфику территории.

**Утомление** – временное снижение работоспособности под влиянием длительного воздействия нагрузки. Критерии определения степени утомления (по Куколевскому, 1975).



Объекты наблюдения	Степень утомления		
	Небольшая	Средняя	Большая
Окраска кожи лица	Небольшое покраснение	Значительное покраснение	Резкое покраснение, побледнение или синюшность
Речь, мимика	Речь отчетливая	Выражение лица напряженное	Выражение страдания на лице
Потливость	Небольшая	Большая в верхней половине тела	Значительная в верхней половине тела и ниже пояса
Дыхание	Учащенное, ровное	Сильно учащенное	Сильно учащенное, поверхностное, с отдельными глубокими вдохами, сменяющимися беспорядочным дыханием
Движения, походка	Бодрая походка	Неуверенный шаг, покачивание	Резкое покачивание, вынужденные позы с опорой, падения
Самочувствие	Жалобы отсутствуют	Жалобы на усталость, ощущения слабости, боли	Жалобы на головокружение, боль в правом подреберье, головная боль, тошнота, икота, рвота

**Физическое развитие** – процесс изменения и совокупность морфологических и функциональных свойств организма. Ф.р. человека обусловлено биологическими и социальными факторами; его уровень – один из основных показателей социального здоровья населения.

**Формирование здорового образа жизни** – побуждение к активному включению в повседневную жизнь индивида различных новых для него форм поведения, полезных для здоровья; изменение, а то и вовсе отказ от многих вредных для здоровья привычек; овладение знаниями, на основе которых можно грамотно, безопасно и с пользой для здоровья начать здоровый образ жизни, постепенно добиваясь того, чтобы повседневные

формы укрепления здоровья стали привычными. Ф.з.о.ж. – проблема комплексная. Речь не может идти лишь о способах и методах укрепления здоровья, профилактики заболеваний: необходимо повышение роли личностных качеств человека в сознательном и волевом принятии принципов здорового образа жизни, когда забота о здоровье, его укреплении становятся ценностными мотивами поведения.

**Формирование здоровья** – процесс гармонизации физического, духовного и социального развития человека; развития личности на протяжении всей жизни индивида.

**Функциональное состояние человека** (далее ф.с.ч.) –

- 1) интегральный комплекс наличных характеристик тех качеств и свойств организма, которые прямо или косвенно определяют деятельность человека. Рассматривая виды функциональных систем по отношению к деятельности, выделяют два класса функциональных состояний: состояния адекватной мобилизации, когда уровни активности каждого из звеньев интеграла функций и регуляторных механизмов оптимальны и соответствуют требованиям деятельности, и состояния динамического рассогласования, или работа на излишне высоком уровне напряжения. Существует множество Ф.с.ч., напр., – сон, утомление, напряжение регуляторных процессов и, наконец, различные ступени их истощения [см. *Функциональное тестирование*];
- 2) целостная характеристика состояния человека с точки зрения эффективности выполняемой им деятельности и задействованных в ее реализации систем. Ф.с.ч. – единый комплекс психофизиологических по своей природе явлений, формирующихся на основе актуальной потребности и имеющих выраженный приспособительный характер. Потребность определяет реализацию конкретной формы жизнедеятельности организма, включая, например, сон или трудовую деятельность человека.

Описание состояния организма человека в целом возможно через определение функционального состояния отдельных его систем в процессе их взаимодействия («взаимосодействия»).

**Функциональное тестирование** (далее ф.т.) – методологическая основа диагностики уровня здоровья.

В зависимости от возможностей исследователя и задач исследования при Ф. т. используют дозированные нагрузки на велоэргометре, различные варианты степ-теста, задержки дыхания, гипоксические нагрузки и т.д.

*Методические приемы Ф.т. основываются на:*

- использовании дозированных нагрузок, которые могут быть максимально точно оценены объективно и оказывают воздействие на организм, достаточно сходное по характеру реакции у различных людей;
- адресности оказания воздействия на конкретную систему;
- возможности постоянного контроля прохождения тестирования и его регулируемости, позволяющей оперативно прекратить исследование или изменить интенсивность нагрузки в случае непереносимости последней человеком.

Различают следующие *виды функциональных нагрузок*, используемых при тестировании системы кислородообеспечения человека:

- физическая нагрузка;
- изменение положения тела в пространстве;
- задержка дыхания;
- изменение газового состава вдыхаемого воздуха;
- введение медикаментозных средств.

При дозировании тестирующих нагрузок ориентируются на эргометрические показатели, основные из которых – мощность внешней работы и время (продолжительность) нагрузки. Мощность, как правило, измеряется в ваттах (Вт) или в кило-

грамм-метрах в минуту (кГм/мин.);  $1 \text{ Вт} = 6 \text{ кГм/мин.}$  Для нормирования нагрузки рассчитывается мощность внешней работы, соответствующая должному максимальному потреблению кислорода (МПК) для каждого испытуемого (исходя из его пола, возраста и веса), и в процентах от МПК задается степень нагрузки.

Показатели функционирования систем при предъявлении функциональных нагрузок могут анализироваться как во время выполнения нагрузки (квазистационарное состояние), так и во время переходных процессов (время адаптации к нагрузке сразу при ее предъявлении и восстановление показателей при прекращении выполнения).

*Нагрузочные тесты* можно условно разделить на *максимальные, умеренные и пороговые*. Первые дают способы прямого определения предельных возможностей человека. Недостаток максимальных тестов – чрезмерно большое усилие, требующееся от обследуемого при выполнении их, что значительно ограничивает их применение для пожилых и больных людей. Умеренные нагрузки позволяют работать более «мягко», и в этом случае используются расчетные методы прогноза состояния организма в экстремальных ситуациях. Пороговые нагрузки используются для определения чувствительности системы к воздействиям.

*Методы функционального тестирования* [см. *Функциональные пробы*]:

- ортостатическая проба (ортопроба) – функциональная нагрузка, заключающаяся в быстром переводе тела из горизонтального положения в вертикальное. Основным фактором, воздействующим на сердечно-сосудистую систему, является при этом гравитационное поле земли. В вертикальной позе расположение основных магистральных сосудов совпадает с направлением силы тяжести, что обуславливает возникновение гидроста-

тических сил, в определенной степени затрудняющих кровообращение;

- проба Мартине – функциональная нагрузка создается за счет физической работы по подъему-опусканию массы собственного тела (приседания 20 раз за 30 секунд) и за счет перераспределения объема крови, находящегося в венах нижней части туловища и нижних конечностей. Проба удобна тем, что не требует нормировки (расчета на конкретного человека) и никаких приспособлений;

- велоэргометрическая нагрузка – тестирующая нагрузка задается с помощью велоэргометра – прибора, в котором предусмотрено произвольное изменение сопротивления вращению педалей. Нагрузка зависит от сопротивления вращению педалей, задаваемого прибором, от скорости и продолжительности педалирования, задаваемыми условиями проведения исследования. Сложное циклическое движение обследуемого предъявляет повышенные требования к исполняющей системе, в первую очередь – костно-мышечной системе нижних конечностей, и к различным системам жизнеобеспечения, в частности – сердечно-сосудистой и дыхательной;

- степ-тест (Гарвардский) – общая идея теста заключается в изучении восстановительных процессов (динамики частоты сердечных сокращений) после прекращения дозированной мышечной работы. Физическая нагрузка задается восхождением на одну или две ступеньки. Высота ступеньки и время выполнения работы задаются в зависимости от пола, возраста, роста и физического развития испытуемого;

- пробы задержки дыхания – пробы с задержкой дыхания на вдохе (проба Штанге) или на выдохе (проба Генчи). Пробы позволяют оценить устойчивость организма человека к смешанной гиперкапнии и гипоксии, отражающей общее состояние кислородообеспечивающих систем организма. Длительность задержки дыхания используется для суждения о состоянии кис-

лородообеспечивающих систем организма и оценки общего уровня тренированности человека;

- нормобарическая гипоксигенация – дыхание воздушной смесью с пониженным содержанием кислорода. Формирует состояние умеренного кислородного голодания. Методика обеспечивается специальными приборами (гипоксикаторами), позволяющими получать газовые смеси с пониженным содержанием кислорода при нормальном давлении.

**Функциональные пробы** – определенный вид функциональной нагрузки, предъявляемой человеку с целью выявления функциональных резервов отдельных систем и всего организма, состояния здоровья, скрытых патологий. В процессе тестирования исследуется характер приспособительных (адаптационных) реакций тестируемой системы, их соответствие индивидуальной норме. В ходе текущей работы в качестве эталонов могут использоваться статистические табличные параметры показателей различных систем. Ф.п. должны быть строго дозированными, вплоть до максимальных, по интенсивности. Использование ступенчатых дозированных нагрузок позволяет прогнозировать поведение тестируемой системы [см. *Функциональное тестирование*].

**Школа общественного здравоохранения / здоровья** (*school of public health*)– организационная форма подготовки медицинских и немедицинских специалистов (педагогов, социальных работников, администраторов, журналистов и пр.) по проблемам общественного здравоохранения – в виде факультативных курсов, дополнительного последиplomного образования и др.

*Примечание.* Термин «школа общественного здравоохранения» в настоящее время не является устоявшимся (зависит от перевода); встречаются определения: школа общественного здоровья и здравоохранения, школа общественного здоровья. Это направление деятельности предполагает наличие системы подготовки преподавателей и обучающих организаций, унифициро-

ванных целевых программ подготовки специалистов с учетом контингента обучаемых, учебно-методической литературы и иного информационного обеспечения.

**Школа укрепления здоровья** (*Health promoting school*) – школа, основной задачей которой является обеспечение здорового образа жизни школьного коллектива путем создания окружающей среды, благоприятной для здоровья. Такие школы, с одной стороны, повышают возможности детей и взрослых в плане обеспечения безопасной и благоприятной для здоровья социальной и физической среды, а с другой стороны, требуют от них определенной приверженности к проводимой в этом направлении работе.

В 1990 г. Всемирная организация здравоохранения, Европейский Совет и Комиссия европейских сообществ приняли согласованное решение поддержать усилия по созданию Европейской сети «школ здоровья» как эффективного механизма обмена опытом и информацией, а также по распространению примеров хорошей практики.

**Экологическая модель здоровья** (*Ecological public health*) [*эко + ...логия + модель + здоровье*] – концептуальная основа, согласно которой факторы, определяющие состояние здоровья и благополучия, должны рассматриваться во взаимодействии с условиями окружающей среды в широком смысле этого понятия, включающим социально-экономические, физические и психосоциальные факторы.

**Эколого-валеологическая аттракция** [*экология + валеология + аттракция*] – описание и реализация для процесса развития некоторой антропологической системы приоритетного направления (аттракции), ориентированного на взаимообусловленные принципы экологии и валеологии. При этом целевая установка для проектируемого процесса или системы задает критерии аттракции, напр., для образования (как системы и процесса) определяющим критерием не может не быть его приоро-

досообразность, здоровьеразвитие и последовательное здоровьесозидание. Наличие названных качеств обуславливается, во-первых, коадаптивностью развития обучаемых и *образовательной среды* и, во-вторых, интерактивными, субъект-субъектными образовательными отношениями учителя и ученика. Для этого образовательные факторы конкретной образовательной системы должны быть организованы на основе экологических принципов средообразования. А процессы развития ученика и образовательной среды приведены в соответствие с принципами *валеологии*, т.е. оздоровления. Необходимо подчеркнуть, что *оздоровление* в этом случае соотносится не только с субъектами образования, но еще и с образовательной средой, образовательным процессом. Таким образом, природосообразное образование обуславливается необходимостью постоянного оздоровления его – в смысле понятия интегрированного здоровья, приложенного к динамическим системам. Именно такое здоровье (оздоровление) является предметом валеологии. Глубокая взаимосвязь экологической и валеологической сущностей образования – в их развитии в направлении аттракции – и порождает феномен эколого-валеологической аттракции образования как онтологической основы природосообразного, здоровьесберегающего и здоровьеразвивающего образования.

Это тем более важно, что массовое общее образование в современной России является и неприродосообразным, и здоровьезатратным.

Эколого-валеологическая аттракция выступает в роли реального механизма оздоровления общего образования.



## ГЛАВА V

### БЕЗОПАСНОЕ И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЕ ПРОСТРАНСТВО «ВУЗ – ШКОЛА»: ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ

#### ***1. АНКЕТА. МОТИВАЦИЯ НА ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ (разработана коллективом института здоровья и экологии человека)***

Уважаемые студенты!

Вам предлагается ряд утверждений. При согласии с утверждением рядом с его цифровым обозначением Вы ставите на бланке для ответа знак «+» («да»), при несогласии – знак «-» («нет»).

1. Мне нравится находиться дома, даже если причина этого – болезнь.
2. Я меньше, чем другие люди, нуждаюсь в занятиях спортом.
3. Я предпочитаю, чтобы меня считали здоровым и спортивным.
4. Я очень расстраиваюсь, когда мои жизненные планы нарушаются из-за плохого здоровья.
5. От прогулки на свежем воздухе я получаю больше удовольствия, чем от просмотра видеофильма.
6. Мне нравится постоянно ощущать себя здоровым.
7. Я часто и охотно говорю людям о своих болезнях.
8. Я считаю так: «Люди имеют вредные привычки, значит, не такие они и вредные».
9. Я считаю, что сказать «Здравствуйте» – значит пожелать человеку здоровья.
10. Я получил рекомендацию врача: «Спать не менее 9 часов в сутки». Я обязательно и неукоснительно последую его совету.

11. Мне нравится получать меньше домашних заданий в школе.
12. Я меньше, чем другие люди, нуждаюсь в оздоровительных мероприятиях.
13. Мне нравится проводить время в спортивном зале.
14. Я могу в течение года раз в неделю выделить время для занятий спортом.
15. Я очень ценю возможность принимать трудные решения, не боясь, что здоровье подведет.
16. Я не хочу заниматься физкультурой, так как это требует много времени.
17. Я регулярно делаю утреннюю зарядку.
18. Считаю, что люди предпочитают славу и почести здоровью.
19. Я регулярно бываю у врача для профилактического осмотра.
20. Я очень переживаю из-за своего внешнего вида.
21. Мне всегда интересны разговоры родных, знакомых о здоровье и профилактике заболеваний.
22. Здоровье – самое важное в жизни.
23. Я считаю, что человек способен сам создать себя здоровым физически, психически и морально.
24. Болезнь для меня означает снижение требований со стороны окружающих лично ко мне.
25. Я открыто пропагандирую здоровый образ жизни и считаю это правильным.
26. Вечеринку в ночном клубе (на дискотеке) я предпочту лыжному походу (катанию на коньках, прогулке на свежем воздухе).
27. Я считаю чужаками людей, ведущих здоровый образ жизни.
28. Перенесенное заболевание стимулирует меня для поддержания здоровья сильнее, чем отсутствие такового.

29. Я считаю, что с болезнями бесполезно бороться.
30. Когда я здоров, я делаю уроки быстрее и допускаю меньше ошибок.
31. Обычно я обращаю мало внимания на свое здоровье.
32. Когда я занимаюсь спортом вместе с друзьями, то добиваюсь больших успехов.
33. Я завидую людям, которые никогда не болеют.
34. Если я узнаю о новом способе оздоровления, то стараюсь применить его как можно скорее.
35. Мне кажется важным знать об устройстве собственного тела.
36. Принимаю лекарственные средства в крайнем случае, только по назначению врача.
37. Я предпочитаю для поддержания здоровья использовать натуральные средства: закаливание, массаж, лекарственные травы и др.
38. Я интересуюсь информацией о наиболее распространенных заболеваниях, чтобы суметь их предотвратить.

### **Обработка результатов**

1. Ответы по пунктам №№ 4, 11, 15, 20, 28, 30, 33 не учитываются.
2. По одному баллу проставляется за ответ «да» по следующим пунктам опросника: 3,5, 6, 9, 10, 13, 14, 17, 19, 22, 23, 25, 32, 34, 35, 36, 37, 38.
3. По одному баллу проставляется за ответ «нет» по следующим пунктам: 1, 2, 7, 8, 12, 16, 18, 21, 24, 26, 27, 29, 31.
4. Подсчитывается общая сумма баллов.

Чем больше сумма баллов, тем больше у обследованного выражена мотивация к здоровому образу жизни.

### Бланк ответов

№ вопроса	Ответ	№ вопроса	Ответ	№ вопроса	Ответ
1		14		27	
2		15		28	
3		16		29	
4		17		30	
5		18		31	
6		19		32	
7		20		33	
8		21		34	
9		22		35	
10		23		36	
11		24		37	
12		25		38	
13		26		Всего	

### Интерпретация результатов

Если Вы набрали от 10 до 12 баллов, то Ваша мотивация на здоровый образ жизни оценивается как низкая.

В том случае если Вы набрали от 13 до 15 баллов, то Ваша мотивация на здоровый образ жизни оценивается как относительно низкая.

При 16–18 баллах – как ниже среднего. Если по результатам анкеты Вы получили от 19 до 21 баллов, то Вы имеет средний уровень мотивированности к ЗОЖ.

При баллах от 22 до 24 Вы имеете уровень выше среднего.

Относительно высокий уровень у Вас если Вы получили от 25 до 27 баллов.

Если Вы набрали от 28 до 30 баллов, то у Вас самый высокий уровень мотивации к ЗОЖ.

## **2. ТЕСТ НА СИЛУ ВОЛИ (Р.С. Немов)**

Из нескольких альтернативных ответов к каждому из следующих суждений испытуемому необходимо выбрать наиболее подходящий:

1. Часто ли Вы задумываетесь над тем, какое влияние ваши поступки оказывают на окружающих людей:

- а) очень редко;
- б) редко;
- в) достаточно часто;
- г) очень часто.

2. Случается ли Вам говорить людям что-либо такое, во что Вы сами не верите, но утверждаете из упрямства, наперекор другим:

- а) да;
- б) нет.

3. Какие из перечисленных ниже качеств Вы более всего цените в людях:

- а) настойчивость;
- б) широту мышления;
- в) умение показать себя.

4. Имеете ли Вы склонность к педантизму:

- а) да;
- б) нет.

5. Быстро ли вы забываете о неприятностях, которые случаются с Вами:

- а) да;
- б) нет.

6. Любите ли Вы анализировать свои поступки:

- а) да;
- б) нет.

7. Находясь среди людей, хорошо Вам известных, Вы:
- а) стараетесь придерживаться правил поведения, принятых в этом кругу;
  - б) стремитесь оставаться самим собой.
8. Приступая к выполнению трудного задания, стараетесь ли Вы не думать об ожидающих Вас проблемах:
- а) да;
  - б) нет.
9. Какая из перечисленных ниже характеристик Вам более всего подходит:
- а) мечтатель;
  - б) «рубаха-парень»;
  - в) усерден в работе;
  - г) пунктуален и аккуратен;
  - д) любит философствовать;
  - е) суетлив.
10. При обсуждении того или иного вопроса Вы:
- а) всегда высказываете свою точку зрения, даже если она отличается от мнения большинства;
  - б) считаете, что в данной ситуации лучше всего промолчать и не высказывать свою точку зрения;
  - в) внешне поддерживаете большинство, внутренне оставаясь при своем мнении;
  - г) принимаете точку зрения других, отказываясь от права иметь собственное мнение.
11. Какое чувство у Вас обычно вызывает неожиданный вызов к руководителю:
- а) раздражение;
  - б) тревогу;
  - в) озабоченность;
  - г) никакого чувства не вызывает.

12. Если в пылу полемики Ваш оппонент срывается и допускает личный выпад против Вас, то Вы:

- а) отвечаете ему тем же;
- б) не обращаете на это внимание;
- в) демонстративно оскорбляетесь;
- г) прерываете с ним разговор, чтобы успокоиться.

13. Если Вашу работу забраковали, то Вы:

- а) испытываете досаду;
- б) испытываете чувство стыда;
- в) гневаетесь.

14. Если Вы вдруг попадаете впросак, то кого вините в этом первую очередь:

- а) себя самого;
- б) судьбу, невезение;
- в) объективные обстоятельства.

15. Не кажется ли Вам, что окружающие Вас люди недооценивают Ваши способности и знания:

- а) да;
- б) нет.

16. Если друзья или коллеги начинают над Вами подтрунивать, то Вы:

- а) злитесь на них;
- б) стараетесь уйти от них и держаться подальше;
- в) сами включаетесь в игру и начинаете подыгрывать им, подшучивая над собой;
- г) делаете безразличный вид, но в душе негодуете.

17. Если Вы очень спешите и вдруг не находите на привычном месте свою вещь, куда Вы ее обычно кладете, то:

- а) будете молча продолжать ее поиск;
- б) будете искать, обвиняя других в беспорядке;
- в) уйдете, оставив нужную вещь дома.

18. Что скорее всего выведет Вас из равновесия:

- а) длинная очередь в приемной у какого-нибудь чиновника, к которому Вам необходимо срочно попасть;
- б) толчея в общественном транспорте;
- в) необходимость приходить в одно и то же место несколько раз подряд по одному и тому же вопросу.

19. Закончив с кем-то спор, продолжаете ли Вы его вести мысленно, приводя все новые аргументы в защиту своей точки зрения:

- а) да;
- б) нет.

20. Если для выполнения срочной работы Вам представится возможность выбрать себе помощника, то кого из следующих возможных кандидатов в помощники Вы предпочтете:

- а) исполнительного, но безынициативного человека;
- б) человека, знающего дело, но спорщика и несговорчивого;
- в) человека одаренного, но с ленцой.

### Оценка результатов

В таблице указано, какое количество баллов в этой методике может получить испытуемый за тот или иной избранный ответ.

Если сумма набранных баллов **14** и **меньше**, то данный человек считается человеком со слабой волей.

При сумме баллов от **15** до **25** характер и воля человека считаются достаточно твердыми, а поступки в основном реалистичными и взвешенными.

При общей сумме баллов **от 26 до 38** характер человека и его воля считаются очень твердыми, а его поведение в большинстве случаев – достаточно ответственным. Имеется, правда, опасность увлечения силой воли с целью самолюбования.



При сумме баллов **выше 38** воля и характер человека считаются близкими к идеальным, но иногда возникают сомнения в том, достаточно ли правильно и объективно человек себя оценил.

Таблица 9

Вариант ответа	Порядковый номер суждения									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>а</b>	0	0	1	2	0	2	2	0	0	2
<b>б</b>	1	1	1	0	2	0	0	2	1	0
<b>в</b>	2	–	–	–	–	–	–	–	3	0
<b>г</b>	3	–	–	–	–	–	–	–	2	0
<b>д</b>	–	–	–	–	–	–	–	–	2	–
<b>е</b>	–	–	–	–	–	–	–		0	–

Вариант ответа	Порядковый номер суждения									
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
<b>а</b>	0	0	2	2	0	0	2	1	0	0
<b>б</b>	1	2	1	0	2	1	0	0	2	1
<b>в</b>	2	1	0	0	–	2	1	2	–	2
<b>г</b>	0	3	–	–	–	0	–	–	–	–
<b>д</b>	–	–	–	–	–	0	–	–	–	–
<b>е</b>	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–

### **3. ОПРОСНИК ДЛЯ ОЦЕНКИ ПОТРЕБНОСТИ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХОВ (Р.С. Немов)**

Данный опросник является более простым и оперативным измерительным инструментом. Им рекомендуется пользоваться тогда, когда высокая точность и надежность результатов необязательны и требуется только приблизительно, с практической точки зрения оценить силу выраженности у человека стремления к достижению успехов.

Опросник предназначен для дифференцированной оценки двух взаимосвязанных, но противоположно направленных мотивационных тенденций: стремление к успеху и боязни неудачи.

Как и в предыдущем случае, определенные сочетания этих мотивационных тенденций у человека по их силе создают определенный тип личности и предопределяют разное поведение. Последнее мы обсудим после того, как будет полностью описана сама методика.

Перед началом исследования по данному опроснику испытуемый получает инструкцию следующего содержания:

«Перед вами – ряд утверждений, касающихся мыслей, чувств и действий человека в тех ситуациях жизни, где он может добиться успеха или избежать неудачи. Прочтя каждое утверждение опросника, выразите степень своего согласия или несогласия с ним, воспользовавшись следующей шкалой:

- +3 – полностью согласен;
- +2 – согласен;
- +1 – скорее согласен, чем не согласен;
- 0 – трудно сказать – и да, и нет;
- 1 – скорее не согласен, чем согласен;
- 2 – не согласен;
- 3 – полностью не согласен.

Свои оценки необходимо ставить в баллах по данной шкале вместе с соответствующим знаком на отдельном листе рядом с порядковым номером суждения».

**Замечание.** В методике имеется два варианта опросника, мужской (форма А) и женский (форма Б). Они предлагаются испытуемому в соответствии с его полом.

### ***Форма А***

1. Я больше думаю о получении хорошей оценки, чем опасюсь получить плохую.
2. Если бы я должен был выполнить сложное, незнакомое задание, то предпочел бы сделать его с кем-нибудь, чем трудиться над ним в одиночку.

3. Я чаще берусь за трудные задачи, даже если не уверен, что смогу их решить, чем за легкие, которые наверняка решу.

4. Меня больше привлекает дело, которое не требует напряжения и в успехе которого я уверен, чем трудное дело, в котором возможны неудачи.

5. Если бы у меня что-то не выходило, я скорее приложил бы все усилия, чтобы с ним справиться, чем перешел бы к тому, что у меня хорошо получается.

6. Я предпочел бы работу, в которой мои функции четко определены и средняя зарплата, работе с зарплатой выше средней, в которой я должен сам определять, что и как делать.

7. Я трачу больше времени на чтение специальной литературы, чем художественной.

8. Я предпочел бы важное трудное дело, в котором вероятность неудачи равна 50%, достаточно важному делу, в котором вероятность успеха составляет почти 100%.

9. Я скорее выучу развлекательные игры, известные большинству людей, чем редкие игры, которые требуют повышенного мастерства и известны немногим.

10. Для меня очень важно делать свою работу как можно лучше, даже если из-за этого у меня возникают трения с товарищами.

11. Если я собрался играть в карты, то скорее сыграл бы в простую развлекательную игру, чем в трудную, требующую напряжения и сложных размышлений.

12. Я предпочитаю участвовать в соревнованиях, где я могу оказаться сильнее других, чем в таких, где участники примерно равны по силе.

13. В свободное от работы время я овладеваю какой-нибудь игрой скорее для развития своих умений, чем для отдыха и развлечений.

14. Я скорее предпочту сделать какое-то дело так, как считаю нужным, пусть даже с 50% риска ошибиться, чем делать его так, как мне советуют другие.

15. Если бы мне пришлось выбирать, то я скорее выбрал бы работу, в которой начальная зарплата будет умеренной и постоянной, чем работу, в которой начальная зарплата будет не-большой, но есть шанс, благодаря своим усилиям, в скором времени сделать ее достаточно высокой.

16. Я скорее стал бы играть в команде, чем соревноваться один на один.

17. Я предпочитаю работать, не шадя себя, до тех пор, пока полностью не буду удовлетворен полученным результатом, чем стараться закончить дело побыстрее и как-нибудь.

18. На экзамене я предпочел бы конкретные вопросы по пройденному материалу вопросам, требующим для ответа глубокого размышления и выражения собственной оригинальной точки зрения.

19. Я скорее выбрал бы дело, в котором имеется некоторая вероятность неудачи, но вместе с тем есть и возможность добиться большого успеха, чем такое, где вероятность неудачи сведена к минимуму, но и успеха не добьешься.

20. После удачного ответа на экзамене я скорее с облегчением вздохну «пронесло», чем порадуюсь полученной высокой оценке.

21. Если бы я мог вернуться к одному из двух незавершенных дел, то скорее вернулся бы к трудному, чем к легкому.

22. При выполнении контрольного задания я больше беспокоюсь о том, как бы не допустить какую-нибудь ошибку, чем о том, как правильно его решить.

23. Если у меня что-то не выходит, я лучше обращусь к кому-либо за помощью, чем сам стану искать выход из сложившегося положения.

24. После неудачи я скорее становлюсь еще более собранным и энергичным, чем теряю всякое желание продолжать дело.

25. Если есть сомнение в успехе какого-либо начинания, то я скорее не стану рисковать, чем все-таки приму в нем активное участие.

26. Когда я берусь за трудное дело, я скорее опасюсь, что не справлюсь с ним, чем надеюсь на то, что оно получится.

27. Я работаю эффективнее под чьим-то руководством, чем тогда, когда несу за свою работу личную ответственность.

28. Мне больше нравится выполнять сложное незнакомое задание, чем знакомое, в успехе которого я уверен.

29. Я работаю продуктивнее над заданием, когда мне конкретно указывают, что и как выполнять, чем тогда, когда передо мной задачу ставят лишь в самых общих чертах.

30. Если бы я успешно решил какую-то задачу, то с большим удовольствием взялся бы еще раз решать аналогичную задачу, чем перешел бы к более трудной.

31. Когда нужно соревноваться, то у меня скорее возникнет интерес и азарт, чем беспокойство и тревога.

32. Пожалуй, я больше мечтаю о своих планах на будущее, чем пытаюсь их реально осуществить.

### ***Форма Б***

1. Я больше думаю о получении хорошей оценки, чем опасюсь получить плохую.

2. Я чаще берусь за трудные задачи, даже если не уверена том, что смогу их решить, чем за легкие, которые почти наверняка решу.

3. Меня больше привлекает дело, которое не требует напряжения и в успехе которого я уверена, чем трудное дело, в котором возможны неудачи.

4. Если бы у меня что-то не выходило, я скорее приложила бы всеусилия, чтобы с ним справиться, чем перешла бы к тому, что у меня хорошо получается.

5. Я предпочла бы работу, в которой мои функции четко определены и зарплата выше средней, работе со средней зарплатой, где я сама должна решать, что и как делать.

6. Наиболее сильные переживания у меня вызывает страх неудачи, чем ожидание успеха.

7. Научно-популярную литературу я предпочитаю литературе развлекательного жанра.

8. Я предпочла бы важное дело, где вероятность неудачи равна 50%, достаточно важному, но не трудному делу.

9. Я скорее выучу развлекательные игры, известные большинству людей, чем редкие игры, которые известны немногим и требуют большого мастерства.

10. Для меня очень важно делать свою работу как можно лучше, даже если из-за этого у меня возникают трения с товарищами.

11. После успешного ответа на экзамене я скорее с облегчением вздохну «пронесло», чем порадуюсь полученной высокой оценке.

12. Если бы я собралась играть в карты, то скорее сыграла бы в развлекательную игру, чем в серьезную, требующую размышления.

13. Я предпочитаю соревнования, где я сильнее других, соревнованиям с участниками, приблизительно равными по силе.

14. После неудачи я становлюсь еще более собранной и энергичной, а не теряю всякое желание продолжить дело.

15. Неудачи отравляют мою жизнь больше, чем радуют успехи.

16. В новых ситуациях у меня скорее возникает волнение и беспокойство, чем интерес и любопытство.

17. Я скорее попытаюсь приготовить новое интересное блюдо, хотя оно может и не получиться, чем стану готовить привычное кушанье, которое у меня обычно выходит хорошо.

18. Я скорее займусь чем-нибудь приятным и необременительным, чем стану выполнять что-то стоящее, но не очень увлекательное.

19. Я скорее затратчу все свое время на осуществление одного дела, чем постараюсь выполнить быстро за это же время два-три дела.

20. Если я заболела и вынуждена остаться дома, то использую время скорее для того, чтобы расслабиться и отдохнуть, чем поработать.

21. Если бы я жила с несколькими девушками в одной комнате, и мы решили устроить вечеринку, то я предпочла бы сама организовать ее, чем поручить это другой девушке.

22. Если у меня что-то не выходит, я лучше обращусь к кому-нибудь за помощью, чем стану сама искать выход из сложившейся ситуации.

23. Когда нужно соревноваться, у меня скорее возникают интерес и азарт, чем беспокойство и тревога.

24. Когда я берусь за трудное дело, то скорее опасаясь, что не справлюсь с ним, чем надеюсь, что оно получится.

25. Я лучше работаю под чьим-либо руководством, чем тогда, когда несу за работу личную ответственность.

26. Мне больше нравится выполнять сложное незнакомое задание, чем знакомое и такое, в успехе которого я уверена.

27. Если бы я успешно решила какую-нибудь задачу, то с большим удовольствием взялась бы еще раз решать аналогичную, чем перешла бы к задаче другого типа.

28. Я работаю продуктивнее над заданием, когда передо мной ставят задачу лишь в общих чертах, чем тогда, когда мне конкретно указывают, что и как выполнять.

29. Если при выполнении важного дела я допускаю ошибку, то чаще теряюсь и впадаю в отчаяние, чем быстро беру себя в руки и пытаюсь исправить положение.

30. Пожалуй, я больше мечтаю о своих планах на будущее, чем пытаюсь их реально осуществить.

### Оценка результатов

#### Ключ к мужской форме опросника (А):

+1, -2, +3, -4, +5, -6, +7, +8, -9, +10, -11, -12, +13, +14, -15, -16, +17, -18, +19, -20, +21, -22, -23, +24, -25, -26, -27, +28, -29, -30, +31, -32.

#### Ключ к женской форме опросника (Б):

+1, +2, -3, +4, -5, -6, +7, +8, -9, +10, -11, -12, -13, +14, -15, -16, +17, -18, +19, -20, +21, -22, +23, -24, -25, +26, -27, +28, -29, -30.

В соответствии с представленными выше ключами оценкисданные испытуемыми по каждому из суждений опросникапереводятся в баллы следующим образом. Если в ключе данное суждение помечено знаком «+», то оценки (в числителе) переводятся в баллы (в знаменателе) так:

$$\frac{-3 \quad -2 \quad -1 \quad 0 \quad 1 \quad 2 \quad 3}{1 \quad 2 \quad 3 \quad 4 \quad 5 \quad 6 \quad 7}$$

Если в ключе соответствующее суждение помечено знаком «-», то пользуются следующим соотношением:

$$\frac{-3 \quad -2 \quad -1 \quad 0 \quad 1 \quad 2 \quad 3}{7 \quad 6 \quad 5 \quad 4 \quad 3 \quad 2 \quad 1}$$

Далее определяется сумма баллов, набранных испытуемым по всему опроснику, и на ее основе определяют, какая мотивация доминирует у испытуемого.

Если эта сумма оказалась в интервале **от 165 до 210**, то делают вывод о том, что в мотивации достижения успехов у данного испытуемого доминирует стремление к успеху.



Если сумма баллов оказалась в пределах **от 76 до 164**, то делают вывод о доминировании стремления избегать неудачи.

Наконец, если сумма баллов оказалась в пределах **от 30 до 75**, то никакого определенного вывода о доминировании друг над другом мотивации достижения успехов или избегания неудач сделать нельзя.

#### ***4. МЕТОДИКА ОЦЕНКИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТИРОВАННОСТИ (МОДИФИКАЦИЯ О.Ю. Малоземова, Ю.И. Громыко)***

**Инструкция.** На следующих страницах напечатаны высказывания о поведении человека, его мыслях, переживаниях. При чтении каждого высказывания подумайте, насколько оно может быть отнесено к вам, и запишите одну из цифр в соответствующей ячейке бланка ответов, напечатанных под высказыванием: 0, 2, 3, 4, 5, 6, в зависимости от того, в какой степени оно характерно для вас.

***Каждая цифра соответствует:***

- 0 – совершенно ко мне не относится;
- 2 – пожалуй, не похоже на меня, сомневаюсь, что можно отнести ко мне;
- 3 – не знаю, не решаюсь отнести к себе;
- 4 – пожалуй, похоже на меня, но нет уверенности;
- 5 – похоже на меня;
- 6 – точно про меня.

#### **Шкала социально-психологической адаптированности**

1. Я испытываю внутреннюю неловкость, когда с кем-нибудь разговариваю.
2. Мне не хочется, чтобы окружающие догадывались, какой я, что у меня на душе, и я представляюсь перед ними, прячу свое лицо под маской.
3. Я во всем люблю состязание, соревнование, борьбу.

4. Я предъявляю к себе большие требования.
5. Я часто сам ругаю себя за то, что делаю.
6. Я часто чувствую себя униженным.
7. Я сомневаюсь в том, что могу понравиться кому-нибудь из девушек (юношей).
8. Я всегда сдерживаю свои обещания.
9. У меня теплые, хорошие отношения с окружающими.
10. Я сдержанный, замкнутый, держусь ото всех чуть в стороне.
11. Я сам виноват в своих неудачах.
12. Я ответственный человек. На меня можно положиться.
13. У меня есть чувство безнадежности. Все напрасно.
14. Я во многом живу взглядами, правилами и убеждениями моих сверстников.
15. Я принимаю большую часть тех правил и требований, которым должны следовать люди.
16. У меня мало своих собственных убеждений и правил.
17. Я люблю мечтать – иногда прямо среди дня. Трудно возвращаться от мечты к действительности.
18. У меня такое чувство, будто я зол на весь мир: на всех нападаю, огрызаюсь. Никому не даю спуска. А то вдруг «застряну» на какой-нибудь обиде и мысленно мщу обидчику... Трудно сдерживать себя в таких вещах.
19. Я умею управлять собой и своими поступками – заставлять себя, разрешать себе, запрещать. Самоконтроль для меня – не проблема.
20. У меня часто портится настроение: вдруг находит уныние, хандра.
21. Меня не очень волнует то, что касается других. Я сосредоточен на себе, занят самим собой.
22. Люди, как правило, нравятся мне.
23. Я легко, свободно, непринужденно выражаю то, что чувствую.

24. Если я оказываюсь среди большого количества людей, мне бывает немного одиноко.

25. Мне сейчас очень не по себе. Хочется все бросить, куда-нибудь спрятаться.

26. Обычно я легко взаимодействую с окружающими.

27. Мои самые тяжелые битвы – с самим собой.

28. Я склонен быть настороже с теми, кто почему-то обходится со мною более приятельски, чем я ожидаю.

29. В душе я оптимист и верю в лучшее.

30. Я неподатливый, упрямый. Таких как я, называют трудными людьми.

31. Я критичен к людям и всегда сужу их, если, с моей точки зрения, они этого заслуживают.

32. Я чувствую себя не ведущим, а ведомым: мне еще не всегда удастся мыслить и действовать самостоятельно.

33. Большинство тех, кто знает меня, хорошо ко мне относятся, я нравлюсь им.

34. Иногда у меня бывают такие мысли, которыми я ни с кем не хотел бы делиться.

35. У меня красивая фигура. Я привлекателен (привлекательна).

36. Я чувствую беспомощность. Мне нужно, чтобы кто-нибудь был рядом.

37. Обычно я могу принять решение и твердо следовать ему.

38. Мои решения – не мои собственные. Даже тогда, когда мне кажется, что я что-то решаю самостоятельно, оказывается, что решение было принято под влиянием других людей.

39. Я часто испытываю чувство вины – даже тогда, когда ни в чем не виноват.

40. Я чувствую антипатию, неприязнь ко всему, что окружает меня.

41. Я доволен.

42. Я выбит из колеи: не могу собраться, взять себя в руки, сосредоточиться, организовать себя.
43. Я чувствую вялость, апатию: все, что раньше волновало меня, стало вдруг безразличным.
44. Я уравновешен, спокоен, у меня ровное настроение.
45. Разозлившись, я нередко выхожу из себя.
46. Я часто чувствую себя обиженным.
47. Я импульсивный: порывистый, нетерпеливый, действую по первому побуждению.
48. Бывает, что я сплетничаю.
49. Я не очень доверяю своим чувствам, они подводят меня иногда.
50. Это довольно трудно – быть самим собой.
51. У меня на первом плане разум, а не чувства. Прежде чем что-то сделать, я обдумываю свои поступки.
52. Мне кажется, я вижу происходящее со мной не совсем так, как оно есть на самом деле. Вместо того, чтобы здраво взглянуть фактам в лицо, толкую их на свой лад. Словом, не отличаюсь реалистичностью.
53. Я терпим в своем отношении к людям и принимаю каждого таким, каков он есть.
54. Я стараюсь не думать о своих проблемах.
55. Я считаю себя интересным человеком – заметным, привлекательным как личность.
56. Я стеснительный, легко тушуюсь.
57. Мне обязательно нужны какие-то напоминания, подталкивания со стороны, чтобы довести дело до конца.
58. Я чувствую внутреннее превосходство над другими.
59. Я никто. Нет ничего, в чем бы я выразил себя, проявил свою индивидуальность, свое Я.
60. Я боюсь того, что подумают обо мне другие.

61. Я честолюбивый. Я не равнодушен к успехам, похвале. В том, я считаю существенным, мне важно быть в числе лучших.

62. Я презираю себя сейчас.

63. Я деятелен, энергичен, у меня есть инициатива.

64. Мне не хватает духу встретить в лицо трудности или ситуацию, которая грозит осложнениями, неприятными переживаниями.

65. Я просто не уважаю себя.

66. Я по натуре вожак и умею влиять на других.

67. В целом я хорошо отношусь к себе.

68. Я настойчивый, напористый, уверенный в себе.

69. Я не люблю, когда у меня с кем-то портятся отношения, особенно, если разногласия грозят стать окончательными.

70. Я долго не могу принять решение, как действовать, а потом сомневаюсь в его правильности,

71. Я в какой-то растерянности, у меня все спуталось, смешалось.

72. Я удовлетворен собой.

73. Я неудачник. Мне не везет.

74. Я приятный, симпатичный, располагающий к себе человек.

75. Я нравлюсь девушкам (молодым людям) как человек, как личность.

76. Я стойкий женоненавистник. Презираю всякое общение с девушками. (Я не люблю юношей, презираю всякое общение с ними.)

77. Когда я должен что-то осуществить, меня охватывает страх перед провалом: а вдруг я не справлюсь, вдруг у меня не получится?

78. У меня легко, спокойно на душе. Нет ничего, что сильно тревожило бы меня.

79. Я умею упорно работать.

80. Я чувствую, что меняюсь, расту, взрослею. Мои чувства и отношения к окружающему становятся более зрелыми.

81. Случается, что я говорю о вещах, в которых совсем не разбираюсь.

82. Я всегда говорю только правду.

83. Я встревожен, обеспокоен, напряжен.

84. Чтобы заставить меня что-либо сделать, надо как следует настоять, и я соглашусь, уступлю.

85. Я чувствую неуверенность в себе.

86. Я часто бываю вынужден защищать себя, строить доводы, которые меня оправдывают и делают мои поступки обоснованными.

87. Я уступчивый, податливый, мягкий в отношениях с другими.

88. Я умный.

89. Иной раз я люблю прихвастнуть.

90. Я безнадёжен. Принимаю решения и тут же их нарушаю. Презираю свое бессилие, а с собой поделаться ничем не могу. У меня нет воли и нет воли ее вырабатывать.

91. Я стараюсь полагаться на собственные силы, не считывая ни на чью помощь.

92. Я никогда не опаздываю.

93. У меня ощущение скованности, внутренней несвободы.

94. Я отличаюсь от других.

95. Я не очень надежен, на меня нельзя положиться.

96. Мне все ясно в себе. Я себя хорошо понимаю.

97. Я общительный, открытый человек, легко схожусь с людьми.

98. Мои силы и способности вполне соответствуют тем задачам, которые ставит передо мной жизнь. Я со всем могу справиться.

99. Я ничего не стою. Меня даже не принимают всерьез. Ко мне в лучшем случае снисходительны, просто терпят меня.

100. Меня беспокоит, что девушки (юноши) слишком за-  
нимают мои мысли.

101. Все свои привычки я считаю хорошими.

### Показатели и ключи интерпретации

Интегральные показатели	
«Адаптация» $A = a/(a+v) 100\%$	«Самопринятие» $S = a/(a+v) 100\%$
«Принятие других» $L = 1,2 a/(1,2a+v) 100\%$	«Эмоциональная комфортность» $E = a/(a+v) 100\%$
«Интернальность» $I = a/(a+1,4v) 100\%$	«Стремление к доминированию» $D = 2a/(2a + B) 100\%$

№	Показатели	Номера высказывания	Нормы
1	2	3	4
1	а Адаптивность	4, 5, 9, 12, 15, 19, 22, 23, 26, 27, 29, 33, 35, 37, 41, 44, 47, 51, 53, 55, 61, 63, 67, 72, 74, 75, 78, 80, 88, 91, 94, 96, 97, 98	(68– 170) 68–136
	в Деадаптивность	2, 6, 7, 13, 16, 18, 25, 28, 32, 36, 38, 40, 42, 43, 49, 50, 54, 56, 59, 60, 62, 64, 69, 71, 73, 76, 77, 83, 84, 86, 90, 95, 99, 100	(68– 170) 68–136
2	а Лживость –	34, 45, 48, 81, 89	(18–45)
	в Лживость +	8, 82, 98, 101	18–36
3	а Принятие себя	33, 35, 55, 67, 72, 74, 75, 80, 88, 94, 96	(22–52) 22–42
	в Непринятие себя	7, 59, 62, 65, 90, 95, 99	(14–35) 14–28
4	а Принятие дру- гих	9, 14, 22, 26, 53, 97	(12–30) 12–24
	в Непринятие других	2, 10, 21, 28, 40, 60, 76	(14–35) 14–28
5	а Эмоциональный комфорт	23, 29, 30, 41, 44, 47, 78	(14–35) 14–28
	в Эмоциональный дискомфорт	6, 42, 43, 49, 50, 83, 85	(14 – 35) 14–28

1	2	3	4
6	а	Внутренний контроль	4, 5, 11, 12, 13, 19, 27, 37, 51, 63, 68, 79, 98 (26–65) 26–52
	в	Внешний контроль	25, 36, 52, 57, 70, 71, 73, 77 (18–45) 18–36
7	а	Доминирование	58, 61, 66 (6–15) 6–12
	в	Ведомость	16, 32, 36, 69, 84, 87 (12–30) 12–24
8		Эскапизм (уход от проблем)	17, 18, 54, 65, 86 (10–25) 10–20

**Примечание:** в скобках значение нормы для подростков, для взрослых – без скобок.

### Бланк для ответов

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100
101									

## 5. МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ НА МОТИВАЦИЮ К УСПЕХУ (О.Ю. Малоземова, Ю.И. Громыко)

**Инструкция.** Вам будет предложен 41 вопрос, на каждый из которых ответьте «ДА», поставив «+» или «НЕТ», обозначив «-».

1. Когда имеется выбор между двумя вариантами, его лучше сделать быстрее, чем отложить на определенное время.

2. Я легко раздражаюсь когда замечаю, что не могу на все 100% выполнить задание.



3. Когда я работаю, это выглядит так, будто я все ставлю на карту.
4. Когда возникает проблемная ситуация, я чаще всего принимаю решение одним из последних.
5. Когда у меня два дня подряд нет дела, я теряю покой.
6. В некоторые дни мои успехи ниже средних.
7. По отношению к себе я более строг, чем по отношению к другим.
8. Я более доброжелателен, чем другие.
9. Когда я отказываюсь от трудного задания, то потом сурово осуждаю себя, так как знаю, что в нем я добился бы успеха.
10. В процессе работы я нуждаюсь в небольших паузах отдыха.
11. Усердие – это не основная моя черта.
12. Мои достижения в труде не всегда одинаковы.
13. Меня больше привлекает другая работа, чем та, которой я занят.
14. Порицание стимулирует меня сильнее, чем похвала.
15. Я знаю, что мои коллеги считают меня дельным человеком.
16. Препятствия делают мои решения более твердыми.
17. У меня очень развито честолюбие.
18. Когда я работаю без вдохновения, это обычно заметно.
19. При выполнении работы я не рассчитываю на помощь других.
20. Иногда я откладываю то, что должен был сделать сейчас.
21. Нужно полагаться только на самого себя.
22. В жизни мало вещей более важных, чем деньги.
23. Всегда, когда мне предстоит выполнить важное задание, я ни о чем другом не думаю.
24. Я менее честолюбив, чем многие другие.

25. В конце каникул я обычно радуюсь, что скоро выйду на учебу.
26. Когда я расположен к работе, я делаю ее лучше и квалифицированнее, чем другие.
27. Мне проще и легче общаться с людьми, которые могут упорно работать.
28. Когда у меня нет дел, я чувствую, что мне не по себе.
29. Мне приходится выполнять ответственную работу чаще, чем другим.
30. Когда мне приходится принимать решение, я стараюсь делать это как можно лучше.
31. Мои друзья иногда считают меня ленивым.
32. Мои успехи в какой-то мере зависят от моих коллег.
33. Бессмысленно противодействовать воле руководителя.
34. Иногда не знаешь, какую работу придется выполнять.
35. Когда что-то не ладится, я нетерпелив.
36. Я обычно обращаю мало внимания на свои достижения.
37. Когда я работаю вместе с другими, моя работа дает большие результаты, чем работы других.
38. Многое, за что я берусь, я не довожу до конца.
39. Я завидую людям, которые не загружены работой.
40. Я не завидую тем, кто стремится к власти и положению.
41. Когда я уверен, что стою на правильном пути, для доказательства своей правоты я иду вплоть до крайних мер.

### **Ключ**

Вы получили по одному баллу за ответы «ДА» на следующие вопросы 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41. Вы также получили по одному баллу за ответы «НЕТ» на вопросы 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39. Ответы на вопросы 1, 11, 12, 19, 23, 33, 34, 35, 40 не учитываются. Подсчитайте сумму набранных баллов.

## Результат

От 1 до 10 баллов: низкая мотивация к успеху.

От 11 до 16 баллов: средний уровень мотивации.

От 17 до 20 баллов: умеренно высокий уровень мотивации.

Свыше 21 балла: слишком высокий уровень мотивации к успеху.

### ***6. ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ ДЛЯ ОТРАБОТКИ УМЕНИЙ САМОДИАГНОСТИКИ, САМОАНАЛИЗА, САМОПРОЕКТИРОВАНИЯ (И.А. Голиков)***

Преподавателю, работающему над совершенствованием самоконтроля профессиональной деятельности, необходимо:

1. Уметь объективно оценить свои сильные и слабые стороны в плане возможностей субъективного профессионального контроля.

2. Быть готовым к инновациям и переосмыслению своих профессиональных позиций.

3. Учиться психологическому анализу ситуаций.

4. Преобразовывать проблемно-конфликтные и кризисные педагогические ситуации в опыт, способствующий профессиональному и личностному росту.

5. Расширять арсенал альтернативных педагогических решений.

6. Рассматривать свои решения, приемы, находки с позиции оппонента.

7. Осваивать психотехнику самоуправления и самоконтроля.

8. Добиваться позитивных ощущений, иначе психические ресурсы сконцентрируются на подавлении негативных ощущений (произойдет торможение, а не развитие).

9. При принятии педагогического решения ориентироваться не только на педагогический результат, но и учитывать психологические эффекты (свое самочувствие и самоощущение

ученика после осуществления принятого педагогического решения; последствия для Вашей самооценки и т.д.)

### *Задание 1*

Оцениваем особенности своей системы субъективного профессионального контроля (самооценка на основе ретроспективного анализа педагогической деятельности).

Вспомните свое обычное поведение на уроке и оцените, насколько перечисленные ниже утверждения характерны для Вас. Для оценки используйте пятибалльную шкалу: 1 – нет; 2 – скорее нет, чем да; 3 – иногда, но редко; 4 – скорее да, чем нет; 5 – да.

1. Конфликтные ситуации на занятии выводят меня из равновесия и полностью демобилизуют.

2. Я могу работать с полной отдачей только со студентами (группами), которые меня понимают.

3. Незапланированные вопросы учащихся интересны, так как они могут добавить своеобразный штрих к теме или натолкнуть на новую мысль.

4. При отборе учебного содержания, способов и методов обучения я полностью руководствуюсь инструктивными и методическими материалами.

5. Входя в аудиторию, я легко оставляю все посторонние мысли за дверью.

6. Я часто увлекаюсь и не могу выдержать временные рамки занятия.

7. В критической ситуации я легко сохраняю контроль и быстро нахожу конструктивный выход из ситуации.

8. Мне трудно бывает выделить причины своих педагогических неудач, не всегда понятно, почему так происходит.

9. Конфликтные ситуации на уроке стимулируют педагогический поиск и мобилизуют меня.

10. Входя в аудиторию, я не могу полностью отключиться от своих мыслей и забот.

11. В сложных педагогических ситуациях я предпочитаю не брать на себя ответственность.

12. Я всегда четко вижу свои педагогические «промахи» и вижу их причины.

13. Мне не всегда одинаково хорошо удается сосредоточить внимание одновременно на содержании материала, студентах, своем поведении.

14. Я всегда легко контролирую время на занятии.

15. В критических ситуациях на занятии я часто теряю контроль и прибегаю к «силовым» приемам воздействия.

16. При подготовке к занятиям я использую различные методические материалы, но руководствуюсь в выборе скорее своей личной концепцией педагогического взаимодействия.

17. Я всегда работаю вдохновенно; когда студент меня не понимает, у меня возникает чувство «педагогического азарта» (тем более хочется сделать так, чтобы даже он понял).

18. Мне нравится брать ответственность на себя в сложных педагогических ситуациях.

19. Я легко управляю своим самочувствием и настроением на уроке.

20. Я легко распределяю и переключаю внимание на занятии.

21. Незапланированные вопросы студентов сбивают меня и мешают вести занятие.

22. Мне не всегда одинаково хорошо удается управлять своим самочувствием и настроением на занятии.

#### **Суммируем баллы по вопросам:**

**Сумма № 1** (с) получается при сложении баллов по вопросам: 3, 5, 7, 9, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21.

**Сумма № 2** (в) получается при сложении баллов по вопросам: 1, 2, 4, 6, 8, 10, 11, 13, 15, 21, 22.

Из суммы «с» вычитаем сумму «в», полученная разность показывает, насколько проявляется самоконтроль в вашем поведении. Чем больше полученное число, тем выше самоконтроль. Если вы получили число со знаком «минус», необходимо обратить внимание на неблагополучие в сфере профессионального самоконтроля. (Предлагаемая анкета составлена на основе анализа основных затруднений в самоконтроле на занятии, выделенных в результате опроса преподавателей и анализа посещаемых занятий.)

### **Задание 2**

Подумайте и определите, чего не хватает вам для развития субъективного профессионального контроля в ситуациях обучающего характера, воспитательного характера и свободного общения с учениками, коллегами, администрацией и родителями.

Ваши соображения занесите в таблицу.

<b>Я – преподаватель</b>	<b>Я – воспитатель</b>	<b>Я – человек</b>

В соответствующие колонки таблицы впишите, каких знаний вам не хватает; какие умения отсутствуют; какими приемами не владеете и какие личностные характеристики затрудняют самоконтроль в ситуациях, когда вы выступаете как преподаватель, как воспитатель или просто человек. Например: знания законов поведения; умение рационально организовать время; приемы снятия раздражения; раздражительность, вспыльчивость и др.

Ниже напишите те причины, которые, как вы считаете, лежат в основе выделенных вами индивидуальных препятствий в развитии субъективного профессионального контроля.

Далее напишите, что вы можете сделать для устранения каждого из выделенных препятствий.

### ***Задание 3***

Если бы вы были студентом вашей группы и получили 1 апреля задание представить преподавателя в юмористическом виде, то:

Кем бы вы себя изобразили?

Почему?

Какие самые смешные черты у этого образа?

А теперь посмотрите на это из зрительного зала. Что вы чувствуете: обиду, удивление, растерянность, восторг?

Если вам не понравилось, что нужно сделать, чтобы изменить ваше типичное поведение?

### ***Задание 4***

Хорошо ли вы себя контролируете в общении (тест печатается по кн.: Обозов Н.Н., Щекин Г.В. Психология работы с людьми. Киев, 1990. С. 180–181).

1. Мне кажется трудным подражать другим людям.
2. Я бы, пожалуй, мог при случае «свалить дурака», чтобы привлечь внимание или позабавить окружающих.
3. Из меня мог бы выйти неплохой актер.
4. Другим людям иногда кажется, что я переживаю более глубоко, чем это есть на самом деле.
5. В компании я редко оказываюсь в центре внимания.
6. В различных ситуациях и в общении с разными людьми я часто веду себя совершенно по-разному.
7. Я могу отстаивать только то, в чем искренне убежден.
8. Чтобы преуспеть в делах и отношениях с людьми, стараюсь вести себя в соответствии с их ожиданиями.
9. Я могу быть дружелюбным с теми, кого не выношу.
10. Мои отметки в школе часто зависели от случайных причин.

**Начислите себе на одному баллу за ответы «нет» на 1-й, 5-й, 7-й вопросы и «да» – на все остальные. Подсчитайте сумму баллов.**

**0–3 балла.** У вас низкий коммуникативный контроль. Ваше поведение устойчиво, и вы не считаете нужным изменять его в зависимости от ситуации. Вы способны к искреннему самораскрытию в диалоге. Некоторые считают вас «не очень удобным» в общении из-за прямолинейности.

**4–6 баллов.** У вас средний коммуникативный контроль. Вы искренни, но сдержанны в своих эмоциональных проявлениях. Следует больше считаться в поведении с теми, с кем контактируете.

**7–10 баллов.** У вас высокий коммуникативный контроль. Вы легко входите в любую роль, гибко реагируете на изменения ситуации и даже в состоянии предвидеть впечатление, которое производите на окружающих вас людей.

### **Тест на самооценку**

#### **Инструкция:**

1. Внимательно прочитайте слова, характеризующие отдельные качества личности.

2. Составьте два ряда слов по 10–20 в каждом: в первый (назовем его «мой идеал») поместите слова, которые характеризуют ваш идеал, во второй («антиидеал») – слова, обозначающие черты, которыми идеал обладать не должен.

Аккуратность	Беспечность	Вдумчивость	Восприимчивость
Жизнерадостность	Гордость	Грубость	Заботливость
Зависимость	Застенчивость	Злопамятность	Искренность
Изысканность	Капризность	Легковерие	Медлительность
Мечтательность	Мнительность	Мстительность	Настойчивость
Непринужденность	Нежность	Нервозность	Нерешительность
Несдержанность	Обаяние	Обидчивость	Осторожность
Подозрительность	Отзывчивость	Педантичность	Подвижность
Принципиальность	Поэтичность	Развязность	Радухие
Презрительность	Рассудочность	Решительность	Самозабвение
Сдержанность	Стыдливость	Терпеливость	Трусость
Сострадательность	Увлекаемость	Упорство	Уступчивость
Холодность	Энтузиазм		



3. Из каждого ряда выберите те черты, которыми вы, как вам кажется, обладаете.

### **Обработка результатов**

Число положительных черт, которые вы себе приписываете, поделите на число слов, помещенных в столбце «Мой идеал». Если результат близок к единице, Вы скорее всего себя переоцениваете; результат, близкий к нулю, свидетельствует недооценке и повышенной самокритичности; при результате, близком к 0,5 – нормальная средняя самооценка, и Вы достаточно критически себя воспринимаете.

Таким же способом делаются выводы на основании сравнения выделенных отрицательных качеств со столбцом «Анти-идеал». Здесь результат близкий к нулю, свидетельствует о завышенной самооценке, к единице – заниженной, к 0,5 – нормальной.

### **Интерпретация результатов**

*Активная самооценка* – человек трезво оценивает свои успехи и неудачи, одобрение и неодобрение окружающих, ему свойственно критическое отношение к себе и оценке окружающих.

*Завышенная самооценка* – человек ставит перед собой более высокие цели, чем те, которых он может достичь, относится подчеркнуто независимо к одобрению окружающих, ему могут быть свойственны зазнайство, высокомерие, стремление к превосходству. Такой человек недостаточно самокритичен в оценке своих успехов и неудач.

*Заниженная самооценка* – человек ставит перед собой более низкие цели, чем те, которых он может достичь. Преувеличивает значение неудач, остро нуждается в поддержке окружающих, ему свойственна недооценка своих сил и возможностей.

**7. ГОТОВНОСТЬ К СОЗДАНИЮ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ (З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова)**

Уважаемые студенты!

Вам предлагается ряд вопросов. Познакомившись с содержанием каждого вопроса, необходимо выбрать из числа предложенных вариантов ответов тот, который наиболее предпочтителен для Вас?

1. Как Вы считаете, каждый ли урок должен включать психологические и валеологические паузы:

- а) да, несомненно;
- б) в зависимости от ситуации;
- в) такие паузы не обязательны.

2. Необходимо ли в течение учебного дня проводить организованные динамические перемены:

- а) такая необходимость есть на каждой перемене;
- б) достаточно проводить динамическую перемену один раз в середине учебного дня;
- в) нет, пусть дети и учителя отдыхают во время перемены.

3. Как часто требуется проводить физкультминутки для снятия статического напряжения мышц спины?

- а) на последнем уроке, когда учащиеся устали;
- б) в середине учебного дня;
- в) на каждом уроке.

4. По Вашему мнению, при организации учебно-воспитательного процесса в школе прежде всего необходимо:

- а) учитывать принципы здоровьесберегающего образования (здоровье-сберегающей педагогики);
- б) желание родителей дать детям элитное образование;
- в) стремление педагогического коллектива быть лидером в системе муниципального образования?

5. Как Вы считаете, расписание учебных занятий должно отвечать прежде всего:

- а) требованиям учителей;
- б) уровню физического развития учащихся;
- в) условиям работы школы?

6. Упражнения для глаз Вы будете проводить на своих уроках:

- а) только тогда, когда учащимся предстоит много читать;
- б) регулярно;
- в) тогда, когда есть время.

7. Насколько Вы владеете способами точечного массажа для снятия психоэмоционального напряжения, увеличения наблюдательности и сообразительности?

- а) уверенно владею;
- б) не владею;
- в) считаю, что в этом нет необходимости.

8. Как Вы считаете, так ли необходимо использовать музыку на учебных занятиях?

а) да, музыка помогает моделировать настроение учащихся, музыкальное сопровождение урока способствует лучшему усвоению нового материала;

б) нет, музыка только мешает учащимся на уроке;  
в) музыку можно использовать на уроке или перемене для профилактики психоэмоционального напряжения.

9. Правильно ли утверждение, что каждый школьный урок необходимо начинать с этапа позитивной установки, а заканчивать этапом благодарения?

- а) я не понимаю, зачем это надо;
- б) может быть эти этапы и полезны на уроке;
- в) мне импонирует это утверждение.

10. Как Вы считаете, вопросы, которые учитель задает на уроке, в основном, должны носить эвристический характер?

а) конечно, иначе уходит много времени на уроке на поиск правильного ответа;

б) нет, вопросы, которые задает учитель на уроке, должны носить только проблемный характер, тогда ученики учатся мыслить, находить правильный ответ в процессе поиска;

в) все должно быть в меру.

11. Как Вы считаете, при изучении, например, математики, литературы, русского языка и т.д., необходимо ли определенные уроки ориентировать на осмысленное усвоение учащимися знаний о сохранении и укреплении их здоровья:

а) нет, считаю, что только уроки физкультуры и биологии должны быть направлены на усвоение учащимися знаний о своем здоровье;

б) я согласна(ен) с таким утверждением;

в) не могу ответить на этот вопрос.

12. Могут ли учащиеся, по Вашему мнению, свободно высказывать на уроке свое мнение по ходу изучаемого материала?

а) это необходимо для формирования самостоятельности мышления ученика;

б) я не допустила бы этого на своих уроках, так как ученики еще мало знают, чтобы высказывать свое мнение;

в) какие-то уроки, может быть, и следует проводить так, чтобы учащимся дать возможность высказать свое мнение по ходу изучаемого материала.

13. Сумеете ли Вы поддерживать работоспособность детей на уроке, используя чередование видов деятельности, физкультурные паузы, включение всех каналов восприятия?

а) я буду испытывать трудности в такой деятельности;

б) думаю, что смогу поддерживать работоспособность детей на уроке;

в) да, я уверена, что смогу поддерживать работоспособность детей на уроке.

14. Владеете ли Вы психосоматической диагностикой с целью составления учащимися программы организации своего здорового образа жизни?

а) да, владею;

б) не владею;

в) считаю, что это не нужно для моей работы в школе.

15. Убеждены ли Вы в том, что оздоровительная деятельность способствует решению экологических проблем?

а) да;

б) в какой-то мере;

в) нет.

16. Владеете ли Вы методами и средствами закаливания и профилактики простудных заболеваний?

а) нет, не владею;

б) да, владею и использую;

в) знаю о таких методах и средствах, но использую редко.

17. Как Вы считаете, необходимо ли на уроках проводить дыхательную гимнастику?

а) нет, это ничего не дает;

б) можно, если на уроке есть свободное время;

в) да, это очень полезно.

18. Убеждены ли Вы сами и будете ли убеждать своих учеников в необходимости сохранения природы как общечеловеческой ценности?

а) да;

б) может быть;

в) нет.

19. Сможете ли Вы пробудить интерес учащихся к проблемам взаимодействия человека и природы на своих занятиях или воспитательных мероприятиях?

- а) не уверен (а);
- б) нет;
- в) да.

20. Сумеете ли Вы настроить учащихся на работу, используя разнообразные формы, методы и средства?

- а) да, я владею разными формами, методами и средствами при организации учебной деятельности учащихся;
- б) частично владею;
- в) нет, не смогу.

21. Владете ли Вы методикой проведения релаксации, ритмической гимнастики, профилактикой кризисных состояний у учащихся?

- а) нет, не владею;
- б) владею частично;
- в) да, владею.

### Обработка результатов и выводы

№ вопроса	Вариант ответа			№ вопроса	Вариант ответа			№ вопроса	Вариант ответа		
	а	б	в		а	б	в		а	б	в
<b>1</b>	3	1	0	<b>8</b>	3	0	3	<b>15</b>	3	1	0
<b>2</b>	3	2	0	<b>9</b>	0	1	3	<b>16</b>	0	3	2
<b>3</b>	0	0	3	<b>10</b>	0	1	3	<b>17</b>	0	2	3
<b>4</b>	3	0	1	<b>11</b>	0	3	0	<b>18</b>	3	1	0
<b>5</b>	0	3	1	<b>12</b>	3	0	1	<b>19</b>	1	0	3
<b>6</b>	2	3	1	<b>13</b>	0	2	3	<b>20</b>	3	2	0
<b>7</b>	3	0	0	<b>14</b>	3	0	0	<b>21</b>	0	2	3

Если Вы набрали менее **32 баллов** по результатам теста, то, к сожалению, необходимо сделать вывод о том, что Вы не готовы к реализации здоровьесберегающего образования. У Вас нет знаний и не сформированы умения, необходимые для создания здоровьесберегающей среды.

Если Вы набрали от **32 до 47 баллов**, то можно считать, что у Вас есть некоторые знания в области здоровьесберегающего образования, но Вы не убеждены в необходимости оздоровительной деятельности в образовательном учреждении.

Если Вы набрали **54 и более баллов**, можно с уверенностью говорить, что Вы способны создать для Ваших учеников здоровьесберегающую образовательную среду. Ваша профессиональная деятельность будет способствовать сохранению, укреплению и развитию здоровья учащихся, формированию их комплексного благополучия, сопряженного с благополучием окружающей среды.

## ***8. САМОАКТУАЛИЗАЦИОННЫЙ ТЕСТ (А. Маслоу)***

**Инструкция.** В каждом пункте данного теста содержатся два высказывания (а и б). Внимательно прочитайте каждое из двух и пометьте в ответном листе (в конце опросника) то из них, которое в большей степени соответствует вашей точке зрения.

1. а) Я верю в себя только тогда, когда чувствую, что могу справиться со всеми стоящими передо мной задачами.

б) Я верю в себя даже тогда, когда чувствую, что не могу справиться со всеми стоящими передо мной задачами.

2. а) Я часто внутренне смущаюсь, когда мне говорят комплименты.

б) Я редко внутренне смущаюсь, когда мне говорят комплименты.

3. а) Мне кажется, что человек может прожить свою жизнь так, как ему хочется.

б) Мне кажется, что у человека мало шансов прожить свою жизнь так, как хочется.

4. а) Я всегда чувствую в себе силы для преодоления жизненных невзгод.

б) Я далеко не всегда чувствую в себе силы для преодоления жизненных невзгод.

5. а) Я чувствую угрызения совести, когда сержусь на тех, кого люблю.

б) Я не чувствую угрызения совести, когда сержусь на тех, кого люблю.

6. а) В сложных ситуациях всегда надо действовать уже испытанными способами, так как это гарантирует успех.

б) В сложных ситуациях всегда надо искать принципиально новые решения.

7. а) Для меня важно, разделяют ли другие мою точку зрения.

б) Для меня не слишком важно, разделяют ли другие мою точку зрения.

8. а) Мне кажется, что человек должен спокойно относиться к неприятному, что он может услышать о себе от других.

б) Мне понятно, когда люди обижаются, услышав что-то неприятное о себе.

9. а) Я могу без всяких угрызений совести отложить на завтра то, что должен сделать сегодня.

б) Меня мучают угрызения совести, если я откладываю на завтра то, что должен сделать сегодня.

10. а) Иногда я бываю так зол, что мне хочется «бросаться» на людей.

б) Я никогда не бываю так зол, что мне хочется «бросаться» на людей.

11. а) Мне кажется, что в будущем меня ждет много хорошего.

б) Мне кажется, что мое будущее сулит мне мало хорошего.



12. а) Человек должен оставаться честным во всем и всегда.  
б) Бывают ситуации, когда человек имеет право быть нечестным.

13. а) Взрослые иногда не должны сдерживать любознательность ребенка.

б) Не стоит поощрять излишнее любопытство ребенка, когда оно может привести к дурным последствиям.

14. а) У меня часто возникает потребность найти обоснование тем своим действиям, которые я совершаю просто потому, что мне этого хочется.

б) У меня почти никогда не возникает потребность найти обоснование тем своим действиям, которые я совершаю просто потому, что мне хочется.

15. а) Я всячески стараюсь избегать огорчений.

б) Я не считаю нужным для себя избегать огорчений.

16. а) Я часто испытываю чувство беспокойства, когда думаю о будущем.

б) Я редко испытываю чувство беспокойства, когда думаю о будущем.

17. а) Я не хотел бы отступать от своих принципов даже ради того, чтобы совершить нечто, за что люди были бы мне благодарны.

б) Я бы хотел совершать нечто, за что люди были бы мне благодарны, даже если ради этого нужно было бы отступить от своих принципов.

18. а) Мне кажется, что большую часть времени я не живу, а как бы готовлюсь к тому, чтобы по-настоящему начать жить в будущем.

б) Мне кажется, что большую часть времени я не готовлюсь к будущей «настоящей» жизни, а живу по-настоящему уже сейчас.

19. а) Обычно я высказываю и делаю то, что считаю нужным, даже если это грозит осложнениями в отношениях с близкими.

б) Я стараюсь не говорить и не делать такого, что может грозить осложнениями в отношениях с близкими.

20. а) Люди, которые проявляют интерес ко всему на свете, иногда меня раздражают.

б) Люди, которые проявляют повышенный интерес ко всему на свете, всегда вызывают у меня симпатию.

21. а) Мне не нравится, когда люди проводят много времени в бесплодных мечтаниях.

б) Мне кажется, что нет ничего плохого в том, что люди тратят много времени на бесплодные мечтания.

22. а) Я часто задумываюсь о том, правильно ли я вел себя в тех или иных ситуациях.

б) Я редко задумываюсь о том, правильно ли я вел себя в тех или иных ситуациях.

23. а) Мне кажется, что любой человек по природе своей способен преодолевать те трудности, которые ставит перед ним жизнь.

б) Я не думаю, что любой человек по природе своей способен преодолевать те трудности, которые ставит перед ним жизнь.

24. а) Главное в нашей жизни – творить, создавать что-то новое.

б) Главное в нашей жизни – приносить пользу людям.

25. а) Мне кажется, что было бы лучше, если бы у большинства мужчин преобладали бы традиционно мужские черты характера, а у женщин – традиционно женские.

б) Мне кажется, что было бы лучше, если бы и мужчины и женщины сочетали в себе традиционно мужские и традиционно женские свойства.

26. а) Два человека лучше всего ладят между собой, если каждый из них старается, прежде всего, доставить удовольствие другому в противовес свободному выражению своих чувств.

б) Два человека лучше всего ладят между собой, если каждый из них старается, прежде всего, выразить свои чувства в противовес стремлению доставить удовольствие другому.

27. а) Жестокие и эгоистичные поступки, которые совершают люди, являются естественными проявлениями их человеческой природы.

б) Жестокие и эгоистичные поступки, которые совершают люди, не являются естественными проявлениями их человеческой природы.

28. а) Я уверен в себе.

б) Я не уверен в себе.

29. а) Осуществление моих планов в будущем во многом зависит от того, будут ли у меня друзья.

б) Осуществление моих планов в будущем лишь в незначительной степени зависит от того, будут ли у меня друзья.

30. а) Мне кажется, что наиболее ценным для человека является его любимая работа.

б) Мне кажется, что наиболее ценным для человека является его счастливая семейная жизнь.

31. а) Я никогда не сплетничаю.

б) Иногда мне приятно посплетничать.

32. а) Я мирюсь с противоречиями в самом себе.

б) Я не могу мириться с противоречиями в самом себе.

33. а) Если незнакомый человек окажет мне услугу, то я чувствую себя обязанным ему.

б) Если незнакомый человек окажет мне услугу, то я не чувствую себя обязанным ему.

34. а) Иногда мне трудно быть искренним даже тогда, когда мне этого хочется.

б) Мне всегда удается быть искренним, когда мне этого хочется.

35. а) Меня иногда беспокоит чувство вины.

б) Меня часто беспокоит чувство вины.

36. а) Я чувствую себя ответственным за то, чтобы у тех, с кем я общаюсь, было хорошее настроение.

б) Я не чувствую себя ответственным за то, чтобы у тех, с кем я общаюсь, было хорошее настроение.

37. а) Мне кажется, что каждый человек должен иметь представление об основных законах физики.

б) Мне кажется, что многие люди могут обойтись без знания законов физики.

38. а) Я считаю необходимым следовать правилу: «Не трать время даром».

б) Я не считаю необходимым следовать правилу: «Не трать время даром».

39. а) Критические замечания в мой адрес снижают мою самооценку.

б) Критические замечания в мой адрес не снижают мою самооценку.

40. а) Я часто переживаю из-за того, что в настоящий момент не делаю ничего замечательного.

б) Я редко переживаю из-за того, что в настоящий момент не делаю ничего замечательного.

41. а) Я предпочитаю оставлять приятное на потом.

б) Я не оставляю приятное на потом.

42. а) Я часто принимаю спонтанные решения.

б) Я редко принимаю спонтанные решения.

43. а) Я стараюсь открыто выражать свои чувства, даже если это может привести к неприятностям.

б) Я стараюсь открыто не выражать свои чувства, если это может привести к неприятностям.

44. а) Я не могу сказать, что я себе нравлюсь.

б) Я могу сказать, что я себе нравлюсь.

45. а) Я часто вспоминаю о неприятных для себя вещах.

б) Я редко вспоминаю о неприятных для себя вещах.

46. а) Мне кажется, что люди должны открыто проявлять в общении с другими свое недовольство ими.

б) Мне кажется, что люди должны скрывать в общении с другими свое недовольство ими.

47. а) Мне кажется, что я могу судить о том, как должны вести себя другие люди.

б) Мне кажется, что я не могу судить о том, как должны вести себя другие люди.

48. а) Мне кажется, что углубление в узкую специализацию является необходимым для настоящего ученого.

б) Мне кажется, что углубление в узкую специализацию делает человека ограниченным.

49. а) При определении того, что хорошо, что плохо, для меня важно мнение других людей.

б) Я стараюсь сам определить, что хорошо, а что плохо.

50. а) Мне бывает трудно отличить любовь от простого сексуального влечения.

б) Я легко отличаю любовь от простого сексуального влечения.

51. а) Я постоянно стремлюсь к самоусовершенствованию.

б) Меня мало волнует проблема самоусовершенствования.

52. а) Достижение счастья не может быть главной целью человеческих отношений.

б) Достижение счастья – главная цель человеческих отношений.

53. а) Мне кажется, что я могу вполне доверять своим собственным оценкам.

б) Мне кажется, что я не могу вполне доверять своим собственным оценкам.

54. а) При необходимости человек может достаточно легко освободиться от своих привычек.

б) Человеку крайне трудно освободиться от своих привычек.

55. а) Мои чувства иногда приводят в недоумение меня самого.

б) Мои чувства никогда не повергают меня в недоумение.

56. а) В некоторых случаях я считаю вправе дать понять человеку, что он кажется мне глупым и неинтересным.

б) Я никогда не считаю себя вправе дать понять человеку, что он кажется мне глупым и неинтересным.

57. а) Можно судить со стороны, насколько счастливо складываются отношения между людьми.

б) Наблюдая со стороны, нельзя сказать, насколько счастливо складываются отношения между людьми.

58. а) Я часто перечитываю понравившиеся мне книги несколько раз.

б) Я думаю, что лучше прочесть какую-либо новую книгу, чем возвращаться к уже прочитанному.

59. а) Я очень увлечен своей работой.

б) Я не могу сказать, что увлечен своей работой.

60. а) Я не доволен своим прошлым.

б) Я доволен своим прошлым.

61. а) Я чувствую себя обязанным говорить правду.

б) Я не чувствую себя обязанным всегда говорить правду.

62. а) Существует очень мало ситуаций, в которых я могу позволить себя дурачить.

б) Существует очень много ситуаций, в которых я могу позволить себя дурачить.

63. а) Стремясь разобраться в характере и чувствах окружающих, люди часто бывают бестактны.

б) Стремление разобраться в характере и чувствах окружающих естественно для человека, поэтому можно оправдать бестактность.

64. а) Обычно я расстраиваюсь из-за потери или поломки нравящихся мне вещей.

б) Обычно я не расстраиваюсь из-за потери или поломки нравящихся мне вещей.

65. а) По возможности я стараюсь делать то, чего от меня ждут окружающие.

б) Обычно я не задумываюсь над тем, соответствует ли мое поведение тому, чего от меня ждут.

66. а) Интерес к самому себе всегда необходим человеку.

б) Излишнее самокопание имеет дурные последствия.

67. а) Иногда я боюсь быть самим собой.

б) Я никогда не боюсь быть самим собой.

68. а) Большая часть того, что я делаю, доставляет мне удовольствие.

б) Лишь небольшое из того, что я делаю, доставляет мне удовольствие.

69. а) Лишь тщеславные люди думают о своих достоинствах и не думают о недостатках.

б) Не только тщеславные люди думают о своих достоинствах.

70. а) Я могу делать что-либо для других, не требуя, чтобы это оценили.

б) Я вправе ожидать от других, чтобы они оценили то, что я делаю для них.

71. а) Человек должен раскаиваться в своих проступках.

б) Человеку совсем необязательно раскаиваться в своих проступках.

72. а) Мне необходимы обоснования для принятия своих чувств.

б) Обычно мне не нужны никакие обоснования для принятия своих чувств.

73. а) В большинстве ситуаций я, прежде всего, стараюсь понять, чего хочу сам.

б) В большинстве ситуаций я, прежде всего, стараюсь понять, чего хотят окружающие.

74. а) Я стараюсь никогда не быть «белой вороной».

б) Я позволяю себе иногда быть «белой вороной».

75. а) Когда я нравлюсь сам себе, мне кажется, что я нравлюсь всем окружающим.

б) Даже если я нравлюсь сам себе, я понимаю, что есть люди, которым я неприятен.

76. а) Мое прошлое в значительной степени определяет мое будущее.

б) Мое прошлое слабо определяет мое будущее.

77. а) Часто бывает так, что выразить свои чувства важнее, чем обдумывать ситуацию.

б) Довольно редко бывает так, что выразить свои чувства важнее, чем обдумывать ситуацию.

78. а) Усилия и затраты, которых требует познание истины, стоят того, так как приносят пользу людям.

б) Усилия и затраты, которых требует познание истины, стоят того, так как доставляют человеку эмоциональное удовольствие.

79. а) Мне всегда необходимо, чтобы другие одобряли то, что я делаю.

б) Мне не всегда необходимо, чтобы другие одобряли то, что я делаю.

80. а) Я не доверяю тем решениям, которые я принимаю спонтанно.

б) Я доверяю тем решениям, которые я принимаю спонтанно.

81. а) Пожалуй, я могу сказать, что живу с ощущением счастья.

б) Пожалуй, я не могу сказать, что живу с ощущением счастья.

82. а) Довольно часто мне бывает скучно.

б) Мне никогда не бывает скучно.



83. а) Я часто проявляю свое расположение к человеку, независимо от того, взаимно оно или нет.

б) Я редко проявляю свое расположение к человеку, не будучи уверен, что оно взаимно.

84. а) Я легко принимаю рискованные решения.

б) Обычно мне бывает трудно принимать рискованные решения.

85. а) Я стараюсь во всем и всегда поступать честно.

б) Иногда я считаю возможным мошенничать.

86. а) Я готов примириться со своими ошибками.

б) Мне трудно примириться со своими ошибками.

87. а) Если я делаю что-то исключительно в своих интересах, то это вызывает у меня чувство вины, даже если мои действия не вредят никому.

б) Я никогда не испытываю чувства вины, если делаю что-то исключительно для себя.

88. а) Дети должны понимать, что у них нет прав и привилегий, которые есть у взрослых.

б) Детям необязательно осознавать, что у них нет тех прав и привилегий, которые есть у взрослых.

89. а) Я хорошо понимаю, какие чувства я способен испытывать, а какие нет.

б) Я еще не понял до конца, какие чувства я способен испытывать, а какие нет.

90. а) Я думаю, что большинству людей можно доверять.

б) Я думаю, что без крайней необходимости людям доверять не стоит.

91. а) Прошлое, настоящее и будущее представляется мне единым целым.

б) Мое настоящее представляется мне слабо связанным с прошлым и будущим.

92. а) Я предпочитаю проводить отпуск, путешествуя, даже если это сопряжено с большими затратами и неудобствами.

б) Я предпочитаю проводить отпуск спокойно, в комфорте.

93. а) Бывает, мне нравятся люди, чье поведение я не одобряю.

б) Мне почти, никогда не нравятся люди, чье поведение я не одобряю.

94. а) Людям от природы свойственно понимать друг друга.

б) По природе человеку свойственно заботиться о своих собственных интересах.

95. а) Мне никогда не нравятся сальные шутки.

б) Мне иногда нравятся сальные шутки.

96. а) Меня любят потому, что я сам способен любить.

б) Меня любят потому, что мое поведение вызывает любовь окружающих.

97. а) Мне кажется, что эмоциональное и рациональное в человеке не противоречат друг другу.

б) Мне кажется, что эмоциональное и рациональное в человеке противоречат друг другу.

98. а) Я чувствую себя уверенно в отношениях с другими людьми.

б) Я чувствую себя неуверенно в отношениях с другими людьми.

99. а) Защищая свои интересы, люди часто игнорируют интересы окружающих.

б) Защищая свои интересы, люди обычно не забывают интересы окружающих.

100. а) Я всегда могу положиться на свои способности ориентироваться в ситуации.

б) Я далеко не всегда могу положиться на свои способности ориентироваться в ситуации.

101. а) Я считаю, что способность к творчеству – природное свойство человека.

б) Я считаю, что далеко не все люди одарены природной способностью к творчеству.

102. а) Обычно я не расстраиваюсь, если мне не удается добиться совершенства в том, что я делаю.

б) Я часто расстраиваюсь, если мне не удается добиться совершенства в чем-либо.

103. а) Иногда я боюсь показаться слишком нежным.

б) Я никогда не боюсь показаться слишком нежным.

104. а) Мне легко смириться со своими слабостями.

б) Мне трудно смириться со своими слабостями.

105. а) Мне кажется, что я не должен добиваться совершенства во всем, что я делаю.

б) Мне не кажется, что я должен добиваться совершенства во всем, что я делаю.

106. а) Мне часто приходится оправдывать перед собой свои поступки.

б) Мне редко приходится оправдывать перед собой свои поступки.

107. а) Выбирая для себя какое-либо занятие, человек должен считаться с тем, насколько оно необходимо.

б) Человек должен стараться заниматься только тем, что ему интересно.

108. а) Я могу сказать, что мне нравится большинство людей, которых я знаю.

б) Я не могу сказать, что мне нравится большинство людей, которых я знаю.

109. а) Иногда я не против того, когда мною командуют.

б) Мне никогда не нравится, что мной командуют.

110. а) Я не стесняюсь обнаруживать свои слабости перед друзьями.

б) Мне нелегко обнаруживать свои слабости даже перед друзьями.

111. а) Я часто боюсь совершить какую-нибудь оплошность.

б) Я не боюсь совершить какую-нибудь оплошность.

112. а) Наибольшее удовлетворение человек получает, добившись желаемого результата в работе.

б) Наибольшее удовлетворение человек получает в самом процессе работы.

113. а) О человеке никогда нельзя сказать с уверенностью, добрый он или злой.

б) Обычно о человеке можно сказать, добрый он или злой.

114. а) Я почти всегда чувствую в себе силы поступать так, как я считаю нужным, несмотря на последствия.

б) Я далеко не всегда чувствую в себе силы поступать так, как я считаю нужным, несмотря на последствия.

115. а) Люди иногда раздражают меня.

б) Люди редко раздражают меня.

116. а) Мое чувство самоуважения во многом зависит от того, чего я достиг.

б) Мое чувство самоуважения в небольшой степени зависит от того, чего я достиг.

117. а) Зрелый человек всегда должен осознавать причины каждого своего поступка.

б) Зрелый человек совсем не обязательно должен осознавать причины каждого своего поступка.

118. а) Я воспринимаю себя таким, каким меня видят окружающие.

б) Я вижу себя совсем не таким, каким меня видят окружающие.

119. а) Бывает, что я стыжусь своих чувств.

б) Я никогда не стыжусь своих чувств.

120. а) Мне нравится участвовать в жарких спорах.

б) Я никогда не любил участвовать в жарких спорах.

121. а) У меня не хватает времени на то, чтобы следить за новыми событиями в мире искусства и литературы.

б) Я постоянно слежу за новыми событиями в мире искусства и литературы.

122. а) Мне всегда удается руководствоваться в жизни своими чувствами и желаниями.

б) Мне не часто удается руководствоваться в жизни своими чувствами и желаниями.

123. а) Я часто руководствуюсь общепринятыми представлениями в решении личных проблем.

б) Я редко руководствуюсь общепринятыми представлениями в решении личных проблем.

124. а) Мне кажется, что для того, чтобы заниматься творческой деятельностью, человек должен обладать определенными званиями в этой области.

б) Мне кажется, что для того, чтобы заниматься творческой деятельностью, человеку необязательно обладать определенными знаниями в этой области.

125. а) Я боюсь неудач.

б) Я не боюсь неудач.

126. а) Меня часто беспокоит вопрос о том, что произойдет в будущем.

б) Меня не беспокоит вопрос о том, что произойдет в будущем.

### Бланк ответов

Пожалуйста, отметьте, какое из двух высказываний (**а** или **б**) соответствует Вам в большей степени.

	<b>а</b>	<b>б</b>		<b>а</b>	<b>б</b>		<b>а</b>	<b>б</b>		<b>а</b>	<b>б</b>		<b>а</b>	<b>б</b>		<b>а</b>	<b>б</b>
1			22			43			64			85			106		
2			23			44			65			86			107		
3			24			45			66			87			108		
4			25			46			67			88			109		
5			26			47			68			89			110		
6			27			48			69			90			111		
7			28			49			70			91			112		
8			29			50			71			92			113		
9			30			51			72			93			114		
10			31			52			73			94			115		
11			32			53			74			95			116		

12		33		54		75		96		117	
13		34		55		76		97		118	
14		35		56		77		98		119	
15		36		57		78		99		120	
16		37		58		79		100		121	
17		38		59		80		101		122	
18		39		60		81		102		123	
19		40		61		82		103		124	
20		41		62		83		104		125	
21		42		63		84		105		126	

### Обработка результатов

Каждый ответ обследованного, совпадающий с вариантом, указанным в ключах, оценивается в 1 балл. Затем подсчитывается сумма баллов, набранных испытуемым по каждой шкале. Эти значения наносят на профильный бланк, после чего строится тестовый профиль обследуемого и определяются его данные в стандартных Т-баллах, которые позволяют легко и удобно соотносить результаты разных обследованных лиц, интерпретировать их.

### Ключ

**Шкала Ориентации во времена:** 11а, 16б, 18б, 21а, 28б, 38б, 40б, 41б, 45б, 60б, 78б, 76б, 82б, 91б, 106б, 126б.

**Шкала Поддержки:** 1б, 2б, 3б, 4а, 5б, 7б, 8а, 9а, 10а, 12б, 14б, 15б, 17а, 19а, 22б, 23а, 25б, 26б, 27б, 29а, 31б, 32б, 34а, 35б, 36б, 39б, 42а, 43а, 44б, 46а, 47б, 49б, 50б, 51б, 52а, 53а, 55а, 56а, 57б, 59а, 61б, 62б, 65б, 66а, 67б, 68а, 69б, 70б, 72а, 73а, 74б, 75б, 77а, 79б, 80а, 81а, 83а, 85б, 86а, 87б, 88б, 89б, 90а, 93а, 94а, 95б, 96а, 97а, 98а, 99б, 100а, 102а, 103б, 104а, 105б, 108б, 109а, 110а, 111б, 113а, 114а, 115а, 116б, 117б, 118а, 119б, 120а, 122а, 123б, 125б.

**Шкала Ценностной ориентации:** 17а, 29а, 42а, 49б, 50б, 53а, 56а, 59а, 67б, 68а, 69б, 80а, 81а, 90а, 93а, 97а, 99б, 113а, 114а, 122а.

**Шкала Гибкости поведения:** 3а, 9а, 12б, 33б, 36б, 38б, 40б, 47б, 50б, 51б, 61б, 62б, 65б, 68а, 70а, 74б, 82б, 85б, 95б, 97а, 99б, 102а, 105б, 123б.

**Шкала Сензитивности:** 5б, 14б, 15б, 26б, 42а, 62б, 67б, 74б, 77а, 80а, 81а, 83а, 95б, 114а.

**Шкала Спонтанности:** 5б, 14б, 15б, 26б, 42а, 62б, 67б, 74б, 77а, 80а, 81а, 83а, 95б, 114а.

**Шкала Самоуважения:** 2б, 3а, 7б, 23а, 29а, 44б, 53а, 66а, 69б, 98а, 100а, 106б, 114а, 122а.

**Шкала Самопринятия:** 1б, 8а, 14б, 22б, 31б, 32а, 34а, 39б, 53а, 61б, 71б, 75б, 86а, 87б, 104а, 105б, 106б, 110а, 111б, 116б, 125б.

**Шкала Представлений о природе человека:** 23а, 25б, 27б, 50б, 66а, 90а, 94а, 97а, 99б, 113а.

**Шкала Санергии:** 50б, 68а, 91б, 93а, 97а, 99б, 113а.

**Шкала Принятия агрессии:** 5б, 8а, 10а, 15б, 19а, 29а, 43а, 46а, 56а, 57б, 67б, 85б, 93а, 94а, 115а.

**Шкала Контактности:** 5б, 7б, 17а, 26б, 33б, 36б, 46а, 65б, 70а, 73а, 74б, 75б, 79б, 96а, 99б, 103б, 108б, 109а, 120а, 123б.

**Шкала Познавательных потребностей:** 13а, 20б, 37а, 48а, 63б, 66а, 78б, 82б, 92а, 107б, 121б.

**Шкала Креативности:** 6б, 24а, 30а, 42а, 54а, 58а, 59а, 68а, 84а, 101а, 105б, 112б, 123б, 124б.

### **Интерпретация результатов**

Интерпретация результатов исследования в соответствии с приведенным ниже описанием шкал. В зависимости от целей использования тест может быть интерпретирован полностью или частично. Если тестирование преследует чисто исследовательские цели, например, выявление связи степени самоактуализации с эффективностью различных форм и методов обучения, то в некоторых случаях можно ограничиться лишь анализом результатов по двум базовым шкалам. Такой же выборочный анализ может быть достаточным и, например, при контроле изме-

нений, наступивших в результате занятий социально-педагогических требований.

**Шкала Ориентации во времени** включает 17 пунктов. *Высокий балл* по этой шкале свидетельствует, во-первых, о способности субъекта жить настоящим, то есть переживать настоящий момент своей жизни во всей его полноте, а не просто как фатальное следствие прошлого или подготовку к будущей «настоящей жизни»; во-вторых, ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего, то есть видеть свою жизнь целостной. Именно такое мироощущение, психологическое восприятие времени субъектом свидетельствует о высоком уровне самоактуализации личности.

*Низкий балл* по шкале означает ориентацию человека лишь на один из отрезков временной шкалы (прошлое, настоящее или будущее) и (или) дискретное восприятие своего жизненного пути.

**Шкала Поддержки** – самая большая шкала теста – измеряет степень независимости ценностей и поведения субъекта от воздействия извне («внутренняя – внешняя поддержка»). Человек, имеющий *высокий балл* по этой шкале, относительно не зависим в своих поступках, стремится руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципами, что, однако, не означает враждебности к окружающим и конфронтации с групповыми нормами. Он свободен в выборе, не подвержен внешнему влиянию («изнутри направляемая» личность).

*Низкий балл* свидетельствует о высокой степени зависимости, конформности, несамостоятельности субъекта («извне направляемая» личность), внешнем локусе контроля.

### **Дополнительные шкалы**

В отличие от базовых, измеряющих глобальные характеристики самоактуализации, дополнительные шкалы ориентированы на регистрацию отдельных ее аспектов.



**1. Шкала Ценностной ориентации** измеряет, в какой степени человек разделяет ценности, присущие самоактуализирующейся личности (здесь и далее высокий балл по шкале характеризует высокую степень самоактуализации).

**2. Шкала Гибкости поведения** диагностирует степень гибкости субъекта в реализации своих ценностей в поведении, взаимодействии с окружающими людьми, способность быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию.

**3. Шкала Сензитивности** определяет, в какой степени человек отдает себе отчет в своих потребностях и чувствах, насколько хорошо ощущает и рефлексивирует их.

**4. Шкала Спонтанности** измеряет способность индивида спонтанно и непосредственно выражать свои чувства. *Высокий балл* по этой шкале не означает отсутствия способности к продуманным, целенаправленным действиям, он лишь свидетельствует о возможности и другого, не рассчитанного заранее способа поведения, о том, что субъект не боится вести себя естественно и раскованно, демонстрировать окружающим свои эмоции.

**5. Шкала Самоуважения** диагностирует способность субъекта ценить свои достоинства, положительные свойства характера, уважать себя за них.

**6. Шкала Самопринятия** регистрирует степень принятия человеком себя таким, как есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков, возможно, вопреки последним.

**7. Шкала Представлений о природе человека.** *Высокий балл* по шкале свидетельствует о склонности субъекта воспринимать природу человека в целом как положительную («люди в массе своей скорее добры») и не считать дихотомии мужественности – женственности, рациональности – эмоциональности и т.д.

**8. Шкала Синергии** определяет способность человека к целостному восприятию мира и людей, к пониманию связанности противоположностей, таких как игра и работа, телесное и духовное и др.

**9. Шкала Принятия агрессии.** *Высокий балл* по шкале свидетельствует о способности индивида принимать свое раздражение, гнев и агрессивность как естественное проявление человеческой природы. Конечно же, речь не идет об оправдании своего антисоциального поведения.

**10. Шкала Контактности** характеризует способность человека к быстрому установлению глубоких и тесных эмоционально-насыщенных контактов с людьми или, используя терминологию социальной психологии, к субъект-субъектному общению.

**11. Шкала Познавательных потребностей** определяет степень выраженности у субъекта стремления к приобретению знаний об окружающем мире.

**12. Шкала Креативности** характеризует выраженность творческой направленности личности.

***9. МОНИТОРИНГОВАЯ КАРТА ОЦЕНИВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (З.И. Тюмасева, Л.П. Архипова)***

Критерии	Уровни	Формально-ответственный	Исполнительно-ответственный	Креативно-ответственный
	Показатели			
Реализация в образовательном процессе комплекса мероприятий, направленных на здоровье его субъектов	1. Система валеологических и психологических пауз на уроке	Валеологические паузы включаются в некоторые уроки, и только в начальной школе	Психолого-валеологические паузы включаются в уроки в начальной школе и в некоторые уроки в среднем звене	В каждый урок включены психологические и валеологические паузы во всех классах школы
	2. Организация динамических перемен	Динамические переменные проводятся в школе иногда	Динамические переменные проводятся постоянно только в начальной школе	В школе регулярно проводятся динамические переменные

1	2	3	4	5
	3. Физкультминутки для снятия статического утомления мышц спины	Гимнастика перед уроками в школе проводится ситуативно	Физкультминутки перед уроками проводятся только для учащихся начальных классов	Физкультминутки проводятся регулярно для учащихся первой и второй смен и являются для школы нормой
Внедрение в учебно-воспитательный процесс принципов здоровьесберегающего образования	4. Количество учителей, строящих свою педагогическую деятельность на основе принципов здоровьесберегающего образования	Принципы здоровьесберегающего образования реализуют в своей педагогической деятельности отдельные учителя	Более половины учителей школы реализуют в своей педагогической деятельности принципы здоровьесберегающего образования	Все учителя школы реализуют в своей педагогической деятельности принципы здоровьесберегающего образования
Использование в учебном процессе здоровьесберегающих технологий	5. Количество учителей, применяющих на своих уроках здоровьесберегающие технологии	Здоровьесберегающие технологии применяют на своих уроках отдельные учителя школы	Более половины учителей школы применяют на своих уроках здоровьесберегающие технологии	Все учителя школы применяют на своих уроках здоровьесберегающие технологии
	6. Частота использования учителями здоровьесберегающих технологий на своих уроках	Отдельные учителя школы изредка применяют на своих уроках здоровьесберегающие технологии	Более половины учителей школы регулярно применяют на своих уроках здоровьесберегающие технологии	Все учителя школы регулярно применяют здоровьесберегающие технологии на своих уроках
Экролого-валеологическая аттракция различных учебных процессов	7. Наличие этапа позитивной установки учащихся на урок в начале него и этапа благодарения в конце	Этапы позитивной установки на урок и благодарения присутствуют на отдельных уроках	Большинство уроков в школе начинаются с этапа позитивной установки на урок и заканчиваются этапом благодарения	Каждый школьный урок в каждом классе начинается с этапа позитивной установки на урок и заканчивается этапом благодарения

1	2	3	4	5
	8. Количество эвристических вопросов учителя на одном уроке (ученическое творчество)	Незначительное количество вопросов учителя носит эвристический характер	Достаточно большое количество вопросов учителя носит эвристический характер	Преобладающее большинство вопросов учителя носит эвристический характер
	9. Осмысленное усвоение учениками эколого-валеологических знаний	Все уроки организованы с ориентацией на осмысленное усвоение учащимися эколого-валеологических знаний	Большинство уроков с ориентацией на осмысленное усвоение учащимися эколого-валеологических знаний	Отдельные уроки с ориентацией на осмысленное усвоение учащимися эколого-валеологических знаний
	10. Активная мыслительная деятельность каждого ученика в течение всего урока	Учащиеся не имеют возможности свободно высказывать на уроке свое мнение по поводу изучаемого материала	Учащиеся имеют возможность свободно высказывать по поводу изучаемого материала на уроках у большинства учителей	Учащиеся всегда имеют возможности свободно высказывать на уроке свое мнение по ходу изучаемого материала
Внедрение в систему контроля за качеством знаний учащихся рейтинговой оценки	11. Количество учителей, применяющих рейтинговую оценку эколого-валеологических знаний учащихся на практике в своей педагогической деятельности	Рейтинговую оценку эколого-валеологических знаний учащихся в практике своей педагогической деятельности применяют отдельные учителя	Рейтинговую оценку эколого-валеологических знаний учащихся в практике своей педагогической деятельности применяют менее 40% учителей школы	Рейтинговую оценку эколого-валеологических знаний учащихся в практике своей педагогической деятельности применяют большинство учителей школы

1	2	3	4	5
<p>Эколого-валеологическая направленность итогового контроля знаний учащихся</p>	<p>12. Организация контроля знаний учащихся: соответствие приемов контроля содержанию проверяемых знаний; объективность оценивания; участие в контроле учащихся в полном составе; разнообразие методик и способов контроля знаний</p>	<p>В некоторых классах проводится более шести итоговых контрольных работ в неделю. В период проведения итоговых контрольных работ учащимся задаются только устные домашние задания. На преобладающем количестве контрольных уроков используются специальные мероприятия, направленные на снижение стрессового состояния учащихся</p>	<p>В большинстве классов проводится от трех до пяти итоговых контрольных работ в неделю. В период проведения итоговых контрольных работ учащимся задаются только устные домашние задания. На преобладающем количестве контрольных уроков используются специальные мероприятия, направленные на снижение стрессового состояния учащихся</p>	<p>В каждом классе проводится не более двух итоговых контрольных работ в неделю. В период проведения итоговых контрольных работ учащимся задаются только устные домашние задания. На преобладающем количестве контрольных уроков используются специальные мероприятия, направленные на снижение стрессового состояния учащихся</p>

**10. ПРОГРАММА КОМПЛЕКСНОЙ ДИАГНОСТИКИ СУБЪЕКТИВНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ЗДОРОВЬЯ «ГАРМОНИЯ» (Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2014661107) (Тюмасева З.И., Орехова И.Л., Валеева Г.В., Колбин Р.В., Нагуманов А.В.)**

**10.1. Модифицированный опросник «Психосоматические типы»(разработан на основе материалов валеологического семинара В.П. Петленко)**

Данная методика позволяет исследовать психофизическое и психоэмоциональное состояние респондентов в зависимости от особенностей их конституции, обменных и регуляторных процессов.

Прочтите каждое предложение, относящееся к типу В, а также типу П и типу К, и отметьте цифрами, от 0 до 6 баллов, насколько оно приложимо к Вам.

Не относится                      Отчасти относится                      В основном относится  
 0   1                                      2   3   4                                      5   6

**Тип-В**

<b>Утверждения</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
1. Я очень быстро включаюсь в работу.							
2. Я с трудом запоминаю информацию.							
3. По натуре я человек деятельный и живой.							
4. У меня слабая комплекция, я с трудом набираю вес.							
5. Я всегда быстро запоминал новое.							
6. Походка у меня в основном легкая и быстрая.							
7. Я с трудом принимаю решения.							
8. У меня часто бывают газы и запоры.							
9. У меня часто холодеют руки и ноги.							
10. Я часто волнуюсь и испытываю тревогу.							
11. Я, как и большинство людей, не выношу холодной погоды.							
12. Я быстро разговариваю.							

<b>Утверждения</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
13. У меня часто меняется настроение, и от природы я эмоционален.							
14. Я часто засыпаю с трудом и сплю некрепко.							
15. У меня очень сухая кожа, особенно зимой.							
16. У меня очень деятельный, подчас неутомимый ум и богатое воображение.							
17. Двигаюсь я быстро и активно, часто ощущаю приливы энергии.							
18. Я легко прихожу в возбуждение.							
19. Если я живу один, питание и сон у меня беспорядочные.							
20. Я быстро запоминаю, но и забываю тоже быстро.							
<b>Сумма В:</b>							

**Тун-II**

<b>Утверждения</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
1. Я считаю себя очень энергичным.							
2. В своей работе я стараюсь быть чрезвычайно точным и аккуратным.							
3. Я хладнокровен, и у меня волевые манеры.							
4. В жару мне не по себе, я быстро устаю, больше, чем остальные.							
5. Я быстро потею.							
6. Я быстро прихожу в раздражение и гнев, хотя не всегда показываю это.							
7. Если я пропускаю еду или ее откладывают, я чувствую себя неудобно.							
8. О моих волосах можно сказать следующее: светлые, рыжие или соломенного цвета.							
9. У меня хороший аппетит, при желании могу съесть очень много.							
10. Многие считают меня упрямым.							
11. У меня регулярный стул и для меня скорее характерен жидкий стул, нежели запоры.							
12. Я быстро теряю терпение.							

<b>Утверждения</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
13. Я люблю основательность и склонен к педантизму.							
14. Я быстро прихожу в ярость, но при этом и быстро остываю.							
15. Я очень люблю холодную пищу: мороженое и холодные напитки.							
16. Я не переношу скорее жару в помещении, чем холод.							
17. Я не выношу слишком горячую и острую еду.							
18. Я не очень-то терпелив в споре.							
19. Я люблю вызов и когда хочу чего-то добиться, то очень решителен в своих действиях.							
20. Я очень взыскателен к другим и себе							
<b>Сумма П:</b>							

**Тип-К**

<b>Утверждения</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
1. У меня природная склонность все делать медленно и спокойно.							
2. Я толстею быстрее других, а худею медленнее.							
3. У меня спокойный и мирный характер.							
4. Я легко пропускаю еду, не чувствуя при этом дискомфорта.							
5. У меня часто образуется излишняя слюнь.							
6. Я должен проспать по крайней мере 8 часов, чтобы чувствовать себя нормально на следующий день.							
7. Я сплю очень глубоко.							
8. Я от природы спокойный, и меня трудно разозлить.							
9. Я запоминаю не так уж быстро, как многие другие люди, но у меня прекрасная и долгая память.							
10. У меня склонность к полноте.							
11. Прохладная и влажная погода меня угнетает.							



Утверждения	0	1	2	3	4	5	6
12. У меня густые, темные, волнистые волосы.							
13. У меня гладкая, нежная кожа и бледный цвет лица.							
14. У меня крепкое, плотное телосложение.							
15. Следующие слова хорошо передают мой облик: спокойный, мягкий, нежный и прощающий.							
16. Я долго перевариваю пищу, от этого я чувствую тяжесть в желудке после еды.							
17. Я очень вынослив и всегда энергичен.							
18. Обычно я хожу медленной, размеренной походкой.							
19. У меня склонность к излишне долгому сну, по утрам чувствую слабость и с трудом встаю.							
20. Я медленно ем и медлителен в движениях.							
<i>Сумма К:</i>							

В конце каждого типа напишите общую сумму Тип-В, Тип-П, Тип-К. Например, если вы отметите 6 в первом вопросе, 3 – во втором и 2 – в третьем, сумма будет равна  $6+3+2=11$ . Сложив таким образом все числа, вы получите полную сумму Тип-В. Затем ответьте на 20 вопросов в таблице П и К.

*Окончательный расчет:*

Тип-В .....

Тип-П .....

Тип-К .....

Хотя существует лишь три типа, но Аюрведа соединяет их в десять возможных комбинаций и получает десять различных типов тела.

Если один тип сильно преобладает над другими, то вы принадлежите именно к этому типу.

Например, Тип-В – 90; Тип-П – 45; Тип-К – 35, но меньший разрыв в числах тоже учитывается. В каждом одинарном типе свойства других типов тоже проявляются.

Встречаются люди с **двойным типом**:

В-П или П-В

П-К или К-П

К-В или В-К

Это означает, что вам свойственны черты двух основных типов, которые либо сосуществуют, либо взаимозаменяют друг друга. Доминирующий тип проявляется сильнее, но учитывать нужно оба типа.

У некоторых людей первый тип очень сильный: В – 70, П – 90, К – 46. Такой результат можно было бы оценить как тип-П, если бы не высокое число еще одного типа-В.

Встречаются и **тройные типы**– «В-П-К», хотя и редко. Если все три числа приблизительно одинаковы, например, В – 88, П – 75, К – 82, то вы принадлежите к тройному типу.

### **Установление равновесия типа-В**

*Основное условие – регулярность.*

Правильный распорядок дня:

- Покой. Старайтесь побольше отдыхать, делайте 5-минутные паузы во время любой деятельности, в том числе и умственной. Необходим полноценный (6 часов) ночной отдых.

- Релаксация, медитация.

- Тепло, но воздух в комнате должен быть влажным (уборка, комнатные растения и т.д.). Избегайте сквозняков.

- Регулярное и правильное питание. Избегайте холодной еды и напитков.

- Внимательное отношение к жидкостям. Необходимо пить много теплых жидкостей, особенно травяные чаи (четыре чашки в день).

- Масляный массаж.

• Принимайте теплые ванны или душ по утрам перед медитацией. Влажное тепло хорошо воздействует на болезненные явления.

• Избегайте умственного напряжения и чрезмерной активности. Громкая музыка, бурные кинофильмы, долгие часы перед телевизором, особенно по вечерам, – все это потенциальные раздражители.

• Сделайте так, чтобы вокруг вас было много света (солнечный свет, теплые, жизнерадостные цвета).

• Не пейте алкоголя, когда хотите привести «В» в равновесие. В это время не желательно пить кофе, чай и курить.

• В зимнее время, перед выходом на улицу, смажьте ноздрию оливковым или подсолнечным маслом. Проводите профилактические мероприятия простудных заболеваний. Люди типа-В зимой страдают сухостью в носу.

• Успокаивающая диета:

а)

Уравновешивает В		Обостряет В	
сладкое	тяжелое	острое	легкое
кислое	жирное	горькое	сухое
соленое	горячее	вяжущее	холодное

б)

- теплая, не слишком тяжелая пища;
- использование масла и жира;
- соленая, кислая, сладкая пища.

*Например:*

- Теплое молоко и сливки.
- Теплые супы, запеканки и хорошо протушенное мясо.
- Горячие каши и свежеспеченный хлеб.

Вся эта пища – теплая и тяжелая, имеет сладкий вкус, который успокаивает тело.

в) Плотный (питательный) завтрак:

- рисовая, пшеничная каша;
- теплое молоко, сливки и сладкое к чаю.

г) Днем пейте горячий травяной чай с печеньем и другими сладостями.

д) Имбирь – идеальная специя для типа В.

е) Когда вы нервничаете, беспокоитесь или чем-то подавлены, тарелка горячей овсянки или овощного супа со сметаной принесет вам больше пользы, чем конфета или выпивка.

ж) Соленые орехи (тяжелые и жирные).

з) Сладкие фрукты, особенно зеленый виноград, манго и запеченные яблоки и груши.

### **Установление равновесия типа-П**

*Основное условие – умеренность.*

- Сочетание отдыха и активности. Найдите время, чтобы отдохнуть от активности: отдых, перемежающийся с активностью, – основной ритм жизни. В конце трудового дня вы должны успокоиться, съесть легкий ужин, отключить вечером телефон и не брать работу на дом, отдыхайте, релаксируйте.

- Медитация очень полезна для восстановления внутреннего спокойствия и равновесия.

- Прохлада. В спальне температура должна быть около 20<sup>0</sup>С. Не засиживайтесь чрезвычайно долго в горячей ванне; слишком высокая влажность может вызывать головокружение и тошноту.

- Прохладные, сладкие напитки (яблочный, виноградный сок, содовая вода).

- Побольше пейте, если вы чувствуете слабость (люди типа П очень потливы и теряют много жидкости).

- Специальная диета. Не переедать, т.к. у типа П превосходное пищеварение и появляется желание есть много. Нор-

мальное трехразовое питание в одни и те же часы. Теплое молоко с сахаром и кардамоном поможет привести вас в равновесие.

- Снижение стимуляторов. Откажитесь от алкоголя и кофе, чтобы не обострять вашу энергию.

- Желательно очистить желудок.

- Будьте внимательны в отношении пищи, воды и воздуха, т.к. этот тип очень чувствителен к любым загрязнениям.

- Избегайте излишнего физического напряжения или перегрева. Принимайте солнечные ванны. Начните с 10 минут на открытом солнце и постепенно доведите этот срок до 30 минут, не забывая при этом смазать кожу специальным защитным лосьоном. Загорайте утром и в послеполуденные часы.

- Проводите больше времени на воздухе.

- Чуткость к естественной красоте. Любуясь закатом, гуляйте у озер, ручьев и т.д. – все это благоприятно сказывается на установлении равновесия «П».

- Избегайте читать книги и смотреть фильмы, где речь идет о насилии; они могут слишком глубоко потрясти ваше воображение и вызвать бурные возражения и привести к дисбалансу.

- Лучшим лекарством является смех.

- Успокаивающая диета.

- Холодая и теплая (но не обжигающе – горячая) пища.

- Умеренно тяжелая пища, горькое, вяжущее, главным образом, салаты, овощи.

- Холодная или охлажденная пища с пониженным содержанием соли, масла и специй.

- Хорошо молоко и мороженое.

- Холодная каша, ломтик хлеба с корицей и яблочный сок на завтрак прекрасно заменят кофе, а также пирожок и апельсиновый сок.

- Вегетарианская диета. Побольше молока, злаков, овощей, фруктов, бобовых, которые будут сдерживать голод типа П. (Избегайте жареной, жирной, горячей, соленой и тяжелой пищи).

### **Установление равновесия типа-К**

*Основное условие – стимуляция.*

- Регулярные физические упражнения.
- Разнообразие в жизни (семейный очаг).
- Медитация, релаксация.
- Контроль веса – не переедать.
- Горячий имбирный чай (настой семян фенхеля после еды, который улучшает пищеварение).
- Сухие яблоки, крекер, различные сырые овощи.
- Умеренное потребление сладостей.
- Натуральный мед (1–2 чайные ложки) вместо сахара.
- Тепло. Находитесь в тепле (сухое тепло), избегайте влажности (зимой берегите нос, горло, легкие).
- Сухой массаж (без масла). Ежедневно растирание всего тела (5–10 минут).
- Успокаивающая диета.
- Теплая, легкая пища: скромный завтрак и ужин, слегка вареная и жареная пища, свежие овощи и фрукты.
- Сухая пища, приготовленная с небольшим количеством воды.
- Минимальное количество сливочного или растительного масла.
- Острая, горькая и вяжущая пища помогает обуздать аппетит (пряности, горчица и т.д.).
- Стимулирующая пища: горячий пирог, горячий бутерброд, рыба-гриль и т.д.
- Завтрак необходим, можно выпить кофе.

- Ограничить потребление сахара.
- Рекомендуются свежие фрукты, овощи, салаты.

### **Характеристика типа-В**

*Основной момент – изменчивость.*

1. Телосложение. Легкое, тонкое телосложение: узкие плечи и бедра. С трудом набирают вес или вообще не поправляются, страдают хронической худобой, а другие отличаются приятным изяществом и гибкостью. Однако некоторые люди сильно меняются в весе в течение своей жизни; они могут быть поджарыми и долговязыми в юности, а затем в зрелости страдать излишней полнотой. Большинство людей хорошо сложены, саблевидные ноги, косоплоскость, искривление позвоночника (сколиоз), искривленные перегородки, чересчур близко или слишком широко посаженные глаза.

Кости могут быть или слишком узкими, или слишком длинными и широкими. Суставы, сухожилия и вены чересчур велики, т.к. слой подкожного жира ничтожен. Хруст в суставах – тоже нередкое явление.

2. Двигательная активность, реакция. Быстрота реакции (ходят быстро). Бывают непредсказуемыми. В неуравновешенном состоянии нередко упорно ходят по магазинам, не покупая при этом ничего, беседуют с другими, не приходя ни к какому решению, и бывают хронически недовольны жизнью.

3. Сон. Чуткий сон. Засыпают в любое время ночи, ведут нерегулярный образ жизни. Страдают тревогой и бессонницей, которая проявляется как результат умственного переутомления. Нормальный сон – 6 часов и даже меньше, причем с возрастом время сна постепенно уменьшается.

4. Питание. Нерегулярный аппетит. Испытывают голод в любое время дня и ночи; могут есть все что угодно. Хронические запоры и газы, хотя люди этого типа могут страдать и расстройством желудка.

5. Энергия. Порывистое проявление умственной и физической энергии, которая выделяется толчками, она непостоянна.

6. Настроение, эмоции. Воодушевление, живость, воображение; возбудимость, переменчивость настроений. Склонность к тревоге. Любовные порывы. Их типичная негативная эмоция, возникающая в результате стресса – это тревога или страх.

7. Умственная активность. Быстро усваивают новые знания, но так же легко забывают их.

8. Утомляемость. Быстрая утомляемость, склонность к перенапряжению.

9. Уравновешенное состояние. Воодушевлены, энергичны и лучатся от счастья. Голова «легкая», быстро сосредотачиваются, настроение бодрое. Наблюдается метеозависимость. Быстрая, острая реакция на внешние раздражители, они не любят громких и резких звуков. Живые, полнокровные, восторженные, непредсказуемые, говорливые люди с богатым воображением.

10. Дисбаланс. Импульсивность, которая приводит к перенапряжению, возбуждение оборачивается нервным истощением, а затем хронической усталостью или депрессией до клинического душевного расстройства.

- Основное условия для типа-В – не перенапрягаться, устраивать себе основательный отдых (строгое выполнение режима дня).

### **Характеристика типа-П**

*Основной момент – интенсивность.*

1. Телосложение среднее; средний рост и выносливость.

Хорошо сложены, вес резко не меняется, для них не составляет труда прибавить в весе или согнать его на несколько килограммов. Правильные черты лица, глаза средней величины, взгляд часто пронизательный. Точная, четкая артикуляция. Руки и ноги средних размеров, суставы нормальные. Волосы обычно прямые и блестящие, рыжие, белокурые или соломенные, встре-



чается ранняя седина. Облысение, тонкие, ломкие волосы или выпадение волос. Кожа теплая, мягкая, светлая, загар на нее ложится плохо и часто она вообще не загорает (особенно, если волосы светлые и тонкие), характерны веснушки и родинки.

2. Двигательная активность, реакция. Уверенная походка.

3. Сон. Норма – 8 часов. Дисбаланс приводит к бессоннице, если эти люди «с головой уходят в свою работу».

4. Питание. Хороший аппетит и сильная жажда, хорошее пищеварение. Не могут пропускать еду, испытывают страшный голод. Просыпаются по ночам от ощущения жажды и жары.

Люди типа П очень чувствительны к токсинам, плохо переносят испорченную пищу, загрязненную воду, воздух, алкоголь и сигареты.

5. Энергия. Правильно распределяют свою энергию и силы.

6. Настроение, эмоции. Предприимчивость характера, любят вызов. Острый ум. Склонность к гневу, наблюдается раздражительность после стресса.

Люди типа П легко впадают в гнев. Они часто бывают раздражительными и нетерпеливыми, требовательными и педантичными. Любят лидерство. Могут быть резкими и задиристыми, что нередко отталкивает людей.

Сильно реагируют на отрицательные проявления человеческой природы, такие как враждебность, ненависть, нетерпение и ревность.

7. Умственная активность и черты характера. Отличается честолюбием, остроумием, прямоотой, дерзостью, страстью поспорить, ревностью, воинственностью.

Острый ум отличаются умением сосредоточиться. Врожденная склонность к порядку.

Умеют хорошо, внятно излагать свои мысли, они нередко становятся неплохими ораторами. Они всегда занимают четкую позицию и умеют отстаивать свое мнение.

8. Утомляемость.

9. Уравновешенное состояние. Людей этого типа обуревают теплые и пылкие чувства, любовь и довольство жизнью. Сияющее счастьем лицо характерно для типа П.

Правильно распределяют не только деньги, но также энергию и силы. Любят украшать свою жизнь, есть тяга к предметам роскоши.

В равновесии: становятся мягкими, веселыми, искренними и смелыми. Они любят риск и охотно идут на него, не испытывая при этом излишнего физического напряжения.

Необходим четкий режим дня и умеренность во всем.

10. Дисбаланс. Огонь в глазах, горячая кожа, жжение в желудке или кишечнике. Быстро устают от солнца и не выдерживают долгого физического напряжения. Их глаза не любят ярко-го света.

Сарказм, резкие критические замечания – признак разбалансированности организма.

Доминирование «П» создает «жжение» в сердце и желудке, приводит к язве и геморрою.

Кожа у людей типа П подвержена раздражению, сыпи, воспалениям и прыщам. У них очень чувствительные белки глаз. Ухудшается зрение. Плохо спят.

### **Характеристика типа-К**

*Основной момент – умение расслабиться.*

1. Телосложение. Крепкое телосложение, широкие бедра и плечи, большая физическая сила и выносливость, прекрасное здоровье. Прохладная, ровная, плотная, бледная кожа, часто жирная.

Склонность к тучности, легко прибавляют в весе. Большие, мягкие «оленьи» глаза. У женщин этого типа часто полное, кругловатое лицо.

2. Двигательная активность, реакция. Спокойная энергичность, плавность, изящество движений, даже при избытке веса.

Собственнический инстинкт, самодовольство. Долго раздумывают, прежде чем принять определенное решение. Имеют увлажненные глаза. Очень медлительны: медленно едят, медленно говорят.

3. Сон. Долгий, глубокий и продолжительный сон. Спят больше 8 часов и страдают пересыпанием. Медленно просыпаются, долго лежат в постели и непременно выпивают чашечку кофе после того, как встали.

4. Питание. Медленное пищеварение, плохой аппетит. Находят эмоциональное удовольствие в еде.

5. Энергия. Обладают ровной энергией. У них больше жизненных сил, чем у других типов, так же как и стремления к физическому труду.

6. Настроение, эмоции. Спокойное, светлое, умиротворенное мироощущение.

7. Умственная активность и черты характера. Спокойная, мягкая натура, не склонная к гневу. Трудно запоминают новую информацию, но имеют хорошую долгую память. Для них характерно запастись все: деньги, пожитки, энергию, слова, еду и жир.

Отрицательное качество – жадность и назойливость.

8. Уравновешенное состояние. Любящие, терпимые, прощающие люди. Уважают чувства других людей и испытывают к ним настоящую симпатию.

9. Дисбаланс. Когда равновесие нарушено – становятся тучными. Нарушения сказываются на слизистых оболочках: страдают застоем в легких, бронхитами, аллергиями, астмой и болями в суставах (сильнее проявляются поздней зимой и весной). В неуравновешенном состоянии люди этого типа становятся упрямыми, скучными, сонными и ленивыми, их одолевает скука, и они ходят с тяжелой головой.

Основное условие для типа «К» – развиваться и прогрессировать.

### **Характеристика типа-«В-П»**

1. Телосложение. Хрупкое, жилистые.
2. Двигательная активность, реакция. Порывистые движения. Лучше переносят холод, хорошее кровообращение.
3. Черты характера. Дружественно настроены, говорливы, предприимчивы и сообразительны (от типа П).
4. Питание. Легко усваивается пища.
5. Настроение, эмоции. Переносят звуки, холод и физический дискомфорт.

### **Характеристика типа-«П-В»**

1. Телосложение. Нормальная фигура, средний рост, сильные, мускулистые.
2. Двигательная активность, реакция. Подвижные, много жизненных сил, они нередко напористы, настойчивы.
3. Черты характера. Легкость в общении. Любят риск, берутся за дело с изрядным воодушевлением, а часто и с агрессивностью.
4. Питание. Легко усваивают пищу. Регулярный стул.
5. Настроение, эмоции. Могут испытывать склонность к страху и гневу (отрицательным эмоциям).
6. Дисбаланс. Испытывают стресс. Неуправляемость, ощущение напряженности и незащищенности.

### **Характеристика типа-«П-К»**

1. Телосложение. Мощное телосложение. Здоровое тело мускулистое и может быть даже громоздким.
2. Двигательная активность, реакция. Выносливы, много энергии, высокая сопротивляемость.
3. Черты характера. Ревнивы, склонность к гневу и критическому взгляду на окружающих.
4. Питание. Хороший аппетит, с трудом пропускают одну еду. Прекрасное пищеварение.

### **Характеристика типа-«К-П»**

1. Телосложение. Прекрасная мускулатура, хотя содержание жира в их теле выше, чем у «П-К» или «П». Круглолицые, пухлые.

2. Двигательная активность, реакция. Ходят медленно, манеры непринужденные. Ровная энергия, полны жизненной силой.

При регулярной физической нагрузке чувствуют себя хорошо.

3. Черты характера. Доминируют черты типа «К».

### **Характеристика типа-«В-К»**

1. Телосложение. Хрупкое. Непринужденные, легкие манеры.

2. Двигательная активность, реакция. Внутренняя стабильность. Реакция на стрессы почти такая же, как у типа В. Не переносят холодную воду.

3. Черты характера. Ровный характер. Когда надо действовать, люди этого типа становятся быстрыми и энергичными, но постоянно испытывают склонность медлить и оттягивать. Их одолевает желание копить и хранить про запас.

4. Питание. Медленное пищеварение.

### **Характеристика типа-«К-В»**

1. Телосложение. Атлетичности. Отличаются запасом жизненных сил.

2. Двигательная активность, реакция. Внушительней и медлительней, чем тип «В-К».

3. Черты характера. Уравновешенный, непринужденный тип людей.

4. Питание. Неправильное пищеварение. Не переносят холод.

### **Характеристика типа-«В-П-К»**

Присутствуют черты всех типов – сбалансированность. Великолепное здоровье, идеальный иммунитет и долгая жизнь.

С другой стороны, если наблюдается дисбаланс, то в организме происходят также нарушения, от которых представителям данного типа очень нелегко.

### **10.2. Методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге (<http://psycabi.net/testy/629-test-na-stressoustojchiv>)**

Методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге изучает зависимость заболеваний от различных стрессогенных жизненных событий, т.к. психическим и физическим болезням обычно предшествуют определенные серьезные изменения в жизни человека. Итоговая сумма определяет одновременно и степень сопротивляемости стрессу. Внимательно прочтите весь перечень, чтобы иметь общее представление о том, какие ситуации, события и жизненные обстоятельства, вызывающие стресс, в нем представлены. Затем повторно прочтите каждый пункт, обращая внимание на количество баллов, которым оценивается каждая ситуация. Постарайтесь вспомнить все события, случившиеся с Вами в течение последнего года, и подсчитайте общее число «заработанных» Вами очков. Далее попробуйте вывести из тех событий и ситуаций, которые за последние два года происходили в вашей жизни, среднее арифметическое (посчитайте – среднее количество баллов в 1 год). Если какая-либо ситуация возникала у Вас чаще одного раза, то полученный результат следует умножить на данное количество раз.

<b>№ п/п</b>	<b>Жизненные события</b>	<b>Баллы</b>
1	Смерть супруга (супруги)	100
2	Развод	73
3	Разъезд супругов (без оформления развода), разрыв с партнером	65
4	Тюремное заключение	63
5	Смерть близкого члена семьи»	63
6	Травма или болезнь	53
7	Женитьба, свадьба	50
8	Увольнение с работы	47
9	Примирение супругов	45
10	Уход на пенсию	45
11	Изменение в состоянии здоровья членов семьи	44
12	Беременность партнерши	40
13	Сексуальные проблемы	39
14	Появление нового члена семьи, рождение ребенка	39
15	Реорганизация на работе	39
16	Изменение финансового положения	38
17	Смерть близкого друга	37
18	Изменение профессиональной ориентации, смена места работы	36
19	Усиление конфликтности отношений с супругом	35
20	Ссуда или заем на крупную покупку (например, дома)	31
21	Окончание срока выплаты ссуды или займа, растущие долги	30
22	Изменение должности, повышение служебной ответственности	29
23	Сын или дочь покидают дом	29
24	Проблемы с родственниками мужа (жены)	29
25	Выдающееся личное достижение, успех	28
26	Супруг бросает работу (или приступает к работе)	26
27	Начало или окончание обучения в учебном заведении	26
28	Изменение условий жизни	25
29	Отказ от каких-то индивидуальных привычек, изменение стереотипов поведения	24
30	Проблемы с начальством, конфликты	23
31	Изменение условий или часов работы	20
32	Перемена места жительства	20
33	Смена места обучения	20

№ п/п	Жизненные события	Баллы
34	Изменение привычек, связанных с проведением досуга или отпуска	19
35	Изменение привычек, связанных с вероисповеданием	19
36	Изменение социальной активности	18
37	Ссуда или заем для покупки менее крупных вещей (машины, телевизора)	17
38	Изменение индивидуальных привычек, связанных со сном, нарушение сна	16
39	Изменение числа живущих вместе членов семьи, изменение характера и частоты встреч с другими членами семьи	15
40	Изменение привычек, связанных с питанием (количество потребляемой пищи, диета, отсутствие аппетита и т. п.)	15
41	Отпуск	13
42	Рождество, встреча Нового года, день рождения	12
43	Незначительное нарушение правопорядка (штраф за нарушение правил уличного движения)	11

### Интерпретация результатов

Доктора Холмс и Раге (США) изучали зависимость заболеваний (в том числе инфекционных болезней и травм) от различных стрессогенных жизненных событий у более чем пяти тысяч пациентов. Они пришли к выводу, что психическим и физическим болезням обычно предшествуют определенные серьезные изменения в жизни человека. На основании своего исследования они составили шкалу, в которой каждому важному жизненному событию соответствует определенное число баллов в зависимости от степени его стрессогенности. В соответствии с проведенными исследованиями было установлено, что 150 баллов означают 50% вероятности возникновения какого-то заболевания, а при 300 баллах она увеличивается до 90%.



Итоговая сумма определяет одновременно и степень Вашей сопротивляемости стрессу. Большое количество баллов – это сигнал тревоги, предупреждающий вас об опасности. Следовательно, Вам необходимо срочно что-либо предпринять, чтобы ликвидировать стресс. Подсчитанная сумма имеет еще одно важное значение– она выражает (в цифрах) вашу степень стрессовой нагрузки.

Для наглядности приводим сравнительную таблицу стрессовых характеристик.

<b>Общая сумма баллов</b>	<b>Степень сопротивляемости стрессу</b>
150–199	Высокая
200–299	Пороговая
300 и более	Низкая (ранимость)

Если, к примеру, сумма баллов – свыше 300, это означает реальную опасность, т.е. Вам грозит психосоматическое заболевание, поскольку Вы близки к фазе нервного истощения.

Подсчет суммы баллов даст Вам возможность воссоздать картину своего стресса. И тогда Вы поймете, что не отдельные, вроде бы незначительные, события в Вашей жизни явились причиной возникновения стрессовой ситуации, а их комплексное воздействие.

### **10.3. Методика оценки удовлетворенности физическим состоянием (модификация опросника Гиссенского, адаптированного в психоневрологическом институте им. В.М. Бехтерева(<http://test-method.ru/index.php/metodiki-i-testy/1/18-gissenskiy-porosnik>))**

Выявляет интенсивность эмоционально окрашенных жалоб по поводу физического самочувствия. Русскоязычный вариант, адаптированный сотрудниками психоневрологического

института им. В.М. Бехтерева (В.А. Абабков, С.М. Бабин, Г.Л. Исурина и др., 1993), стандартизованный на здоровых (286 чел.) и больных с невротическими и психосоматическими расстройствами (467 чел.). По мнению авторов русскоязычного варианта методики, происходит постоянное взаимовлияние соматики и психики, физическое состояние человека влияет на эмоциональное состояние, а эмоциональное состояние накладывает отпечаток на переживание физического состояния. Эмоциональный стереотип поведения оказывает давление на восприятие органических состояний. Каждое физическое состояние сопровождается субъективным эмоциональным восприятием, а их сумма определяет выраженность субъективных недомоганий. Суммарная оценка интенсивности эмоционально окрашенных жалоб по поводу физического состояния, образует самостоятельный и весьма значительный фактор, определяющий психический статус личности. Таким образом, человек всегда привносит в повседневные отношения с окружающими эмоциональный психосоматический фон [33; 43]. В нашем исследовании «Методика оценки удовлетворенности физическим состоянием» (модификация опросника Гиссенского, адаптированного в психоневрологическом институте им. В.М. Бехтерева) используется для изучения физического компонента безопасности образовательной среды, а также психофизического компонента психологической готовности к оздоровительной деятельности.

### **Шкалы**

1. Истощение И 1+4+15+16+17+19.

Фактор истощения указывает на общую потерю жизненной энергии и потребность человека в помощи.

2. Желудочные жалобы Ж 3+9+10+12+13+21.

Шкала. Отражает синдром нервных (психосоматических) желудочных недомоганий (эпигастральный синдром).

3. Боли в различных частях тела или ревматический фактор Р: 5+7+8+14+18+23.

4. Сердечные жалобы С 2+6+11+20+22+24 недомоганий преимущественно в сосудистой сфере.

5. Давление (интенсивность) жалоб Д характеризует общую эмоционально окрашенную интенсивность жалоб. Представляет собой среднее сочетание ощущаемых человеком физических недомоганий.

Оценка первых четырех шкал находится в диапазоне от 0 до 24 баллов (каждая шкала содержит 6 пунктов).

Для пятой шкалы оценка варьирует от 0 до 96 баллов (5-я шкала как суммарный показатель четырех предыдущих).

Предлагаем Вам описание различных симптомов. Оцените степень их выраженности у Вас в баллах:

- «0» – нет;
- «1» – слегка;
- «2» – несколько;
- «3» – значительно;
- «4» – сильно.

Отметьте в протоколе соответствующий балл. Подсчитайте общую сумму баллов и по группам символов.

№ п/п	Симптомы
1	Меня беспокоит ощущение слабости
2	Меня беспокоит сердцебиение, перебои в сердце или замирание сердца
3	Я часто испытываю чувство давления или переполнения в животе
4	Меня беспокоит повышенная сонливость
5	Меня беспокоят боли в суставах и конечностях
6	Меня беспокоит головокружение
7	Меня беспокоят боли в пояснице или спине
8	Меня беспокоят боли в шее, затылке или плечевых суставах
9	Меня беспокоит рвота

10	Меня беспокоит тошнота
11	Меня беспокоит ощущение кома в горле, сужение горла или спазма

Окончание

№ п/п	Симптомы
12	Меня беспокоит отрыжка
13	Меня беспокоит изжога или кислая отрыжка
14	Меня беспокоят головные боли
15	Меня беспокоит быстрая истощаемость
16	Меня беспокоит усталость
17	Меня беспокоит чувство оглушенности, помрачения сознания
18	Меня беспокоит чувство тяжести или усталости в ногах
19	Меня беспокоит вялость
20	Меня беспокоят колющие или тянущие боли в груди
21	Меня беспокоят боли в желудке
22	Меня беспокоят приступы одышки или удушья
23	Меня беспокоит ощущение давления в голове
24	Меня беспокоят сердечные приступы

**Истощение** – это психосоматическое состояние, характеризующееся снижением уровня функции органов, систем и организма в целом, вызванное длительной чрезмерной деятельностью, незапланированным прерыванием деятельности, вынужденной бездеятельностью, непрерывным воздействием сильных эмоций. Чаще всего причиной истощения становится физическое или психическое напряжение. Поведение в состоянии напряженности утрачивает пластичность, сокращается объем внимания, нарушаются процессы восприятия и мышления, появляются лишние ненаправленные действия, снижается объем памяти и элементарных мыслительных операций [63; 98].

Организм истощается, если расходует больше энергии, чем производит, в результате возникает перенапряжение нервной системы. Помимо того, нервное истощение провоцируется недостатком сна и отдыха, перевозбуждением, вредными при-

вычками, переживаниями. Симптомы данного состояния возникают при эмоциональном «выгорании» человека, если превышен лимит нервной системы.

К симптомам истощения относят довольно многочисленные признаки, как психологического, так и физического характера, среди которых можно выделить следующие:

– **психосоматические расстройства:** потеря аппетита, ухудшение зрения;

– **усталость:** ощущение упадка сил, вялость, слабость; значительное снижение физической активности человека, появление периодических головных болей;

– **нарушения сна:** человек не может заснуть, его сон прерывистый, часто снятся кошмары;

– **раздражительность,** вспышки которой становятся частыми спутниками человека, причем такая реакция может наблюдаться на все, что угодно: близких и родных людей, какие-то звуки, даже собственное поведение; с развитием состояния эти, как правило, непродолжительные эпизоды, способны проявлять себя все чаще;

– **понижение самооценки:** человек не ощущает уверенности в себе, проскальзывает постоянная и зачастую необоснованная критика всех своих действий, всегда присутствует настрой на неудачу, **нетерпеливость, плохое настроение;**

– **снижение интеллектуальных способностей:** умственная деятельность не приносит особых результатов, ухудшается память, человек становится рассеянным, забывчивым.

Для того чтобы снизить уровень истощения, необходимо научиться правильно распределять время на труд и отдых, нормализовать свой сон, для чего желательно ложиться и вставать в одно и то же время, перед сном гулять на свежем воздухе, необходимо правильно и регулярно питаться.

#### **10.4. Методика самооценки психических состояний (по Г. Айзенку) ([http://test-metod.ru/index.php/ metodiki-i-testy/1/49-metodika-diaagnostiki-samoot](http://test-metod.ru/index.php/metodiki-i-testy/1/49-metodika-diaagnostiki-samoot))**

Методика самооценки психического состояния (по Г. Айзенку), позволяющая провести самоисследование субъекта оздоровительной деятельности через такие состояния, как агрессивность, тревожность, фрустрация, ригидность. Г.С. Никифоров рекомендует данную методику в качестве диагностики психологического уровня личности: психоэмоциональных состояний, входящих в психоэмоциональный компонент.

Предлагаем Вам описание различных психических состояний. Оцените степень их выраженности у Вас в баллах:

- «2» – если это состояние очень Вам подходит;
- «1» – если подходит, но не очень;
- «0» – если не подходит вообще.

Посчитайте суммы баллов по колонкам.

<b>№ п/п</b>	<b>Психические состояния</b>
1	Я не чувствую в себе уверенности
2	Часто из-за пустяков я краснею
3	Мой сон беспокоен
4	Я легко впадаю в уныние
5	Я беспокоюсь о только воображаемых еще неприятностях
6	Меня пугают трудности
7	Я люблю копаться в своих недостатках
8	Меня легко убедить
9	Я мнительный
10	Я с трудом переношу время ожидания
11	Нередко мне кажутся безвыходными положения, из которых можно найти выход
12	Неприятности меня сильно расстраивают, и я падаю духом
13	При больших неприятностях я склонен, без достаточных на то оснований, винить себя
14	Несчастья и неудачи ничему меня не учат

№ п/п	Психические состояния
15	Я часто отказываюсь от борьбы, считая ее бесплодной
16	Я нередко чувствую себя незащищенным
17	Иногда у меня бывают приступы отчаяния
18	Я чувствую растерянность перед трудностями
19	В трудные минуты жизни иногда веду себя по-детски и хочу, чтобы меня пожалели
20	Я считаю недостатки своего характера неисправимыми
21	В разговоре я оставляю за собой последнее слово
22	Я нередко перебиваю своего собеседника
23	Меня легко рассердить
24	Я люблю делать замечания другим
25	Я хочу быть авторитетом для окружающих
<b>1</b>	<b>2</b>
26	Я не довольствуюсь малым, и хочу большего
27	Когда я разгневаюсь, то плохо себя сдерживаю
28	Я считаю, что лучше руководить, чем подчиняться
29	У меня резкая, грубоватая жестикуляция
30	Я мстителен
31	Мне трудно менять свои привычки
32	Я нелегко переключаю внимание
33	Я очень настороженно отношусь ко всему новому
34	Меня трудно переубедить
35	Нередко у меня не выходят из головы мысли, от которых давно следовало бы освободиться
36	Я нелегко сближаюсь с людьми
37	Меня расстраивают даже незначительные нарушения плана
38	Нередко я проявляю упрямство
39	Я неохотно иду на риск
40	Я резко переживаю отклонения от принятого мною режима

Дается описание различных психических состояний:

**Тревожность** 0–7 б – не тревожные;  
8–14 б – средний уровень;  
15–20 б – очень тревожные.

**Фрустрация** 0–7 б – высокая самооценка, устойчивы к неудачам;

8–14 б – средний уровень, фрустрация имеет место;

15–20 б – низкая самооценка, избегайте трудностей, бойтесь неудач.

**Агрессивность** 0–7 б – Вы спокойны, выдержанны;

8–14 б – средний уровень;

15–20 б – агрессивность, невыдержанность, трудности в работе, с людьми.

**Ригидность** 0–7 б – легкая переключаемость;

8–14 б – средний уровень;

15–20 б – сильно выраженная ригидность, противопоказаны смена работы, изменения в семье.

**I.** 1–10 вопросы – тревожность.

**II.** 11–20 вопросы – фрустрация.

**III.** 21–30 вопросы – агрессивность.

**IV.** 31–40 вопросы – ригидность.

Подсчитайте сумму баллов за каждую из 4-х групп вопросов.

Тревога понимается как эмоциональное состояние острого бессодержательного беспокойства, являющегося результатом активности воображения в условиях неопределенности. Тревога связана с переживанием возможности фрустрации социальных потребностей. Когнитивные оценки опасности определяют возникновение состояния тревоги, а когнитивная переоценка определяет интенсивность и устойчивость этого состояния. Особенности тревоги выражаются в силе эмоциональной реакции на стрессовую ситуацию, которая значительно выше степени воздействия объективного раздражителя, вследствие чего полное, необходимое, конкретное действие блокируется и развивается апатия.



Уровни развития тревоги Ф.Б. Березиным описаны по мере нарастания ее интенсивности. Первый уровень тревоги соответствует ощущению внутренней напряженности. На втором уровне появляются гиперестезические реакции, которые либо присоединяются к ощущению внутреннего напряжения, либо сменяют его. Ранее нейтральные стимулы приобретают эмоциональную окраску, проявляющуюся как раздражительность. На третьем уровне тревоги человек переживает чувство неясной опасности. На четвертом уровне происходит конкретизация неопределенной опасности, однако объекты, связываемые с этой опасностью, не обязательно являются объективной угрозой. На пятом уровне человек переживает ужас, связанный с нарастанием тревоги. Шестой уровень характеризуется тревожно-боязливым возбуждением, выраженным в паническом поиске помощи, в потребности двигательной разрядки. Фрустрационная напряженность (от лат. *frustratio* – расстройство (планов), крушение (замыслов, надежд)) – психическое состояние, порождаемое переживанием недоступности цели, характеризуется отрицательными переживаниями. Фрустрационная напряженность обозначает интенсивность проявления психофизиологических механизмов адаптации организма к фрустрирующим условиям. Очень высокая фрустрационная напряженность при адаптационных нарушениях приводит к чрезмерному усилению функционирования нервной и гормональной систем организма, следовательно, к истощению резервов. Это состояние выражается в экстрапунитивной, интрапунитивной и импунитивной формах фрустрационной напряженности. Экстрапунитивная форма проявляется в агрессивных реакциях (раздражительности, озлобленности, упрямстве); малопластичном, стереотипном, обвинительном поведении, направленном на других людей, или обстоятельства. Интрапунитивная форма характеризуется тревожностью, подавленностью, молчаливостью, чувством вины, снижением уровня притязаний, занижением самооценки[63]. При им-

пунитивной форме фрустрирующая ситуация воспринимается как малозначащая и легкоисправимая. Люди со слабой нервной системой чаще проявляют интрапунитивную форму фрустрированности, люди с сильной нервной системой – экстрапунитивную форму. Фрустратором выступает непреодолимое для человека внешнее или внутреннее препятствие (конфликты), блокирующее достижение поставленной им цели. Фрустрационное напряжение как правило демобилизует человека, который либо стремится путем замещающих действий уйти от конфликтной ситуации (запрещенная или недостижимая цель выполняется мысленно или только частично или решается похожая задача), либо вообще отказывается от деятельности [63]. Фрустрационное напряжение может мобилизовать человека для достижения отдаленной по времени цели, повысить силу мотивации. Даже в этом случае поведение может носить импульсивный и иррациональный характер. Поэтому необходимо в первый момент фрустрационной ситуации снизить уровень фрустрационного напряжения. Часто возникающие или длительно сохраняющиеся фрустрационные ситуации развивают агрессивность как личностное свойство, чувство вины, неуверенность, эгоцентризм, озлобленность, невротизируют, что препятствует развитию психологической готовности к оздоровительной деятельности. Фрустрационное напряжение создает наряду с исходной новую, защитную мотивацию, направленную на преодоление возникшего препятствия. Прежняя и новая мотивация реализуются в эмоциональных реакциях. Фрустрационные эмоциональные состояния проявляются в форме обиды, тревоги, разочарования, досады, гнева, уныния, печали и др. Благоприятный психологический климат, рефлексия, а также прогнозирование и моделирование способствуют нормализации этого показателя, поскольку создают безопасную ситуацию и позволяют найти решение возникшей трудности.

Ригидность(*rigiditas*) – психическое состояние, при котором снижены подвижность, переключаемость и приспособляемость психических процессов (мышления, установок и др.) к меняющимся требованиям среды.

Уровень ригидности, проявляемой субъектом, обусловлен взаимодействием его личностных особенностей со средой, включающей степень сложности стоящей задачи, ее привлекательность, уровень безопасности, монотонность стимуляции. Таким образом, благоприятный психологический климат и рефлексия, изменяя субъективную среду, способствуют нормализации этого показателя.

Агрессия(отлат.*aggressio*– нападение, движение в направлении фрустрирующего фактора), по мнению Л.Д. Столяренко, не только поведение, но и психическое состояние, включающее познавательный, эмоциональный и волевой компоненты. Познавательный компонент заключается в понимании ситуации как угрожающей, в видении объекта для нападения. Некоторые психологи, например Лазарус, считают основным возбудителем агрессии угрозу, полагая, что угроза вызывает стресс, а агрессия уже является реакцией на стресс. Важен эмоциональный компонент агрессивного состояния, в котором выделяется гнев: часто в состоянии агрессии человек испытывает сильный гнев, ярость. Однако агрессия не всегда сопровождается гневом и не всякий гнев приводит к агрессии. Агрессивные действия часто сопровождаются эмоциональными переживаниями недоброжелательности, злости, мстительности, которые далеко не всегда приводят к агрессии. Как правило, в агрессивном действии четко выражен волевой компонент: присутствует целеустремленность, настойчивость, решимость, инициативность, смелость.

Отрицательный полюс переменной «состояние агрессии» имеет второй вес в структуре фактора «ценности». Состояние агрессии и ценности находятся на разных полюсах фактора

«Ценности», поскольку оценить ситуацию как угрожающую и вызывающую стресс можно только исходя из системы ценностных ориентации, а повышение агрессии уже является реакцией на стресс.

Соответственно, чем более альтруистически, духовно направлены ценности, тем ниже возможность оценить ситуацию как угрожающую и, следовательно, ниже уровень агрессии. Благоприятный психологический климат и рефлексия состояния, потребностей и ценностей способствует нормализации показателя агрессии.

**10.5. Методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич)**  
**<http://psycabi.net/testy/320-metodika-rokicha-tsennostnye-orientatsii-test-miltona-rokicha-issledovanie-tsennostnykh-orientatsij-m-rokicha-oprosnik-tsennosti-po-rokichu>**

Методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич), направленная на выделение, терминальных ценностей – субъективно важных целей и инструментальных ценностей – субъективно важные, предпочтительные средства или свойства личности. В соответствии с задачами исследования мы выделили группы ценностей, относящихся к сформированной, невыраженной и несформированной психологической готовности к оздоровительной деятельности. Наша интерпретация «Методики ценностные ориентации» (М. Рокич) используется для изучения ценностно-мотивационного компонента. Система ценностных ориентации определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности, основу жизненной концепции и «философии жизни». Наиболее распространенной в настоящее время является методика изучения ценностных ориентации М. Рокича, основанная на прямом ранжи-

ровании списка ценностей. М. Рокич различает два класса ценностей: терминальные – убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться; инструментальные – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации. Это деление соответствует традиционному делению на ценности-цели и ценности-средства. Респонденту предъявлены два списка ценностей (по 18 в каждом), либо на листах бумаги в алфавитном порядке, либо на карточках. В списках испытуемый присваивает каждой ценности ранговый номер, а карточки раскладывает по порядку значимости. Последняя форма подачи материала дает более надежные результаты. Вначале предъявляется набор терминальных, а затем набор инструментальных ценностей.

**Инструкция:** «Сейчас Вам будет предъявлен набор из 18 карточек с обозначением ценностей. Ваша задача – разложить их по порядку значимости для Вас как принципов, которыми Вы руководствуетесь в Вашей жизни. Внимательно изучите таблицу и, выбрав ту ценность, которая для Вас наиболее значима, поместите ее на первое место. Затем выберите вторую по значимости ценность и поместите ее вслед за первой. Затем проделайте то же со всеми оставшимися ценностями. Наименее важная останется последней и займет 18 место. Разработайте не спеша, вдумчиво. Конечный результат должен отражать Вашу истинную позицию». Анализируя иерархию ценностей, следует обратить внимание на их группировку испытуемым в содержательные блоки по разным основаниям. Так, например, выделяются «конкретные» и «абстрактные» ценности, ценности профессиональной самореализации и личной жизни и т.д. Инструментальные ценности могут группироваться в этические ценности, ценности общения, ценности дела; индивидуалистические и конформистские ценности, альтруистические ценности; ценности самоутверждения и ценности принятия других и т.д. Это далеко

не все возможности субъективного структурирования системы ценностных ориентации. Психолог должен попытаться уловить индивидуальную закономерность. Если не удастся выявить ни одной закономерности, можно предположить несформированность у респондента системы ценностей или даже неискренность ответов.

**Бланк тестируемого \_\_\_\_\_**

**Список А (терминальные ценности):**

- 1) активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни);
- 2) жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом);
- 3) здоровье (физическое и психическое);
- 4) интересная работа;
- 5) красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и в искусстве);
- 6) любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком);
- 7) материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений);
- 8) наличие хороших и верных друзей;
- 9) общественное призвание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе);
- 10) познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие);
- 11) продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей);
- 12) развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование);
- 13) развлечения (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей);

14) свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках);

15) счастливая семейная жизнь;

16) счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом);

17) творчество (возможность творческой деятельности);

18) уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений).

### **Список Б (инструментальные ценности):**

1) аккуратность (чистоплотность), умение содержать в порядке вещи, порядок в делах;

2) воспитанность (хорошие манеры);

3) высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания);

4) жизнерадостность (чувство юмора);

5) исполнительность (дисциплинированность);

6) независимость (способность действовать самостоятельно, решительно);

7) непримиримость к своим недостаткам и других;

8) образованность (широта знаний, высокая общая культура);

9) ответственность (чувство долга, умение держать свое слово);

10) рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманное, рациональное решение);

11) самоконтроль (сдержанность, самодисциплина);

12) смелость в отстаивании своего мнения, взглядов;

13) твердая воля (умение настоять на своем, не отступить перед трудностями);

14) терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения);

15) широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки);

- 16) честность (правдивость, искренность);
- 17) эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе);
- 18) чуткость (заботливость).

### **Ключ**

**Сформированная готовность:** ценности-цели (список А): № 16, 17, 18, 12, 3, 6 – 3 балла за каждый ответ; ценности-средства (список Б): № 14, 18, 9, 16, 4, 15 – 3 балла за каждый ответ. Максимальный балл:  $18 + 18 = 36$  баллов.

**Невыраженная готовность** к оздоровительной работе:

Ценности-цели (А): № 1, 2, 4, 9, 10, 11 – 2 балла за каждый ответ.

Ценности-средства (Б): № 6, 8, 10, 11, 12, 17 – 2 балла за каждый ответ.

Максимальный балл =  $12 + 12 = 24$  балла.

**Несформированная готовность:**

Ценности-цели (А): № 5, 7, 8, 13, 14, 15 – 1 балл за каждый ответ.

Ценности-средства (Б): № 1, 2, 3, 5, 7, 13 – 1 балл за каждый ответ.

Максимальный балл:  $6 + 6 = 12$  баллов.

13–18 б – сформированная готовность;

7–12 б – невыраженная готовность;

0–6 б – несформированная готовность.

Баллы выставляются отдельно по списку А и списку Б.

Основным параметром при определении уровня сформированности готовности к оздоровительной деятельности является количественное соответствие сформированности ценностей-целей и ценностей-средств.

Несоответствие ценностей-средств и ценностей-целей приводит к невозможности достижения цели, что приводит к дезадаптации.



Фактор *«ценности»* относится к ценностно-мотивационному компоненту психологической готовности к оздоровительной деятельности и оказывает четвертое по значимости влияние на психологическую готовность к оздоровительной деятельности.

В широком понимании в качестве ценности могут выступать абстрактные привлекательные смыслы или ситуативные ценности. М. Рокич рассматривает ценности как разновидность устойчивого убеждения в предпочтительности некой цели или способа в сравнении с иными. Многочисленные базовые ценности укладываются в две основные парадигмы: абстрактно выраженные концепции того, что наиболее желательно, эмоционально привлекательно, способно описать идеальное состояние бытия людей («свобода», «безопасность», «достаток», «смысл жизни»), либо столь же глубоко эмоционально предпочитаемый модус поведения или действий («честный», «логичный», «аккуратный»). Первые определения включают в себя терминальные ценности, вторые – ценности инструментальные, в число которых входят, например, моральные ценности («ответственный») и ценности компетенции («логичный», «умный», «имеющий воображение»). С точки зрения функциональной, инструментальные ценности активизируются как критерии (или стандарты) при оценке и выборе только поведения, действий, а терминальные – при оценке и выборе как целей деятельности, так и допустимых способов их достижения.

Таким образом, ценностно-смысловая сфера личности занимает место на пересечении мотивационной и мировоззренческой структур сознания. Ценностно-смысловая сфера – это ядро личности.

## 10.6. Анкета «Потребностное напряжение в отношении оздоровления»(Тюмасева З.И., Цыганков А.А., Орехова И.Л.)

Используется постоянно, в течение 16лет для диагностики студентов 1–3 курсов девяти факультетов. С помощью данной анкеты нами определялось состояние потребностного напряжения в отношении оздоровления, которое входит в состав психофизического и когнитивного компонентов психологической готовности к оздоровительной деятельности.

**Целью** настоящего анкетирования является оказание помощи тебе (**если ты захочешь!**) в формировании рациональной индивидуальной системы оздоровления.

**Поговори с собой**, чтобы лучше понять и узнать себя, и **ответь на вопросы:**

1. Если бы всемогущий пообещал исполнить твою просьбу об улучшении материальных условий жизни или твоих духовных запросов, что ты бы **хотел у него попросить?**

2. Если бы ты мог изменить отношения в семье, **что бы ты сделал в первую очередь?**

3. **В чем** тебе необходима поддержка **близких и друзей?**

4. **Какую** поддержку **ты готов оказать** своим близким и друзьям?

5. Укажи **известные** тебе системы оздоровления?

6. Какие новые **привычки** ты хотел бы **иметь: ... ?**

7. От каких старых **привычек** ты хотел бы **отказаться: ... ?**

8. Охарактеризуй **активность своего образа жизни** (высокий, средний, низкий). Приведи аргументы, подтверждающие твой вывод.

9. Какими болезнями ты чаще всего болел за последний год?

10. Как часто ты обращался к врачам за последний год? (сколько раз?)

11. **Используешь** ли ты **средства** традиционной и нетрадиционной медицины для самолечения? Если «да», то укажи, какие: ... ?

12. Регулярно ли ты **пользуешься** медицинскими **препаратами**? (да, нет, какими?)

13. Какие навыки (системы) оздоровления ты **используешь**?

14. Какие знания и навыки оздоровления ты **хотел бы приобрести**?

15. К чему ты стремишься?

16. Что ожидаешь получить за период учебно-оздоровительной практики: душевный покой, помощь квалифицированного психолога, врача, педагога, участливость более мудрого человека, научиться физическому и духовному оздоровлению.

### Ключ

Вопросы	Количество баллов	Примечания
1–4	2	
4–7	1	
8	3	За ответ «высокий» – 3 балла, за другие ответы – 0 баллов
9–10	3	За ответ более 3-х раз; за другие ответы – 0 баллов
11–12	3	Если аргументированные и развернутые ответы
13–14	5	Если указывает системы и навыки
15–16	2	Если устремления и запрос связаны с какими-либо компонентами оздоровительной деятельности
	35–24	Сформированное потребностное напряжение
	24–13	Невыраженное потребностное напряжение
	13–0	Несформированное потребностное напряжение

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абаскалова, Н.П. Теория и практика формирования здорового образа жизни учащихся и студентов в системе «школа – вуз»: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н.П. Абаскалова. – Барнаул, 2000. – 40 с.
2. Акмеология здоровья: коллективная монография / М.Б. Мусакаев, А.Г. Маджуга, С.Н. Сладков, В.В. Сладкова; науч. ред. А.А. Вербицкий. – Стерлитамак: ИФЦ ФОБОС, 2012. – 288 с.
3. Апанасенко, Г.Л. Эволюция биоэнергетики и здоровье человека / Г.Л. Апанасенко. – СПб.: «Петрополис», 1992. – 123 с.
4. Баевский, Р.М. Оценка адаптационных возможностей организма и риск развития заболеваний / Р.М. Баевский, А.П. Берсенева. – М.: Медицина, 1997. – 236 с.
5. Богданов, Е.Н. Введение в акмеологию / Е.Н. Богданов, В.Г. Зазыкин. – Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2001. – 145 с.
6. Богданов, Е.Н. Психология развития / Е.Н. Богданов, О.М. Воттинова; под ред. Е.Н. Богданова. – М.: Высш. шк. психологии, 2011. – 174 с.
7. Бруннер, Е.Ю. Лучше, чем супер внимание: методики диагностики и психокоррекции: Психология внимания; Оценочные тесты; Развивающие игровые упражнения. Серия: Психологический практикум. – Ростовн/Д: Феникс, 2006. – 317 с.
8. Валеева, Г.В. Гармонизация детско-родительских отношений в аспекте тьюторского сопровождения семьи / Г.В. Валеева, З.И. Тюмасева, Т.А. Бахман // Вестник ЧГПУ. Научный журнал.– Челябинск, 2015. – № 5. – С. 57–63.
9. Валеева, Г.В. Психологическая готовность будущих учителей к оздоровительной деятельности: монография / Г.В. Валеева, З.И. Тюмасева. – Челябинск: Изд-во ЗАО «Цицеро», 2014. – 140 с.
10. Валеева, Г.В. Система развития психологической готовности к оздоровительной деятельности в аспекте высшего педагогического образования / Г.В. Валеева // Педагогическое образование в России УрГПУ. – № 2. –2014. – С. 20–32.

11. Гиссенский опросник (Giesener Beschwerdebogen, GBB) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psyoffice.ru/3-0-praktikum-00088.htm>.
12. Гладкая, Е.С. Тьюторское сопровождение здоровьесбережения студентов педагогического вуза / Е.С. Гладкая, З.И. Тюмасева // Вестник ФГОУ ВПО «Московский гос. агроинженерный университет имени «В.П. Горячкина» Теория и методика профессионального образования. – М. – Вып. 4 (64), 2014. – С. 112–115.
13. Голиков, Н.А. Педагогика оздоровления в условиях полифункционального образовательного учреждения / Н.А. Голиков. – Тюмень: Изд-во ТГУ, 2006. – 232 с.
14. Голиков, Н.А. Профессиональные затруднения преподавателей высшей школы: диагностический комплекс / Н.А. Голиков. – Тюмень: РИЦ ТГАКИ, 2007. – 196 с.
15. Диагностика здоровья. Психологический практикум / под ред. проф. Г.С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2011. – 950с.
16. Дружинин, В.П. Воспитание здорового образа жизни у школьников: дис. ... канд. пед. наук / В.П. Дружинин. – М., 2009. – 201 с.
17. Дыхан, Л.Б. Педагогическая валеология / Л.Б. Дыхан, В.С. Кукушин, А.Г. Трушкин. – М.: Март, 2005. – 527 с.
18. Загвязинский, В.И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования / В.И. Загвязинский // Моделирование социально-педагогических систем: мат-лы регион. науч.-практ. конф. – Пермь, 2004. – С. 6–10.
19. Зверева, Н.Г. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов педвуза как способ индивидуализации обучения / Н.Г. Зверева // Наука и школа. – 2007. – № 3. – С. 28–29.
20. Ирхин, В.Н. В человеке все должно быть прекрасно...: формирование ценностей здоровья на уроках литературы / В.Н. Ирхин, Л.В. Тюфанова. – М.: Чистые пруды, 2009. – 29 с.
21. Ирхин, В.Н. Учитесь на здоровье: здоровьесориентированный образовательный процесс на уроке / В.Н. Ирхин, И.В. Ирхина. – М.: Чистые пруды, 2008. – 30 с.

22. Ирхин, В.Н. Формирование культуры здоровья на уроках физики / В.Н. Ирхин. – М.: Чистые пруды, 2008. – 29 с.
23. Казин, Э.М. Основы индивидуального здоровья человека. Введение в общую и прикладную валеологию / Э.М. Казин, Н.Г. Блинова, Н.А. Литвинова. – М.: ВЛАДОС, 2000.
24. Казин, Э.М. Основы индивидуального здоровья человека: Введение в общую и прикладную валеологию: учеб. пос. для студ. вузов / Э.М. Казин, Н.Г. Блинова, Н.А. Литвинова. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 192 с.
25. Колбанов, В.В. Валеология: основные понятия, термины и определения / В.В. Колбанов. – СПб.: ДЕАН, 1998. – 232 с.
26. Лавричева, И.А. Формирование валеологической культуры студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук (13.00.01) / И.А. Лавричева. – Саратов, 2002. – 25 с.
27. Маджуга, А.Г. Педагогическая концепция здоровьесозидающей функции образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук (13.00.01) / А.Г. Маджуга. – Владимир, 2011. – 52 с.
28. Малярчук, Н.Н. Культура здоровья педагога: монография / Н.Н. Малярчук. – Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2008. – 192 с.
29. Маслоу, А. Самоактуализированные люди: исследование психологического здоровья. Мотивация и личность: пер. с англ. А.М. Татлыбаевой [Электронный ресурс] / А. Маслоу. – СПб., 1999. – Гл. 11. – Режим доступа: <http://lib.ru/PSIHO/MASLOU/motivaciya.txt>.
30. Немов, Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 640 с.
31. Носов, А.Г. Педагогическое сопровождение становления здорового образа жизни у обучающихся: дис. ... канд. пед. наук / А.Г. Носов. – Саратов, 2014. – 213 с.
32. Орехова, И.Л. Валеологическое сопровождение вариативного обучения в общеобразовательной школе: монография / И.Л. Орехова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2004. – 389 с.

33. Орехова, И.Л. Концептуальные основы диверсификации эколого-валеологической подготовки педагогов – в аспекте педагогической антропологии: монография / И.Л. Орехова, З.И. Тюмасева, Л.И. Пономарева. – СПб.: Изд-во ИП Никифорова («Астерион-Пресс»), 2010. – 241 с.
34. Орехова, И.Л. Личностный потенциал студента как основание для создания педагогической системы профессиональной подготовки к оздоровительной деятельности / И.Л. Орехова, З.И. Тюмасева // Здоровьесберегающее образование – залог безопасной жизнедеятельности молодежи: проблемы и пути решения: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф., г. Челябинск, 7–8 ноября 2013 г. / науч. ред. З.И. Тюмасева, В.В. Зотов, М.В. Потапова; отв. вып. З.И. Тюмасева. – СПб.: ЦНИТ «Астерион»; Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2011. – С. 105–112.
35. Орехова, И.Л. Оздоровительные компетенции как системообразующий фактор эколого-валеологической подготовки будущих педагогов / И.Л. Орехова // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 5. – С. 48–50.
36. Орехова, И.Л. Организационно-содержательно-технологическое обеспечение подготовки педагогов к оздоровительной работе в общеобразовательных учреждениях: монография / И.Л. Орехова. – СПб.: ЦНИТ «АСТЕРИОН», 2009. – 325 с.
37. Орехова, И.Л. Эколого-валеологизация диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях: монография / И.Л. Орехова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2012. – 254 с.
38. Орехова, Т.Ф. Организация здоровьесотворяющего образования в современной школе: монография / Т.Ф. Орехова. – М.: Флинт, 2011. – 355 с.
39. Орехова, Т.Ф. Теоретические основы формирования здорового образа жизни субъектов педагогического процесса в системе современного общего образования: монография / Т.Ф. Орехова. – М.: Флинт, 2011. – 352 с.
40. Петленко, В.П. Валеология человека. Здоровье–любовь–красота. Т. 1. Валеология и мудрость здоровья / В.П. Петленко. – СПб.: Изд-во «Петроградский и К°», 1996. – 304 с.

41. Подготовка учителя безопасности жизнедеятельности: учебно-обр. программы / под ред. В.П. Соломина. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 270 с.
42. Полякова, И.Ю. Казнить нельзя помиловать, или как сохранить любовь / И.Ю. Полякова, О.И. Панова, А.Ю. Меньшова. – М.: НАУМП и КП, 2007. – 240 с.
43. Пономарева, Л.И. Концептуальные основы эколого-валеологической подготовки педагогов дошкольного образования / Л.И. Пономарева, З.И. Тюмасева. – СПб.: Изд-во МИНПИ «Астерион», 2008. – 197 с.
44. Пономарева, Л.И. Методология формирования эколого-валеологической готовности будущих педагогов в условиях модернизации естественнонаучного образования: монография / Л.И. Пономарева. – Шадринск, 2009. – 463 с.
45. Психология здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2003. – 607 с.
46. Психология здоровья: учеб. для студ. вузов / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2006. – 608 с.
47. Рокич, М. Методика «ценностные ориентации» [Электронный ресурс] / М. Рокич. – Режим доступа: <http://psychological.ucoz.ua/publ/54-1-0-81>.
48. Романова, Е.А. Динамика умственной работоспособности в течение пятилетнего обучения в вузе / Е.А. Романова, В.И. Павлова, А.Н. Романова // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура. – 2010. – Вып. 25. – № 37 (213). – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2010. – С. 23–25.
49. Романова, Е.А. Донозологическая диагностика уровня функционального состояния организма студентов Челябинского государственного университета 1989–1988 года рождения / Е.А. Романова, А.Н. Романова // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды: материалы III международной научно-практической конференции. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2010. – С. 198–204.
50. Соломин, В.П. К национальной безопасности через безопасность образования / В.П. Соломин, З.И. Тюмасева // Жизнь и безопасность, 1998. – № 2–3. – С. 212–217.



51. Соломин, В.П. Основы валеологии: учебное пособие / В.П. Соломин, Л.П. Макарова, Л.А. Попова. – СПб., 1999.
52. Третьякова, М.В. Модель управления качеством здоровьесберегающей деятельности в образовательных учреждениях / Н.В. Третьякова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2013. – № 1. – С. 115–119.
53. Третьякова, Н.В. Нормативно-правовые основания обеспечения здоровья детей и подростков в учебном заведении / Н.В. Третьякова // Ученые записки ун-та им. П.Ф. Лесгафта. – 2011. – № 1 (71). – С. 124–127.
54. Третьякова, Н.В. Основы здоровьесберегающей деятельности в учебном заведении: монография / Н.В. Третьякова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2009. – 176 с.
55. Третьякова, Н.В. Основы здоровьесбережения: практикум / Н.В. Третьякова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2011. – 138 с.
56. Третьякова, Н.В. Процессный подход к управлению качеством здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения: монография / Н.В. Третьякова; под науч. ред. В.А. Федорова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2014. – 157 с.
57. Тюмасева, З.И. Акмеологические, валеологические и экологические тайны: словарь-справочник современного общего образования / З.И. Тюмасева, Е.Н. Богданов, Н.П. Щербак. – СПб.: Питер, 2004. – 464 с.
58. Тюмасева, З.И. Валеология и образование: монография / З.И. Тюмасева, Б.Ф. Кваша. – СПб: МАНЭБ, 2002. – 380 с.
59. Тюмасева, З.И. Здоровьесберегающие интерактивные технологии как системообразующий фактор природосообразного образовательного процесса / З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – № 4 (24). – 2014. – С. 27–31.
60. Тюмасева, З.И. Концептуальные подходы к созданию здоровьесберегающей образовательной среды как основы сохранения и укрепления здоровья обучающихся / З.И. Тюмасева // Здоровье нации – основа процветания России: материалы IX Всерос. форума. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2015. – С. 304–310.

61. Тюмасева, З.И. Критерии и показатели психолого-оздоровительной оценки безопасности и здоровьесбережения образовательной среды в системе «вуз – школа» / Г.В. Валеева, И.Л. Орехова, Е.А. Романова // *Фундаментальные исследования*. № 8 (часть 1). – 2015. – С. 158–167.
62. Тюмасева, З.И. *Метатеория образования: монография* / З.И. Тюмасева, Б.Ф. Кваша. – СПб.: МАНЭБ, МИНПИ, ИЗЭЧ, 2004. – 414 с.
63. Тюмасева, З.И. *Оздоровляющее образование как средство оздоровления обучаемых* / З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова // *Безопасность жизнедеятельности и здоровьесбережение на современном этапе: перспективы развития: материалы Всероссийской научно-практической конференции*, Самара, 25–26 окт. 2012 г. – Самара, 2012. – С. 123–127.
64. Тюмасева, З.И. *Оздоровление детей России как инновационная педагогическая деятельность (в сфере дошкольного образования): монография* / З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова, Е.Г. Кушнина. – Челябинск: Изд-во ЗАО «Цицero», 2013. – 299 с.
65. Тюмасева, З.И. *Оздоровление человека природой: учебное пособие* / З.И. Тюмасева. – Челябинск: ЧГПУ, 2013. – 277 с.
66. Тюмасева, З.И. *От здорового студента – будущего учителя к здоровому поколению* / З.И. Тюмасева // *Сопровождение личности в образовании: союз науки и практики: сб. статей Межд. научно-практ. конф. Одинцовские псих.-пед. чтения*. 20.02.2014. – М.: Национальный книж. центр, 2014. – С. 188–195.
67. Тюмасева, З.И. *Природосообразное образование как фактор оздоровления обучаемых* / З.И. Тюмасева // *Народное образование*. – 2003. – № 9. – С. 35–44.
68. Тюмасева, З.И. *Системная здоровьесберегающая деятельность в условиях учреждения инклюзивного образования* / З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова, М.В. Шурупова // *Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: состояние и перспективы: сборник материалов Республиканской научно-практической конференции с участием ученых и специалистов из регионов Российской Федерации*, 24 октября 2012 г. – Уфа, 2012. – С. 183–188.

69. Тюмасева, З.И. Становление эколого-валеологии как науки об интегрированном здоровье / З.И. Тюмасева // Здоровье человека – 7: материалы VII Межд. научного конгресса валеологов / под ред. В.В. Колбанова. – СПб.: Изд-во СПбГМУ, 2014. – С. 224–228.
70. Тюмасева, З.И. Экология, образовательная среда и модернизация образования: монография / З.И. Тюмасева. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2006. – 322 с.
71. Тюмасева, З.И. Эколого-валеологическая подготовка педагогов к оздоровительной деятельности: учебно-методическое пособие / З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова, Е.С. Гладкая. – Челябинск: Изд-во ЗАО «Цицеро», 2013. – 294 с.
72. Тюмасева, З.И. Эколого-валеологические тайны модернизации современного образования: словарь-справочник / З.И. Тюмасева, В.П. Стариков. – Сургут: ГУП ХМ АО «Сург. тип.», 2004. – 314 с.
73. Хабибова, Н.Е. Ценностный подход к организации профилактической работы в высшей школе: научное издание / Н.Е. Хабибова, В.И. Кокин. – Уфа: ГУП РБ «Издательство «Белая Река», 2008. – 120 с.
74. Чумаков, Б.Н. Валеология: избранные лекции / Б.Н. Чумаков. – М.: РПА, 1997. – 246 с.
75. Шевардин, Н.И. Основы психологической диагностики: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Н.И. Шевардин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 336 с.
76. Щелчкова, Н.Н. Использование интерактивных форм обучения студентов при изучении курса «Возрастная анатомия, физиология и гигиена» / Н.Н. Щелчкова, З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова // Вестник ЧГПУ. Научный журнал. – № 6. – Челябинск, 2015.
77. Яковлева, Н.О. Педагогическое проектирование инновационных образовательных систем: монография / Н.О. Яковлева. – Челябинск: Изд-во Челябинского гуманитарного института, 2008. – 279 с.

Научное издание

**Проектирование безопасного и здоровьесберегающего  
пространства «вуз – школа» как условие профессионального  
становления студентов**

Коллективная монография

Авторы: Тюмасева Зоя Ивановна  
Орехова Ирина Леонидовна  
Валеева Галина Валерьевна  
Гладкая Елена Сергеевна

ISBN 978-5-906777-64-5

Работа рекомендована РИСом ЧГПУ  
Протокол № 1/15, пункт 7, 2015 г.

Редактор Е.М. Сапегина  
Технический редактор Т.Н. Никитенко  
Компьютерный набор А.С. Шкитова

454080, Издательство ЧГПУ  
г. Челябинск, пр. Ленина, 69

Подписано в печать 26.11.2015  
Тираж 500 экз. Формат 60x84/16  
Бумага типографская. Объём 12,6 уч.-изд. л.  
Заказ № 826

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ЧГПУ  
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69