

*МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН*

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

# **ОБРАЗОВАНИЕ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ**

# **EDUCATION: TRADITIONS & INNOVATIONS**

**НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ**

**№ 2 (33), 2021**

#### **Редакционный совет:**

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

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

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

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

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

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

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

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

#### **Редакционная коллегия:**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Технический редактор Хадимуллина Э.Д.

#### **Учредитель**

Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан

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

Журнал включен в систему РИНЦ

ISSN 2658-7629

Изготовлено в Редакционно-издательском центре Института развития образования Республики Башкортостан

450005, Уфа, ул. Мингажева, 120.

rio\_biro@mail.ru

Подписано к печати 12.07.2021.

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

Гарнитура Times New Roman, Arial.

Отпечатано на ризографе и KONIKA MINOLTA.

Усл. печ. л. 6,3.

Тираж 500 экз. Заказ 015.

© Авторы публикаций, 2021.

© ГАУ ДПО Институт развития образования Республики Башкортостан, 2021

## СОДЕРЖАНИЕ

### МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

*Фатыхов М.А., Валиева Э.С.*

Личностное самосовершенствование учащихся в образовательном процессе 4

*Агзамов Р.Р.*

Перспективные направления исследований проблем инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья 9

*Загитов А.Р.*

Креативность личности как психологический феномен 15

*Довлатов К.Н., Асадуллина С.Х.*

Методологические проблемы готовности будущих психологов к профессиональной деятельности в рамках постнеклассической рациональности 19

*Белова О.А.*

Оптимизация процесса обучения медико-биологическим дисциплинам бакалавров дефектологического образования 23

*Ирхина И.В., Ирхин В.Н., Буржинская Т.Г.*

Формирование методической системы будущего учителя в условиях реализации ФГОС 27

*Гайсин Э.Д., Гильманов А.Х.*

Структура эмпатии и эмпатические способности: концептуальные подходы к изучению феноменов 33

*Садыкова А.Р.*

Проблема проявления в педагогике логических категорий и закономерностей 40

*Кисляков П.А., Силаева О.А.*

Формирование готовности будущего педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья: теоретико-методологические основы 43

*Амосова О.С.*

Роль воспитания, обучения и образования и их в развитии и формировании личности 49

*Фортова Л.К.*

Педагогическая профилактика аутодеструктивного поведения 52

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА И СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

*Иркабаева М.В., Прядильникова О.В.*

Квиз – новая форма организации учебной деятельности: проблемы использования в образовательном процессе 57

*Полупанова А.В.*

Произведения литературы и фольклора как материал для формирования правовой культуры дошкольников 61

*Песянчина З.В.*

Эмоциональное выгорание современных педагогов 67

*Байгузина Л.З.*

Инновационные процессы в системе высшего образования 70

*Галимова Г.А.*

Совершенствование методики обучения финансовой грамотности школьников 73

*Гайтанова Т.Е., Габдильнасырова О.В., Жантасова С.А.*

Социально-коммуникативное развитие детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи посредством творческой анимационной деятельности 76

*Нафикова З.Г.*

Краеведение как средство социально-коммуникативного развития дошкольников (из опыта работы сетевой инновационной площадки) 84

### ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ

*Яппаров А.Г., Маджуга А.Г., Абдуллина Л.Б.*

Формирование мотивационно-ценностного отношения студентов вуза к своему здоровью: личностно-деятельностный подход 88

*Кригер Е.Э.*

Здоровьесоздающие основания профессионального педагогического образования 92

**Об авторах** 98

## МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

Фатыхов М.А., Валиева Э.С.

### ЛИЧНОСТНОЕ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УЧАЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

***Аннотация.** В данной статье обосновывается необходимость рассмотрения в образовательном процессе дефиниции «личностное самосовершенствование обучающихся». Предложены универсальные педагогические стратегии, позволяющие успешно формировать компетенции личностного самосовершенствования.*

***Ключевые слова:** личностное самосовершенствование, индивидуальное психологическое развитие, развитие личности обучающихся, универсальные стратегии, индивидуальный подход, личностный подход.*

***Abstract.** The article substantiates the need to consider the definition of «personal self-improvement of students» in the context of the competence approach in the educational process at physics lessons. Universal pedagogical strategies are proposed, which allow to successfully form the competence of personal self-improvement.*

***Key words:** personal self-improvement, individual psychological development, personal development of students, universal strategies, individual approach, personal approach.*

**Введение.** Материальное благополучие и социальное обеспечение современного общества напрямую зависят от готовности и способности молодого поколения быстро и качественно перерабатывать большой объем текстовой информации (знаковой, образной, символической) и на его основе создавать новые наукоемкие технологии и инновации.

Чтобы выйти на инновационный уровень проектирования новых идей и их внедрения в практику, выпускникам общеобразовательных организаций сегодня недостаточно владеть учебной информацией и уметь ее перерабатывать, репродуцировать годами сложившиеся стереотипы учебных действий. У них должны быть сформированы социальная активность, стремление к познанию и творческому созиданию, принятию ответственных решений, к самообразованию и непрерывному профессиональному росту.

В связи с этим важная роль отводится школьному курсу физики, призванному выполнять опережающую функцию и обеспечивать формирование компетенций личностного самосовершенствования ученика «нового типа», который обладает универсальными личностными качествами

(активные знания, ответственность в принятии решений, способность к творческому созиданию и инновационным открытиям).

Не вызывает сомнений, что будущий учитель физики должен уметь осуществлять принципы индивидуализации воспитания, обучения и развития учащихся; использовать технологии, направленные на их индивидуальное психологическое развитие, свидетельствующие о доминировании психологического подхода в образовании.

Данная проблема приобретает большую актуальность в связи с тем, что в ФГОС высшего образования 3++ (направления подготовки «Педагогическое образование») не представлены компетенции, необходимые педагогу для личностного самосовершенствования обучающихся в образовательном процессе, хотя эта цель прописана во всех общеобразовательных стандартах.

**Материалы и методы.** Цели начального, основного и среднего общего образования (ФГОС НОО, ФГОС ООО, ФГОС СОО) направляют деятельность педагога на: воспитание и развитие у школьников качеств личности, отвечающих требовани-

ям информационного общества; развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий (УУД), познания и освоения мира.

Следовательно, ФГОС 3++ «Педагогическое образование» нацелен на индивидуальное психологическое развитие учащихся, а не личности обучающихся (воспитанников, учащихся, студентов), что противоречит требованиям ФГОС общего и педагогического образования.

В Законе «Об образовании в Российской Федерации» указано, что «к обучающимся в зависимости от уровня осваиваемой образовательной программы, формы обучения, режима пребывания в образовательной организации относятся: воспитанники, учащиеся, студенты» (Ст. 33 ФЗ 273)» [1, с. 39]. Данное противоречие позволило определить следующие задачи, которые нужно решить для обоснования необходимости рассматривать «личностное самосовершенствование обучающегося» как педагогическую категорию:

1) проанализировать профессиональный стандарт «Педагог», учебные пособия по педагогике и выявить цели и содержание развивающей функции учителя;

2) на основе сопоставительного анализа психологических теорий (концепций) зарубежных и отечественных ученых сформулировать понятие «личностное самосовершенствование»;

3) охарактеризовать специфику личностного самосовершенствования учащихся в психологической концепции развития УУД;

4) определить понятия «личность» и «развитие личности» и «личностное самосовершенствование обучающихся» с позиции личностного подхода в образовании;

5) предложить универсальные педагогические стратегии формирования компетенций личностного самосовершенствования обучающихся в образовательном процессе при изучении школьного курса физики, рассматриваемые в качестве компонентов развивающей функции педагога.

В соответствии с требованиями Профессионального стандарта педагог должен выполнять следующие трудовые функции: общепедагогическую (в ходе обучения),

воспитательную и развивающую.

В учебном процессе учитель организует и осуществляет контроль и оценку достижений обучающихся; формирует мотивацию к обучению и УУД; проводит тестирование и другие методы контроля в соответствии с реальными возможностями детей и пр. При этом он должен *уметь* включать в образовательный процесс всех обучающихся (одаренных, соответствующих норме, «группы риска», с ОВЗ), что, в конечном итоге, обеспечит их социализацию, а это предполагает использование личностного подхода,

В ходе воспитательной деятельности педагог развивает у школьников познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности; строит воспитательную деятельность с учетом культурных различий детей, половых возрастных и индивидуальных особенностей.

В качестве отдельной трудовой функции рассматривается развивающая деятельность учителя, в ходе которой он выявляет поведенческие и личностные проблемы обучающихся; применяет методы диагностики для оценки динамики развития ребенка; использует психолого-педагогические технологии (в том числе инклюзивные) для работы с различным контингентом учащихся; совместно с другими специалистами и родителями разрабатывает и реализует программу индивидуального развития ребенка. А также развивает УУД и систему регуляции по ведению своих учеников; составляет психолого-педагогическую характеристику (портрет) *личности* обучающегося; разрабатывает и реализует индивидуальные образовательные маршруты и программы с учетом личностных и возрастных особенностей школьников; оценивает образовательные результаты (предметные и метапредметные компетенции), осуществляет мониторинг личностных характеристик (совместно с психологом).

Совершенно очевидно, что эти трудовые действия педагога отражают психологическую направленность: сводятся к составлению характеристики личности, проведению диагностики и выявлению *инди-*

*видуальных* психологических особенностей обучающегося; разработке *индивидуальных* образовательных маршрутов, что, несомненно, имеет большое значение для проектирования индивидуальной траектории развития. (В данном контексте речь идет о развитии индивидуальном, а не о личностном самосовершенствовании.) При этом сам процесс развития личности ученика и его личностного самосовершенствования остается «за кадром».

В целостном педагогическом процессе выделяют три функции: образовательную, воспитательную и развивающую. Образовательная реализуется в процессе обучения и заключается в овладении учащимися знаниями, умениями и навыками, опытом творческой деятельности и опытом отношений. Воспитательная проявляется во взаимодействии всех участников образовательных отношений; в формах, средствах и методах воспитания, которые использует педагог. Развивающая предполагает развитие личности в процессе обучения и воспитания путем формирования у обучающихся новых качеств и умений.

Несмотря на то, что развивающая функция выделена в самостоятельную категорию и отдельный вид педагогической деятельности, в качестве педагогической категории рассматривается и «личностное самосовершенствование», однако при этом не раскрывается структура, содержание, специфика деятельности педагога, нацеленной на этот процесс. Утвердилось мнение, что учителю достаточно знать и учитывать индивидуальные психологические особенности развития человека как личности. Именно поэтому зачастую формирование у учащихся новых личностных качеств и способностей, формирование компетенций личностного самосовершенствования подменяются выработыванием навыков и умений, усвоением стандартного набора знаний.

Вышеизложенное дает основание рассматривать «развивающую функцию» учителя как педагогическую категорию и самостоятельный вид педагогической деятельности, нацеленной на развитие личности обучающихся и (воспитанников, учащихся, студентов) в образовательном про-

цессе.

**Результаты.** Для определения дефиниций «личность» и «личностное самосовершенствование обучающихся» в образовательном процессе авторами настоящей статьи проведен сопоставительный анализ теорий и концепций зарубежных и отечественных психологов.

В зарубежной психологии категория «личность» рассматривается в концепции рекапитуляции (Э. Геккель); теориях трех ступеней детского развития (К. Бюллер); конвергенции двух факторов развития (В. Штерн); классического анализа (З. Фрейд, А. Фрейд); эпигенетической (Э. Эриксон), аналитической (К. Юнг); социального научения (К. Халл, Н. Миллер, Дж. Доллард), а также в социально-психологических теориях А. Адлера, Э. Фромма, К. Хорни, Г.С. Салливана и многих других [2, с. 112].

В натуралистических теориях личность – часть природы; в социологизаторских подчеркивается зависимость человека от социального устройства общества; в биосоциальных данная категория трактуется в совокупности двух факторов: наследственность и среда (их соотношение и характеристики значительно отличаются в зарубежных и отечественных исследованиях).

Сравнительный анализ позволил выделить четыре группы зарубежных теорий: 1) биофизического, 2) социального, 3) био-социального / персоналистического и 4) индивидуального развития личности. В первой группе личность соотносится со специфическими характеристиками и качествами индивида, которые можно объективно описать и измерить. Во второй она представлена в качестве «социальной ценности», определяемой по реакции окружающих людей и способной адаптироваться к социуму. В третьей подчеркивается ее организационная функция, благодаря которой человек упорядочивает и согласует различные виды поведения и выступает как «персона». В четвертой группе прослеживается ориентация на ее отождествление с уникальными индивидуальными аспектами поведения.

Следовательно, каждая зарубежная

теория выдвигает определенные параметры, предопределяющие и влияющие на личностное самосовершенствование. Решающая роль в исследованиях принадлежит мотивационным процессам (внутренним переживаниям) и изучению поведения человека в его целостности.

«В отечественной психологии разработаны теории системного подхода к развитию личности (А.Г. Асмолов), периодизации ее развития (В.П. Зинченко), формирования путем присвоения общественно значимых ценностей (В.С. Мухина), развития личности и сознания в деятельности (А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев); смысловая концепция личности (Б.С. Братусь) и др.

Специфической особенностью российских теорий является то, что все они представляют собой единую систему взглядов, базирующуюся на концепции культурно-исторического развития психики человека (Л.С. Выготский). В отечественной психологии характеризуются свойства развития человека как индивида, субъекта, личности, индивидуальности» [2, с. 128].

Чтобы определить понятие «личность обучающихся», обратимся к психологической концепции развития универсальных учебных действий (УУД), разработанной группой ученых под руководством А.Г. Асмолова [1, с. 76].

УУД обеспечивают достижение планируемых результатов: предметных (опыт получения, преобразования и применения предметных знаний); метапредметных (способность работать с информацией); личностных (нравственность, толерантность, здоровый образ жизни). Их сравнительный анализ показал следующее:

1) личностные УУД представлены такими параметрами, как самоопределение, смыслообразование и нравственно-этическая ориентация, которые можно выявить с помощью индивидуальных психологических тестов;

2) в регулятивных, коммуникативных и познавательных действиях отражена структура любой деятельности (мотив, цель, планирование, способы деятельности, контроль, оценка, коррекция и пр.), что вызывает значительные трудности у

педагогов в определении специфики их проявления у учащихся в образовательном процессе;

3) в концепции сформулированы цели и планируемые результаты в виде УУД, но не предложена универсальная дидактическая модель (технология) обучения, что нарушает принцип развивающего обучения, сформулированный Л.С. Выготским: «Только обучение ведет за собой развитие, а не наоборот».

Таким образом, данная концепция нацелена на овладение учащимися учебной деятельностью, ориентирует педагога на реализацию индивидуального подхода, а не личностного; на развитие таких личностных универсальных действий как самоопределение, смыслообразование, нравственно-этическая ориентация.

**Обсуждение.** Обратимся к проблеме личностного самосовершенствования обучающихся с позиции личностного подхода. Очень часто на практике личностный подход подменяется индивидуальным. Эти подходы имеют много общего, так как воспитание определяется психологическими особенностями обучающихся, что помогает им осознать свою индивидуальность и адекватно оценивать свои возможности.

Индивидуальный подход используется и в гуманистических моделях образования, когда признается право ребенка быть непохожим на других, и в системах авторитарного типа, которые «подгоняют» детей под заданный стандарт, делая всех одинаковыми. Сущность личностного состоит в создании условий для раскрытия качеств и способностей каждого ребенка с учетом его возможностей, потребностей и интересов.

Личностный подход в образовании есть последовательное отношение взрослых (педагогов и родителей) к воспитаннику как к личности, нацеленное на оказание ему помощи в таком осознании себя, в выявлении и раскрытии его возможностей, становлении самосознания, осуществлении личностно значимых и общественно приемлемых способов деятельности и общения.

При определении категории «лич-

ностное самосовершенствование обучающихся» будем опираться на два положения.

1. Личность есть целостная психическая система, которая выполняет определенные функции и формируется для их обслуживания. К ее функциям относится творческое освоение общественного опыта путем включения человека в систему общественных отношений. Личность существует, проявляется, формируется в деятельности и общении.

2. Становление личности ребенка происходит в процессе развития его познавательной и аффективно-потребностной сферы, формирования относительно устойчивых форм поведения и деятельности; развития общественной направленности, т.е. обращенности к коллективу сверстников и усвоения тех нравственных требований, которые они предлагают.

Личность обучающихся (воспитанников, учащихся, студентов) есть системно-смысловое образование (новообразование), приобретаемое в процессе общения и совместной деятельности с момента рождения, когда ребенок входит в систему общественных (как член общества) и социальных отношений (как член семьи, а затем – группы сверстников).

Личностный подход в образовании реализуется с помощью универсальных педагогических стратегий формирования компетенций личностного самосовершенствования, рассматриваемого с трех позиций: 1) в обществе (социокультурное развитие); 2) в малом социуме – семье и группе сверстников (социальное развитие); 3) как самость, Я-персона (персональное развитие).

Реализуя стратегию социокультурного развития, педагог подготавливает воспитанников к жизни в информационном обществе. Для этого он созидает образ человека-деятеля как «субъекта культуры»; выстраивает отношения с обучающимися на основе альтруистических принципов, определяющих характер взаимодействия «мира взрослых» и «мира детства»; учитывает префигуративный тип культуры, при котором не только дети учатся у взрослых, но и взрослые у детей, что в корне меняет

отношения между ними; способствует формированию «детской субкультуры», наполненной идеями добра, истины и красоты.

**Заключение.** Ключевым для педагога становится определение личности обучающегося как субъекта историко-эволюционного прогресса.

Стратегия личностного самосовершенствования и социального развития в семье помогает понять по поведению ребенка характер семейных отношений и семейную модель, путь его развития в семье и личностные качества, которые он приобретает и которые определяют его жизненную позицию. Владея данной стратегией, педагог может оказать педагогическую поддержку обучающимся и их родителям.

Пользуясь стратегией личностного самосовершенствования и социального развития личности в группе сверстников, зная особенности развития каждого ребенка в семье, можно создать комфортную среду и благоприятные условия для проявления личностных качеств обучающихся. В ходе реализации этих стратегий педагог ориентируется на ключевое понятие личности: это качества, приобретаемые обучающимся в семье и группе сверстников в процессе общения и совместной деятельности.

Стратегия, связанная с персональным развитием, основывается на определении личности учащегося как системно-смыслового образования, приобретаемого в социокультурной среде в процессе совместной деятельности и общения. Для успешного формирования компетенций личностного самосовершенствования ученика педагог должен знать: особенности развития современных детей, обладающих новым системно-смысловым типом сознания (системно-структурный тип сознания характерен для детей прошлого века); структуру личности обучающегося, чтобы развивать все сферы его личности в комплексе; типологию личности по восприятию, переработке и усвоению информации, чтобы методически грамотно использовать ее в образовательном процессе, а также понимать, каким образом сферы личности соотносятся с функциями речевой дея-



тельности и с сознанием, как их следует развивать. Следовательно, использование педагогами универсальных педагогических стратегий формирования компетенций личностного самосовершенствования обучающихся позволит создать единое образовательное пространство в образовательной организации, обеспечить преемственность в этом процессе, т.е. реализовать стратегическую цель современного обра-

зования.

Учитывая, что обучение ведет за собой развитие, а не наоборот, возникает необходимость проектирования универсальной модели продуктивного образования, ориентированной на личностное самосовершенствование обучающихся в рамках образовательного процесса.

### *Литература*

1. Горлова Н.А. Педагогика личности: учебное пособие для студентов. – М., 2016, – С. 39-138.
2. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики: учебное пособие для студентов вузов. – М., 2017. – 272 с.

**Агзамов Р.Р.**

## **ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ ПРОБЛЕМ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

*Аннотация.* В статье рассмотрены перспективные направления исследований проблем инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, раскрыты преимущества естественнонаучного подхода в исследовании процессов возникновения и развития высших психических функций. Обобщая и систематизируя представления об инклюзивном образовании и механизмах его реализации в образовательной организации, автор обосновывает необходимость интеграции индивидуального, дифференцированного, деятельностного и гуманитарного подходов, которые могут выступать в качестве концептуально-теоретической основы процесса организации воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья.

**Ключевые слова:** дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, естественнонаучный подход, гуманитарный подход, дифференцированный подход, деятельностный подход, особые образовательные потребности, дефектология, пропедевтическое обучение, компенсаторные способности.

**Abstract.** The article considers promising areas of research on the problems of inclusive education of people with disabilities, reveals the advantages of the natural science approach in the study of the processes of the emergence and development of higher mental functions. Summarizing and systematizing the ideas about inclusive education and the mechanisms of its implementation in an educational organization, the author substantiates the need to integrate individual, differentiated, activity-based and humanitarian approaches, which can serve as a conceptual and theoretical basis for the process of organizing the education of children with disabilities.

**Key words:** children with disabilities, inclusive education, natural science approach, humanitarian approach, differentiated approach, activity-based approach, special educational needs, defectology, propaedeutic training, compensatory abilities.

**Введение.** Введение в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ понятия «инклюзивное образование» (обеспечение

равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей) является точкой

отсчёта для исследований включения инклюзии в образовательный процесс детей с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [2, 13].

В основных положениях «Концепции специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья» (далее – Концепция) дети с ОВЗ – «это дети-инвалиды либо другие дети в возрасте от 0 до 18 лет, не признанные в установленном порядке детьми-инвалидами, но имеющие временные или постоянные отклонения в физическом и (или) психическом развитии и нуждающиеся в создании специальных условий обучения и воспитания» [6, с. 7]. С точки зрения результатов обучения детей с ОВЗ в Концепции предлагается стандартизировать три уровня школьного образования. Ценовой уровень, когда обучающийся с ОВЗ получает образование, сопоставимое по конечному уровню с образованием здоровых сверстников, находясь в их среде и в те же календарные сроки авторами Концепции определяется как инклюзия [6, с. 15].

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

В обучении детей с ОВЗ основополагающее значение имеет естественно-научный подход в исследовании процессов возникновения и развития высших психических функций. В качестве предпосылок оптимального развития психических процессов выступает биологическая зрелость структур мозга и психофизиологического аппарата центральной нервной системы.

При этом важно учитывать концепцию фактора, лежащего в основе несформированности (или девиации) высших психических функций. В аспекте естественнонаучного подхода рассматривается и понятие «первичного дефекта» [3, 12].

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

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

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

Один из ведущих методов исследований в сфере инклюзии – это изучение опыта российской и советской дефектологии – науки о закономерностях и особенностях развития детей с физическими и психическими нарушениями, о принципах, методах, формах организации их воспитания и обучения. Основной задачей дефектологии является разработка теоретических и прикладных основ системы комплексной – медико-психолого-педагогической – помощи детям разных возрастов с различными нарушениями в развитии.

После ратификации Россией Конвенций ООН «О правах инвалидов» и «О правах умственно отсталых» появились пред-

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

Инклюзивное образование в современной школе на протяжении последних лет не только не теряет своей актуальности, но и обретает продуктивные формы реализации. За годы становления системы инклюзивного образования и теория, и практика достаточно далеко продвинулись в реализации на практике принципа равных возможностей в доступности качественного образования для обучающихся с разными потребностями и способностями. Законодательно закреплены гарантии «общедоступности образования, адаптивности системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников». Вступил в силу и действует федеральный государственный образовательный стандарт – важнейший документ, определяющий результаты в образовании детей с ОВЗ. В основу стандарта положены дифференцированный и деятельностный подходы, гибкость индивидуальной образовательной траектории обучающегося с ОВЗ, вариативность программ обучения. Дифферен-

цированный и деятельностный подходы предполагают признание обучения как процесса организации речевой, познавательной и предметно-практической деятельности обучающихся с ОВЗ; признание того, что развитие личности обучающихся с ОВЗ зависит от характера организации в образовательном процессе доступной им деятельности, в первую очередь, учебной; развитие личности обучающихся с ОВЗ в соответствии с требованиями современного общества, обеспечивающими возможность их успешной социализации и социальной адаптации; разработку содержания и технологий, определяющих пути и способы достижения социально желаемого уровня личностного и познавательного развития с учетом особых образовательных потребностей детей с ОВЗ; ориентацию на *результаты* образования как системообразующий компонент Стандарта, где общекультурное и личностное развитие обучающегося с ОВЗ составляет цель и основной результат образования.

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

При прогнозировании исследований в сфере инклюзивного образования необходимо учитывать негативный опыт педологии как одного из научных направлений изучения нестандартных детей.

В 1931 году в статье «Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства» Л.С. Выготский писал: «...педология пошла по худшему пути: по пути прямого заимствования у других наук, подменяя диагноз педологический диагнозом медицинским, или по пути простой эмпирии, пересказа в диагнозе другими словами того же самого, что было заключено в жалобах родителей, в лучшем случае сообщая родителям и педагогам сырые данные отдельных технических приемов исследования...». Основной порок педологии Л.С. Выготский видел именно в том, что она пользуется лишь арифметиче-

ским выражением сложных проявлений личности. Интеллектуальный коэффициент получается «на основании автоматического суммирования, простого подсчета ряда совершенно разнородных фактов, путем сложения и вычитания килограммов и километров, которые принимаются за равновеликие и эквивалентные единицы» [4, с. 260].

Остановимся ещё на одном из перспективных направлений исследований в инклюзивном образовании, обозначенном в Концепции: специальное обучение должно начинаться сразу же после выявления первичного нарушения развития. Чем раньше выявлен первичный дефект, тем большая вероятность эффективного запуска компенсаторных способностей ребёнка с ОВЗ посредством пропедевтики как системы мер, предупреждающих возникновение чего-либо. Пропедевтическое обучение детей с ОВЗ в российской системе специального образования – это система занятий, направленных на побуждение у учащихся познавательного интереса и подготовки их к усвоению учебных предметов [8].

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

Следует отметить, что с 2017 года в России вступил в силу Профессиональный стандарт педагога («Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)», который утвержден Приказом Минтруда России № 544 н от 18.10.2013 года (с изм. от 25.12.2014). В соответствии со стандартом все педагогические работники обязаны использовать специальные подходы к обучению лиц с ОВЗ. Это означает только то, что в условиях отсутствия в школах помощников и ассистентов (узких специалистов) компетенции обучения детей с ОВЗ полностью перекладываются на плечи педагогов общеобразовательных организаций и начинается их «хождение по

мукам» инклюзивного образования. В этой связи важнейшее направление научно-исследовательской деятельности – это изучение и формирование готовности педагогов к инклюзии детей с ОВЗ [1, 10].

В инклюзивном образовании индивидуальный подход базируется на принципе индивидуализации обучения, т.е. организации образовательных условий для максимальной реализации субъектной позиции ребенка в процессе обучения, осознании им целей и задач обучения. Педагог создает условия для того, чтобы обучающийся в этих условиях смог поставить цели, сформулировать задачи, определить способы решения учебных задач, смог оценить результаты своих учебных действий. Принцип индивидуализации позволяет реализовать инклюзию в деятельности, воплощаясь на технологическом уровне в личностно ориентированной педагогике, педагогике поддержки, в технологиях проектной деятельности, технологиях тьюторского сопровождения.

Реализация дифференцированного подхода обусловлена противоречием между традиционными коллективными формами обучения и индивидуальным характером усвоения учебного материала; различиями в готовности к усвоению материала; разным уровнем интереса учащихся. С уровнем освоения обучающимися программного материала связана технология уровневой дифференциации обучения. В ней управление познавательной деятельностью происходит с целью обучения каждого учащегося на уровне его индивидуальных возможностей и способностей через систему малых групп. У учителя появляется возможность дифференцированно помогать обучающимся, различающимся по своим индивидуальным возможностям. В классе выделяются группы учащихся в зависимости от возможностей освоения ими учебного материала. Все ученики выделенных групп нуждаются в дифференцированном подходе, который предполагает различные виды помощи учащимся разных групп.

Дифференцированный подход предполагает учет неоднородности особых образовательных потребностей (в том числе

индивидуальных), типологических особенностей обучения. Это обуславливает необходимость создания разных вариантов адаптированных общеобразовательных программ.

В условиях образовательной деятельности обучающихся с ОВЗ наиболее значимым является дифференциация обучения, которая позволяет, с одной стороны, реализовать специальную индивидуальную программу развития, с другой – систематизировать деятельность педагога с учетом психофизиологических возможностей обучаемых. В нашем понимании уровневая дифференциация это такая организация учебного процесса, при которой каждый обучающийся имеет право и возможность овладеть учебным материалом на разном уровне: низком, среднем, высоком, но не ниже базового (применение знания в сходной ситуации).

Основным средством реализации деятельностного подхода в образовании является организация учебно-познавательной и предметно-практической деятельности обучающихся с ОВЗ, обеспечивающая овладение ими содержанием образования. Деятельностный подход рассматривает человека как активного субъекта, который познает и преобразует мир и самого себя в процессе деятельности. Поэтому под деятельностной инклюзией мы понимаем активную позицию обучающихся с особыми потребностями как субъектов доступных видов деятельности, в которых они развиваются как личности.

Современные образовательные тенденции свидетельствуют о необходимости создания для каждого ребенка условий, позволяющих обеспечить ему свою успешность. В массовой школе становится нередким обучение в одном классе детей с особенностями развития. Но очевидно, что сегодня в коррекционных школах инклюзивное образование выступает более актуальной задачей и распространенной практикой, чем в массовых общеобразовательных школах. Ведь в коррекционной школе в одном классе обучаются дети, основное заболевание которых может отягощаться различными сложными дефектами, нередко не одним.

На этапе внедрения инклюзивного образования существует острая необходимость в серьезных прикладных исследованиях, которые могут дать знания о процессах и результатах качественных изменений, повлиять на общие представления о возможности и эффективности процессов инклюзии в образовании.

Важно подчеркнуть, что сегодня педагоги нуждаются в специализированной комплексной помощи со стороны специалистов в области коррекционной педагогики, специальной и педагогической психологии, в понимании и реализации подходов к индивидуализации обучения детей с особыми образовательными потребностями, в категорию которых, в первую очередь, попадают обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья. Самое важное, чему должны научиться педагоги массовой школы, – это работать с разными детьми и учитывать это многообразие в своем педагогическом подходе к каждому.

В отечественном образовании есть два ресурса для развития инклюзивного подхода в образовании – опыт специального образования и технологический опыт психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса.

Основными направлениями ресурсного обеспечения развития инклюзивного образования, с нашей точки зрения, должны стать: организация подготовки и переподготовки специалистов для работы в условиях инклюзивного образования; развитие ресурсного обеспечения системы инклюзивного образования детей с ОВЗ; разработка блоков образовательных программ для задач разноуровневого обучения детей в соответствии с их возможностями; разработка банка учебно-методического обеспечения для эффективной реализации инклюзивных практик.

**Заключение.** Таким образом, организация работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, отличающимися по виду ограничения, может быть успешно реализована на основе интеграции индивидуального, дифференцированного, деятельностного и гуманитарного подходов с применением в работе с детьми с ОВЗ ин-

клюдивных образовательных технологий, позволяющих создать у них ощущение успешности и обеспечить их дальнейшую самореализацию, а профессиональное об-

щение педагогов из разных образовательных систем, может оказать влияние на взаимообогащение и расширение возможностей совместного обучения и воспитания.

### Литературы

1. Алехина Н.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / Н.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова // *Психологическая наука и образование*. 2011. № 1. С. 83-92.
2. Волосникова Л.М. К вопросу о теории и практике инклюзивного образования / Л.М. Волосникова, В.М. Чимаров, Н.Н. Малярчук // *Валеология*. 2015. № 1. С. 37-42.
3. Выговский Л.С. Проблема культурного развития ребенка / Л.С. Выговский // *Вестник Московского университета*. Сер. 14, Психология. 1991. N 4. С. 5-18.
4. Выготский Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // *Собр. соч.: В 6 т. М., 1983. Т. 5. С. 260.*
5. Закирова А.Ф. Гуманитарный инструментарий педагога-исследователя / Закирова А.Ф. *Опытно-экспериментальное исследование в педагогике: Логика, содержание, инструментарий: Научно-методические материалы 19-го Всероссийского семинара-практикума по методологии педагогического исследования*. 24 ноября 2012 г. / под ред. А.Ф. Закировой. Тюмень: Издательство ТОГИРРО, 2012. 32 с.
6. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / [Н.Н. Малофеев, О.И. Кукушкина, О.С. Никольская, Е.Л. Гончарова]. М.: Просвещение, 2013. 42 с.
7. Малярчук Н.Н. Пропедевтические технологии в реализации инклюзивного пути развития инклюзивного образования / Н.Н. Малярчук, Г.М. Криницына // *Инклюзия в образовании*. 2017. № 1 (5). С. 60-65.
8. Малярчук Н.Н. Коррекционно-развивающая работа с детьми раннего возраста как пропедевтическая технология в инклюзивном образовании / Н.Н. Малярчук, Г.М. Криницына / *Организация ранней комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их семьям: сборник научно-методических материалов* / Г.П. Захарова, Н.Н. Васильева, С.В. Велиева, Т.Н. Семёнова; отв. ред Т.Н. Семёнова. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2017. С.81-84.
9. Малярчук Н.Н. Учёт педагогами образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья / *Проблемы качества физкультурно-оздоровительной и здоровьесберегающей деятельности образовательных учреждений: сборник статей 5-ой Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 22 апреля 2015 г. в 2-х частях* ФАГАО ВПО «Рос. гос. проф.- пед. ун-т», под общ. ред. Н.В. Третьяковой. – Екатеринбург, 2015. Ч.2. С. 67-72.
10. Малярчук Н.Н. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / Н.Н. Малярчук, Л.М. Волосникова // *Вестник Тюменского государственного университета*. Гуманитарные исследования. *Humanitates*. 2015. Том 1. № 4. С. 251-267.
11. Малярчук Н.Н. «Острые углы» инклюзивного образования учащихся с ОВЗ / Н.Н. Малярчук, Л.М. Волосникова // *Проблемы современного педагогического образования*. Сер. Педагогика и психология. Сб. статей: Ялта: РИО ГПА, 2016. Вып. 51. Ч. 6. С.235-241.
12. Нейропсихологическая школа А. Р. Лурия // *Вопросы психологии*. 1997. № 5.
13. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174) (дата обращения: 20.03.2021).

Загитов А.Р.

## КРЕАТИВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

***Аннотация.** Новый тип образования напрямую связан с созданием условий для развития творческого потенциала школьника как субъекта целесообразной деятельности на основе его саморазвития, самообразования как креативного, интеллектуально развитого существа. В этой связи можно говорить о существовании социального заказа на развитие креативности в школе. В статье автор раскрывает сущность понятия «креативность», демонстрируя его отличие от смежных дефиниций.*

***Ключевые слова:** креативность, личность, уникальность, творчество, творческие способности.*

***Abstract.** The new type of education is directly related to the creation of conditions for the development of the creative potential of the student as a subject of appropriate activity on the basis of his self-development, self-education as a creative, intellectually developed being. In this regard, we can talk about the existence of a social order for the development of creativity in school. In the article, the author reveals the essence of the concept of "creativity", demonstrating its difference from related definitions.*

***Key words:** creativity, personality, uniqueness, creativity, creativity.*

**Введение.** Современная система образования направлена на личностно-ориентированные технологии, сохранение и развитие творческого потенциала человека. Теперь одной из важных задач школы как социального института является подготовка детей к эффективной деятельности в современных условиях, требующих от человека активности, независимости, гибкости для адаптации к изменяющейся окружающей среде, ее преобразования, способности решать задачи, реализовывать себя и самосовершенствоваться. Главной ценностью человека признается его уникальность, что является основой поиска системы инновационных технологий, направленных на развитие креативных способностей личности. Новый тип образования напрямую связан с созданием условий для развития творческого потенциала школьника как субъекта целесообразной деятельности на основе его саморазвития, самообразования как креативного, интеллектуально развитого существа. В этой связи можно говорить о существовании социального заказа на развитие креативности в школе.

**Материалы и методы.** Неоднозначность научного понимания и определения креативности является центральным вопросом практических исследований и теоретических рассуждений.

В своей работе мы остановились на определении креативности как процесса самостоятельного решения стоящих перед человеком задач нестандартным, но главное, конструктивным способом, реализации человеком собственной индивидуальности. Это позволяет оценить результаты (продукты) творчества, индивидуальные способности к нему, благоприятные и неблагоприятные для него личностные особенности и условия окружения, т.е. объединить в единое целое разные аспекты креативных проявлений личности, выделяемые многими психологами. Креативность рассматривается как внутренний ресурс человека, как творческая активность, проявляющаяся в любом виде деятельности и позволяющая человеку выходить за рамки общепринятых представлений о сути вещей, создавая новое. Креативная личность в данном контексте является субъектом деятельности, это личность, готовая к самоизменению, самореализации, преобразованию окружающей действительности путем привнесения своей индивидуальности.

Следует отметить, что человеческая уникальность, индивидуальность тесно связана с проблемой креативности. Развитие креативности личности как предмет научного исследования обладает своеобразной спецификой: при научном описании «креативность» отождествляют с по-

нятием «творчество» и его производных (предпосылки к творчеству, способности общие и специальные, потенциал и пр.), где возникает опасность ухода от научных основ природы креативности. Следовательно, имеет смысл рассмотреть и проанализировать научные исследования структуры и содержания понятия «креативность» с психологической точки зрения.

Понятие «креативность» начало разрабатываться в рамках психологии способностей, одаренности (М.С. Бернштейн, П.П. Блонский, Н.Д. Левитов, Г.И. Россомо, В.М. Экземплярский и др.). Далее её развитие восходит к таким источникам, как культурно-историческая психология (Л.С. Выготский, А.Г. Асмолов, В.Т. Кудрявцев). Среди отечественных методологов теории креативности следует выделить В.В. Давыдова, определяющего главной задачей массового обучения привитие начала творческого отношения к деятельности, и А.А. Леонтьева считавшего, что условием развития креативности является самореализация (самоопределение) личности.

Большинство авторов (А.Г. Асмолов, А.М. Матюшкин, Н.Б. Шумакова, Е.Н. Щебланова, Н.П. Щербо, В.С. Юркевич, Е.Л. Яковлева и др.) сходятся на том, что ребёнок рождается с творческим потенциалом, для развития которого необходимо создать определенные условия дома, в детском саду и в школе. В связи с этим в развитии креативности личности определяющую роль играет образовательная среда школы, содержащая специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение.

В психологии креативности на настоящий момент выделяют когнитивный, психометрический подходы, а также мистический, мотивационный, социально-личностный и прочие, на основании которых разработан ряд концепций, определяющих понятие «креативность».

Согласно концепции редукции творчества к интеллекту, уровень творческих способностей определяется уровнем раз-

вития интеллекта (Л. Термен, К. Коке). Специалисты в области интеллекта Д. Векслер, Г. Ай Айзенк и другие разделяют такую точку зрения: что высокий уровень развития интеллекта предполагает высокий уровень развития творческих способностей и наоборот. Творческого процесса как специфической формы психической активности нет.

Особо выделяют концепцию Д.Б. Богоявленской (1971, 1983), которая рассматривает творчество как ситуативно нестимулированную активность (стремление выйти за пределы заданной проблемы) и вводит понятие «креативная активность личности», присущую творческому типу личности.

Согласно концепции креативности Дж. Гилфорда (1967), Е.П. Торренса (1964, 1965), креативность как универсальная познавательная творческая способность, является самостоятельным фактором, независимым от интеллекта. Дж. Гилфорд считал операцией дивергенции, наряду с операциями преобразования и импlications, основой креативности как общей творческой способности и характеризовал креативность как способность отказаться от стереотипных способов мышления; как умственные способности, обеспечивающие творческое достижение.

Исследователь выделил шесть параметров креативности: 1) способность к обнаружению и постановке проблем; 2) способность к генерированию идей – беглость; 3) способность к продуцированию разнообразных идей – гибкость; 4) способность производить идеи, отличающиеся от общественных взглядов, отвечать на раздражители нестандартно – оригинальность; 5) способность к усовершенствованию объекта путем добавления деталей; 6) способность решать проблемы, то есть способность к анализу и синтезу [2].

Наиболее распространена в психологии креативности концепция Е.П. Торренса – «теория интеллектуального порога»: если IQ (коэффициент интеллектуальности) ниже 115-120, то креативность и интеллект входят в состав одного фактора; при IQ выше 120 – креативность становится независимым от интеллекта фактором.



Результатом исследования Е.П. Торренса явилась система измерения творческих способностей. Автором установлено, что наследственный потенциал не является важнейшим показателем будущей творческой продуктивности, а именно влияние семьи, родителей разного пола, школы, педагогов будет способствовать развитию креативности, и экспериментально доказано, что спад в развитии креативности можно снять путем специального обучения. В исследованиях Е.П. Торренса, Дж. Гилфорда выявлена высокая положительная корреляция уровня IQ и уровня креативности.

Одна из современных концепций, предложенная Р. Стернбергом и Д. Лавертом (1985) – концепция инвестиционной креативности. Теория инвестирования определяет креативным такого человека, который стремится и способен покупать идеи по низкой цене и продавать по высокой [6]. Креативность, по мнению Р. Стернберга, способность идти на разумный риск, готовность преодолевать препятствия, внутреннюю мотивацию, толерантность к неопределенности, готовность противостоять мнению окружающих. Проявление креативности невозможно, если отсутствует творческая среда. По Р. Стернбергу, творческие проявления определяются следующими факторами: интеллектом как способностью, знанием, стилем мышления, индивидуальными чертами, мотивацией, внешней средой. Вместе с тем для творчества особенно важны составляющие интеллекта: 1) синтетическая способность (новое видение проблемы, преодоление границ обыденного сознания); 2) аналитическая способность (выявление идей, достойных дальнейшей разработки); 3) практические способности (умение убеждать других в ценности идеи, «продажа») [6].

В соответствии с критериями оценки креативности Р. Стернберга в функционально-уровневой концепции принятия интеллектуального решения и смысловой теории мышления, Т.В. Корниловой (2010) проведено исследование, в котором изучалась инкрементальная предсказательная валидность показателей интеллекта и то-

лерантность к неопределенности в отношении креативности. Т.В. Корнилова выделяет, что рассмотрению креативности как отличающихся от интеллекта общей способности или индивидуального свойства (личностной черты) противостоит взгляд на креативность как компонент, этап или один из процессов в реализации творческого мышления. Данные, полученные в ходе исследования, свидетельствуют о том, что 1) толерантность к неопределенности положительно предсказывает креативность, тогда как интолерантность к неопределенности демонстрирует обратную связь с выраженностью новообразований; 2) предсказательная сила интеллектуального потенциала сопоставима по величине с вкладом в создание креативного продукта личностных свойств толерантности и интолерантности к неопределенности и пр.

Таким образом, наибольшее внимание в изучении феномена креативности получило направление, связанное с исследованием связи креативности с интеллектом и личностными чертами.

**Обсуждение.** В явлении креативности выделяют четыре аспекта: креативная среда, в которой осуществляется творчество (сфера, социальный контекст, структура, формирующие требования к продукту творчества); креативный продукт (характеристики материального или идеального продукта, его качественные стороны); креативный процесс (свойства и характеристики протекания креативного процесса, его фиксация и описание); креативная личность (личностные характеристики, описывающие креативного человека и предопределяющие креативность) (Р. Муни).

Впервые использовал понятие «креативность» Д. Симпсон (1922) как способность человека отказываться от стереотипных способов мышления. Впоследствии стали рассматривать креативность как высший мыслительный процесс. Р. Мэй полагал, что творческие процессы не иррациональны, а «сверхрациональны» и объединяют интеллектуальные, волевые и эмоциональные функции; для него суще-

ственным показателем творчества было реалистичное решение проблемы.

К.В. Тейлор (1988), рассматривая творчество как решение задач, выделяет шесть групп определений креативности: 1) определение типа «Гештальт», в которых подчеркивается создание новой целостности; 2) определения, ориентированные на «конечный продукт», или «инновационные» определения, в которых подчеркивается продуцирование чего-то нового; 3) «эстетические», или «экспрессивные», определения, в которых подчеркивается самовыражение (способность мыслить в неисследованной области, не будучи ограниченным прошлым опытом); 4) «психоаналитические», или «динамические», определения, в которых творчество определяется в терминах взаимодействия «Я», «Оно» и «Сверх-Я»; 5) определения в терминах «мышления, ориентированного на решение», в которых подчеркивается не столько решение, сколько сам мыслительный процесс; 6) и другие разнообразные определения, не укладываемые ни в одно из вышеперечисленных.

Э. Фромм предложил своё определение понятия креативности как способности удивляться и познавать, умение находить решение в нестандартных ситуациях, это нацеленность на открытие нового и способность к глубокому анализу, осознанию своего опыта. Критерием же творчества является не качество результата, а характеристики и процессы, активизирующие творческую продуктивность.

Маслоу определял креативность как естественное свойство самоактуализирующейся личности, где под самоактуализацией понимал полное использование талантов, способностей, возможности личности как процесс самореализации человеческих потенций. Креативность потенциально присутствует в каждом человеке, но большинство людей теряет это качество в результате «окультуривания» в авторитарной среде. Автор делит креативность на первичную (изначально присуща каждому человеку) – этап вдохновенного творчества – и вторичную (процесс детализации твор-

ческого продукта и придания ему конкретной формы). Центральным в теории креативности А.Г. Маслоу является понятие мотивации, которое он определяет исходя из потребностей личности: чем выше человек может подняться по иерархии потребностей, тем большую индивидуальность, творческие возможности он продемонстрирует.

В научных исследованиях оформилась тенденция к дифференциации понятий «творчество» и «креативность», где креативность занимает место одной из основных составляющих как самой категории «творчество» (данное понятие шире, поскольку не сводится только к способностям), так и ее производных. Отмечая сходство и различие понятий «творческие способности» и «креативность» (способность к творчеству), следует отметить, что: 1) они могут рассматриваться «как синонимы, если речь идет только об общей творческой способности»; 2) «творческие способности» шире, так как включают в себя и общие, и специальные способности; 3) креативность определяется как характеристика любой способности к деятельности (рассматривая различные виды способностей, креативность видится в них как содержательный компонент).

**Заключение.** Таким образом, понятие «креативность» в современной науке трактуется как многомерное и многоаспектное понятие. В широком смысле – это самостоятельный феномен, который представляет собой единую целостную систему и функционирует во всех сферах жизни человека как: креативный процесс, креативный продукт – результат творческого процесса и свойства (качества) личности креативного типа.

В узком же смысле (аспект нашего исследования) креативность определяется как общая универсальная способность к творчеству, в той или иной степени свойственная каждому человеку. Креативность формируется и проявляется в деятельности. Креативная среда в этом случае выступает условием реализации творческих потенциалов человека.

*Литература*

1. Гилфорд Дж. Структурная модель интеллекта. Психология мышления. – М., 1965. – 244 с.
2. Стернберг Р., Григоренко Е. Инвестиционная теория креативности // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 2. – С. 144-160.
3. Корнилова Т.В. Толерантность к неопределенности и интеллект как предпосылка креативности // Вопросы психологии. – 2010. – № 5. – С. 3-13.
4. Taylor C.W. Various Approaches to and Definitions of Creativity // The Nature of Creativity / Sternberg R.J. (Ed.). Cambridge, 1988. – 99-124.
5. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики / пер. с англ. А.М. Татлыбаевой. – СПб., 1999. 432 с.
6. Лебедева Л.Д., Бибикова Н.В. Креативность младших школьников: контекст «развитие». – Ульяновск, 2004. – 194 с.

Довлатов К.Н., Асадуллина С.Х.

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ  
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАМКАХ  
ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ РАЦИОНАЛЬНОСТИ**

*Аннотация.* По мнению автора, в России подготовка психологов имеет четко выраженный теоретизированный характер. При том что специалисту в области психологии нужна систематическая подготовка, требующая определенного времени, необходима глубокая личностная трансформация, решение многих личностных проблем будущего практика, а также формирование научной картины мира, разработанной новейшей физикой. Без такой подготовки говорить о готовности будущих психологов к профессиональной деятельности говорить не приходится. В статье анализируется авторская система подготовки, которая может помочь решить эти проблемы.

**Ключевые слова:** психология, подготовка, психотерапия, психологическая практика, коуч, коучинг.

**Abstract.** According to the author, in Russia, the training of psychologists has a clearly expressed theoretical character. Despite the fact that a specialist in the field of psychology needs systematic training that requires a certain amount of time, a deep personal transformation is necessary, the solution of many personal problems of the future practitioner, as well as the formation of a scientific picture of the world developed by the latest physics. Without such training, it is not necessary to talk about the readiness of future psychologists for professional activity. The article analyzes the author's training system, which can help solve these problems.

**Key words:** psychology, training, psychotherapy, psychological practice, coach, coaching.

**Введение.** Все методологические проблемы психологии неразрывно связаны с историей развития мировой и российской психологической науки и практики. Это справедливо и для решения методологических проблем формирования готовности будущих психологов к профессиональной деятельности. Как известно, триста лет назад психология объявила себя наукой о душе и на триста лет отбросила свой предмет изучения, исследуя психику, поведение,

сознание, бессознательное (Шабельников В.М., 2003).

Анализ истории психологии показывает наличие движения от фрагментарных представлений о человеке к целостности и многомерности. И, несмотря на большие достижения психологии, основные ее направления и основанная на них психотерапия, по сути высвечивают фрагменты такого невероятно сложного и многомерного явления, изоморфного всему миру, как человек. Соответственно, такое фраг-

ментарное представление о человеке дает возможность разработать такое же фрагментарное представление и о проблемах готовности психологов к профессиональной деятельности.

**Материалы и методы.** Развитие психологической практики в России актуализирует нерешенные методологические проблемы психологической науки, особенно остро сказывается это положение на процессе подготовки будущих психологов. Отечественный психолог, разработавший понимающую психотерапию как психотехническую систему, Ф.Е. Василюк отмечает: «...изменился социальный статус психологии, она все больше превращается в самостоятельную социальную сферу и в связи с этим происходят радикальные структурные преобразования всей дисциплины. «Психология» раньше была по преимуществу «наукой», которая, разумеется, стремилась выходить за свои пределы и включаться в «практику», но теперь сама практика вошла в эти пределы, стала внутренней составной частью психологии. Поэтому глобальная методологическая проблема современной отечественной психологии состоит в выстраивании новой системы отношений между психологической наукой и практикой [1, с. 5]. Эта задача поставлена, но наш взгляд, по-прежнему не решена.

Студенты изучают академическую психологию, построенную на научной картине мира, но она им мало помогает при изучении дисциплин практического характера – психотерапии и психологического консультировании. Субъективно будущие психологи, ощущая свою неподготовленность и неуверенность в области психологической помощи, воспринимают это положение, как перевес теоретической подготовки в ущерб практической. Многие начинают дополнительно обучаться на различных типах тренингов. Особенно популярны среди студентов факультета педагогики и психологии СФ БашГУ нейролингвистическое программирование, генеративный транс, разработанный С. Гиллиганом, и метод семейных расстановок Берта Хеллингера. В рамках академической психологии метод семейных расстановок

теоретически обосновать невозможно, поэтому он называется феноменологическим. Восприятие человека как части семейной и родовой системы, осознание будущего психолога себя как части системы, связей поколений требует уже другого типа представления о мире и месте человека в нем. Происходит столкновение различных типов мировоззрения, основанного на научной картине мира, разработанной ньютоновской системой мира, и научной картиной мира, разработанной квантовой физикой. Два мировоззрения: одно для теории, а также для написания курсовых и дипломных работ, другое – для психологической практики. Эта методологическая проблема в российской психологии сохраняется, несмотря на то, что еще на заре возникновения психологии в работах У. Джемса, Карла Юнга изложены взгляды, близкие к концептуальной системе новейшей физики.

**Результаты.** Наиболее эффективные практические психологи владеют новейшими психотехнологиями, разработанными нашими коллегами со всего мира. Но ни один, самый эффективный тренинг, не сформирует психолога-практика, нужна систематическая подготовка, требующая определенного времени, необходима глубокая личностная трансформация, решение многих личностных проблем будущего практика, а также формирование научной картины мира, разработанной новейшей физикой. Без такой подготовки говорить о готовности будущих психологов к профессиональной деятельности говорить не приходится.

Обучение на факультетах психологии пока не вполне отвечает этим требованиям «...психологическое образование обнаруживает признаки дисгармонии и раздвоенности (например, базовые университетские общепсихологические курсы опираются на теоретическую традицию, которая оказывается почти не востребуемой при изучении консультативных и психотерапевтических дисциплин [1, с. 7]. Именно так характеризует подобную ситуацию Ф.Е. Василюк.

Положение усугубляется недостатком высоким уровнем психологической

культуры граждан нашей страны. У россиян существует много заблуждений о том, кто такой психолог. Даже образованные россияне могут думать, что психолог – это просто хороший человек, который всем помогает. Они могут неправильно понять профессионально-значимые качества психолога и принять социальную смелость и независимость психолога за наглость, а способность выдерживать эмоциональное давление клиента – за черствость и т.д. Будущие психологи жалуются на тот факт, что студенты других факультетов считают их наглыми, нескромными, черствыми и т.д. Похожие обвинения сопровождают процесс личностных трансформаций будущих психологов от родных и близких.

Для россиян исторически общинный характер жизни продолжался достаточно долго. Он и создал нормы житейской психотерапии и консультирования, которые выручали тех, кто нуждался в помощи – жаловаться родным и близким, друзьям, получать помощь от них. Сложилась очень интересная ситуация: россияне нуждаются в профессиональной помощи и одновременно не знают в подавляющем своем большинстве – какую помощь может оказать психолог, когда надо обращаться за психологической помощью. Такова цена нерешенности методологических проблем психологической науки и практики.

С другой стороны, выпускники факультетов психологии с их противоречивым мировоззрением, вызывающем сомнения в себе, неуверенность в своем профессионализме, которым после окончания вуза еще предстоит на тренингах освоить новейшие психотехнологии, ощущают себя недостаточно подготовленными к профессиональной деятельности. Решает ли вуз задачу формирования готовности к профессиональной деятельности психологов в достаточной мере?

Школа коучинга Константина Довлатова успешно решает эту задачу. Для обучения в ней необходимо наличие высшего образования, готовность активно заниматься, выделяя на обучение в Школе порядка 20 часов в неделю и – обязательное пройти тренинг RPT-1, RPT-2. Обучение идет онлайн в течение 7 месяцев. По окон-

чании обучения выпускники получают диплом установленного образца о профессиональной переподготовке на базе высшего образования по программе «Ультракоучинг» (объем: 580 академических часов), удостоверяющий право специалиста на ведение профессиональной деятельности в сфере Практической психологии.

Школа коучинга дала уже 3 выпуска. Выпускники Школы коучинга готовы работать в области психологической практики. А можем ли мы сказать то же самое уверенно о выпускниках факультетов психологии наших университетов? Программа Школы коучинга включает в себя изучение таких дисциплин, как общая психология, прикладная психология расстановки по Хеллингеру (базовые принципы), метафорический процессинг (Символическое Моделирование), лайфкоучинг, начала организационного коучинга, коучинг на метафорических картах, курс по архетипам.

**Обсуждение.** Специфика подготовки в этой Школе коучинга в том, что обучающиеся осваивают и психотехнологии психотерапии, и технологии коучинга, так как психотерапевт решает психологические проблемы клиента, но не научит его эффективно решать жизненные задачи, достигать поставленные цели. Справедливо и обратное – коуч, не владеющий психотерапией, натолкнувшись на глубинные психотравмы клиента, не умеет помочь ему и может довести его до серьезного кризиса.

Но главное – эти эффективные психотехнологии объединены одним мировоззрением, научной картиной мира, характерной для квантовой физики. У учеников Школы коучинга методологических проблем не возникает. Ведь они умеют работать с системами, семейными, государственными, с человеком как частью этих систем и всего сложного многоуровневого мира, где все взаимосвязано. И они понимают, что время относительно, ведь они умеют определять и убирать травмы родичей клиента, отстоящего от него на 3-4 поколения. Используя свои знания и навыки работы с бессознательным, могут снимать травмы, полученные клиентом еще до рождения. Такое мировоззрение, знания и навыки позволяют им помочь клиенту

стать лучшей версией себя и прожить лучшую версию своей жизни.

Травмы, которые закладываются в процессе зачатия, в период беременности и родов, задают многие наши реакции на мир и отношение к себе: программы вины и жертвы; неуверенность в себе; страх начинать новое; невозможность отстаивать свои интересы или собственные границы; сложности с выбором (откладывание до последнего); ощущение враждебности мира, ощущение «я чужой»; ощущение нехватки ресурсов – «всего нужно добиваться с большим трудом» и др. Специалисты по возрастной психологии такие знания о человеке и такие технологии психологической помощи студентам не преподают.

Авторская новизна Школы инновационного коучинга в том, что техники и технологии психотерапии и коучинга подобраны таким образом, что формируют картину мира, соответствующую природе человека. В Москве уже прошел первый тренинг, на котором участники обучались духовной интеграционике – авторской технологии К. Довлатова работы с душой. И эта технология позволяет практически решить вопрос не просто об улучшении здоровья, а вопрос об исцелении, о качественном изменении жизни человека после тренинга. Духовная интеграционика намного сильнее, чем технология РПТ в этом плане. Теперь программа подготовки в Школе коучинга построена на основе духовной интеграционики.

Вопросы формирования готовности к профессиональной деятельности психолога и коуча трудно решить, не обратившись к системам, в которые входит человек и которые сильно влияют на его жизнь и

здоровье: родовая система, государственная система и т.д.

Итак, как же устроен квантовый мир? Каково положение человека в квантовом мире? Какие у него возможности в этом мире ориентироваться? Как происходит выбор из миллионов вероятностных реальностей, и какова роль сознания (бессознательного, подсознательного) в этом процессе? Что и как меняет человеческое желание и намерение в выборах реальностей, и какова роль души в этом процессе? Варианты ответов на эти вопросы уже дают исследователи, работающие в области квантовой психологии.

**Заключение.** Новая научная картина мира позволит выстроить квантовую психологию, в которой получат адекватное объяснение новые психологические технологии. Вероятно, изменится понимание предмета психологии, и её методов, соответственно. Будут другими и методологические принципы научного исследования. Возможно, произойдет возвращение к утраченному в течение трехсот лет предмету психологии, и теория и практика будут в соответствии, а не в разрыве. Но главное, квантовая психология ответит на главную потребность в познании человеком самого себя и мира. Проблема нового понимания мира и человека, его развития, оказания психологической помощи, проблема подготовки будущих психологов и формирования их готовности к профессиональной деятельности встанет в совершенно новом ракурсе – в соответствии с новой научной картиной мира и адекватным ей представлением о человеке и его здоровье.

### *Литература*

1. *Василюк Ф.Е. Понимающая психотерапия как психотехническая система [Текст]: автореф. дис... докт. психол. наук: 19.00.01. – М., 2007. – 48 с.*
2. *Дерябин Н.И. Квантовая психология, или Как стать Богом. – М.: Изд-во «Амрита-Русь», 2009.*
3. *Довлатов К.Н., Асадуллина С.Х. Методологические проблемы российской психологии в подготовке будущих психологов // International Conference on European Science and Technology // Material of the 9 international research and practice conference (2014). – Munich, Germany. – P. 193-195.*
4. *Пузилов А. Теоретические, концептуальные основы квантовой психологии, как естественной науки о сознании. – Калининград, 2008.*
5. *Хокинс Дэвид. Сила против насилия. – СПб.: Издательская группа «Весь», 2010.*

Белова О.А.

## ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ БАКАЛАВРОВ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.** Перед высшими учебными заведениями стоит серьезная задача по подготовке специалистов, не только владеющих определенным объемом знаний, но и способных к самостоятельной творческой деятельности. Выпускник вуза должен обладать набором фундаментальных знаний и уметь эти знания применять на практике, в том числе в нестандартных ситуациях. В статье автор подчеркивает важность преподавания физиологических дисциплин в процессе подготовки бакалавров-дефектологов.*

***Ключевые слова:** профессиональное воспитание, естественно-научное образования, дефектология, профилизация профессионального образования.*

***Abstract.** Higher education institutions face a serious task of training specialists who not only possess a certain amount of knowledge, but are also capable of independent creative activity. A university graduate must have a set of fundamental knowledge and be able to apply this knowledge in practice, including in non-standard situations. In the article, the author emphasizes the importance of teaching physiological disciplines in the process of training bachelor-defectologists.*

***Key words:** professional education, natural science education, defectology, profilization of professional education.*

**Введение.** Подготовка специалистов в высших учебных заведениях России – задача чрезвычайной важности. В современных условиях обучения необходимо использовать методические приемы и организационные мероприятия, направленные на воспитание творчески-ориентированного подхода к профессиональной деятельности студента в период освоения учебной программы, относящейся к медико-биологическому блоку. К профессиям всех специальностей и специализаций в учебных заведениях России характерен ряд общих требований. Они известны всем – специалист обязан обладать высокой гражданской ответственностью; уметь находить подход к различным контингентам учащихся; владеть знаниями и навыками общекультурного, профессионального самосовершенствования, обладать широкой эрудицией, культурой, быть убежденными пропагандистами, советчиками по применению здоровьесберегающих технологий, знать возрастные особенности детей и подростков.

В современных условиях высшие учебные заведения переживают своеобразный прогрессивный этап в изучении и усвоении новых подходов процесса обучения. Всему этому способствовали технический прогресс и бурное развитие есте-

ственно-научных дисциплин, особенно в изучении механизмов деятельности человека. Исключительное значение имели исследования биокбернетиков, сформулировавших понятия «кибернетической системы» и «информации» для понимания принципов управления организма человека живыми системами, что помогло правильному осмыслению и усвоению нового понятия «системный подход» [1, 2, 3].

Одной из особенностей в становлении человека является поиск смысла жизни, проявление воли в достижении определенного результата, а также свободы выбора при этом. Целостность становления и развития индивидуума с момента онтогенетического периода определяется критериями его здоровья [6]. Кризис здоровья в настоящее время – общепризнанный факт, носящий эколого-социальный и эколого-генетический характер. Поэтому понимание и правильное отношение к здоровью, понятию здоровья, сохранению здоровья, здоровьесбережение необходимо для развивающегося организма подростка, но наиболее важно для будущего учителя, бакалавра – дефектолога [4, 5, 7].

**Материалы и методы.** Согласно высказываниям И.П. Павлова, организм является сложной системой, процессы которого постоянно уравниваются с окру-

жающей среды благодаря процессам саморегуляции физиологических функций [10]. Известно, что основной смысл структурных особенностей организма на различных этапах его развития сводится к пониманию целостности соматических и функциональных параметров организма, к признанию диалектического единства его формы и функции.

Показатели физического развития входят в противоречия с работоспособностью. Например, лица с более низкими параметрами физического развития часто обладают лучшей физической или умственной работоспособностью, которая обычно рассматривается в качестве важнейшего, социально значимого критерия здоровья.

В современном обществе возникает потребность и необходимость выделения профилактического направления в работе с учащимися, а также и их родителями, поэтому будущим педагогам необходимы обязательные общие знания по анатомии, физиологии и гигиене детей и подростков.

Особенно важны в изучении данной дисциплины закономерности роста и развития детского организма. Большое внимание при изучении данного курса следует обращать на критические этапы развития ребёнка и подростка, понятия нормы, отклонения от нормы в развитии, понятие адаптации, понятие «возрастных этапов развития».

По сравнению со взрослыми, дети находятся в особенных условиях, их организм не достиг ещё полной зрелости, а находится в процессе роста и развития, что особенно важно знать и учитывать будущему учителю и дефектологу [8]. При этом следует вводить новые формы и виды обучения, не нарушающие состояние здоровья детского поколения. Самое главное уметь правильно оценить состояние здоровья учащихся, не дать ему чрезмерной нагрузки, во время остановить чрезмерное утомление.

К сожалению, год от года состояние здоровья детей значительно ухудшается. Значительно увеличилось количество детей-сирот, детей, оставшихся по разным причинам без родительской заботы и попечения. В связи с этим увеличивается ко-

личество типов и видов школ с коррекционно-педагогической направленностью.

Значение дисциплин, имеющих медико-биологическую направленность, играет значительную роль в формировании естественно-научного мышления будущего учителя и бакалавра, помогает правильно определять состояние организма человека, значение адаптивного реагирования, возникающего в организме человека в экстремальных условиях.

Каждая из эпох развития человечества имела и имеет свой базовый предмет в системе естественно-научной подготовки. Например, на первом этапе была анатомия – наука о структуре организма, о способах разделения его на «естественные части»: органы, системы органов, клетки, ткани. На втором – физиология, учение о функциях, выделенных анатомией структур, или как её сейчас определяют – «аналитическая физиология». На современном этапе развития естественно-научных дисциплин ведущее место отводится «системологии» или «системной физиологии».

**Обсуждение.** Дисциплины медико-биологического блока – это фундаментальная база. При преподавании «Возрастной анатомии и физиологии» будущим учителям и бакалаврам дефектологии стоит постоянно подчеркивать и обращать внимание студентов на более глубокое изучение таких разделов как «Закономерности роста и развития детей и подростков»; «Физиология центральной нервной системы»; «Физиологию высшей нервной деятельности»; «Физиологию сенсорных систем».

На занятиях много времени следует уделять материалистическим принципам в работах «отца русской физиологии» И.М. Сеченова о психической деятельности человека, особенности её становления в процессе онтогенетического развития. На лекциях преподносятся принципы рефлекторной теории в свете учения нашего земляка И.П. Павлова – Нобелевского Лауреата, объясняются такие понятия как структурность, детерминизм, анализ и синтез; его приоритет в развитии объективного метода исследования психической (высшей нервной) деятельности.



В контексте изучения курса «Возрастной анатомии и физиологии», «Основ педиатрии и гигиены детей младшего и дошкольного возраста» данные темы связываются с особенностями развития младшего школьника, значения метода наблюдения, выявление и коррекция поведения гиперактивных детей, детей – индиго, аутичных детей, развитие которых отличается своеобразием, утонченностью и особенностями. В этой же концепции разбираются проблемы и рефлекторные принципы деятельности мозга в плане функциональных систем, рефлекторные принципы в деятельности мозга, роль обратных связей в координации рефлекторной деятельности с точки зрения учения П.К. Анохина.

Формирование у будущих учителей материалистического мировоззрения в процессе обучения и прохождения дисциплин медико-биологической и психологической направленности безгранично. Например, при изложении физиологических механизмах сна и сновидений и их видов, в воспитательном отношении, можно привести пример сновидения братьев Чеховых об исключительно тяжёлых условиях учёбы в Таганрогской гимназии и сон бедного якутского крестьянина Макара (из рассказа Короленко «Сон Макара»). При рассмотрении вопросов гиперактивных детей обсуждается состояние когнитивных функций учащихся 9-10 лет: непроизвольное внимание, которое постепенно с развитием функциональных систем организуется по типу взрослого, а механизмы произвольного внимания интенсивно формируются и совершенствуются, что обеспечивает эффективность решения различных задач.

Обязательно отмечаем санитарно-гигиеническую значимость оценки внимания в зависимости от периода развития индивидуума. Обращаем внимание на то, что анализ информации в коре больших полушарий облегчается за счет формирования новых функциональных объединений.

Много примеров приводится для воспитания у студентов – будущих учителей и дефектологов – гигиенических на-

ков, правильного формирования и соблюдения режима дня, труда и отдыха, питания, гигиенические принципы работы за компьютером, основные принципы закаливания организма рассматриваются также в возрастном аспекте. Очень важны темы, посвященные физиологическим и психологическим вопросам воспитания и обучения, значение самовоспитания и перевоспитания.

В этих примерах с физиологической точки зрения важнейшими положениями являются следующие высказывания: «Если возможна гигиена тела, то возможна гигиена ума и характера» (Д.И. Писарев); «Природа человека делается» (А.А. Ухтомский); «Лучшая гигиена – чистая совесть» (К. Чапек).

Своевременная диагностика и коррекция аномальных состояний, своевременное создание комфортных условий для формирования адаптивных социальных навыков – верный путь к успеху лечения таких учащихся [9]. В первую очередь с данной ситуацией будет сталкиваться учитель, дефектолог, педагог-психолог.

Коррекционно-развивающая направленность в обучении студента-инвалида строится с учётом следующих основных положений:

1. Комплексное воздействие различными способами для приобретения специальных знаний умений, навыков по дисциплине.
2. Активизацию нейродинамических и познавательных процессов.
3. Формирование стойкой учебной мотивации и навыков, самопознания и самовоспитания.
4. Применение возможных здоровьесберегающих технологий для снятия.
5. Обязательное соблюдение принципов гигиены нервной системы.
6. Формирование позитивных чувств при обучении.

**Заключение.** Высшие учебные заведения должны готовить специалистов не только владеющих определенным объемом знаний, но и способных к самостоятельной творческой деятельности. При этом профилизация преподавания отдельных предметов не означает уменьшения фундамен-

тальных знаний студентов. Цели и задачи преподавания физиологических дисциплин остаются прежними: формирование физиологического мышления, овладение знаниями основных физиологических функций целостного организма в возрастном аспекте; формирование на базе теоретических знаний диалектико-материалистического подхода понимания жизненных процессов, овладение основами физиологического исследования. Профильная направленность преподавания в основном не касается раздела «общей физиологии», в котором излагаются основы физиологии возбудимых тканей, но имеют место в «частной физиологии», особенно в его заключительной части, посвященной изучению целостной деятельности при равных формах его взаимодействия с внешней средой – разделах «интегративной деятельности организма».

Профилизация преподавания в обязательной мере сочетается с профилизацией

профессионального воспитания. Изучение функций детского организма невозможно без знаний функций взрослого организма. Поэтому преподавание особенностей функций на разных возрастных этапах развития ведется на основе сравнения их с функциями взрослого. Изучение функций плода и детей – это подготовка к дальнейшей деятельности студента данного профиля, так как студенты данных факультетов получают более подробные сведения о функции организма во внутриутробном периоде, о закономерностях его развития и в течение детства. Стимулирование развития критических оценок личности, особенно в молодом возрасте, ведет к активной работе над саморазвитием и самосовершенствованием – это важнейшая задача воспитания, что является необходимым для будущего учителя и бакалавра на современном этапе.

#### *Литература*

1. Анохин П.К. *Биология и нейрофизиология условного рефлекса*. – М.: Медицина. – 1968. – 548 с.
2. Анохин П. К. *Теория функциональной системы*. – «Успехи физиол. наук», 1970. – Т. 1.– № 1. – С. 19-54.
3. Анохин П.К. *Функциональная система как основа физиологической архитектуры поведения // Системные механизмы высшей нервной деятельности*. – М., 1979.
4. Баранов А.А. *Состояние здоровья детей и подростков в современных условиях: проблемы, пути решения // Российский педиатрический журнал*. – 1998. – № 1. – С. 5-8.
5. Баранов А.А., В.Р. Кучма В.Р., Сухарева Л.М. *Состояние здоровья детей и подростков и роль медико-социальных факторов в его формировании*. – Вестник Российской Академии Медицинских наук, 2009. – № 5. – С. 6-11.
6. Белов А.Ф. *Системный анализ замыкательной функции мозга / Первое Павловское чтение*. – Москва, 1979. – 11 с.
7. Белова О.А. *Об уровне развития некоторых психофизических показателей у мальчиков и девочек в возрасте 6 и 7 лет // Физическое состояние учащейся молодежи и пути его совершенствования / под ред. М.Ф. Сауткина*. – Рязань, 1988. – Т. 97. – С. 7-10.
8. Бреслав Г.Э. *Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности*. – СПб.: Речь, 2004. 138 с.
9. Грибанов А.В., Панков М.Н., Подоплекин А.Н. *Уровень постоянных потенциалов головного мозга у детей при синдроме дефицита внимания с гиперактивностью // Физиология человека*. – 2009. – Т. 35. – № 6. – С. 43-48.
10. Павлов И.П. *Об уме вообще, о русском уме в частности «Физиологического журнала им. И.М. Сеченова»*. – 1999. – № 9.

Ирхина И.В., Ирхин В.Н., Буржинская Т.Г.

## ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

**Аннотация.** Содержание профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов должно ориентироваться на завтрашний день, оно должно быть обращено в зону ближайшего развития личности студента, предлагая будущему учителю заведомо более сложные по отношению к его актуальным возможностям виды и сферы профессионально развивающейся деятельности. В статье раскрывается процесс формирования методической системы, который включает как сугубо теоретические, так и практикоориентированные мероприятия.

**Ключевые слова:** методическая система, профессионально-педагогическая подготовка, педагогический стиль, дидактическая система.

**Abstract.** The content of professional and pedagogical training of future teachers should be focused on the future, it should be addressed in the area of the immediate development of the student's personality, offering the future teacher the types and spheres of professionally developing activities that are obviously more complex in relation to his current capabilities. The article reveals the process of forming a methodological system, which includes both purely theoretical and practice-oriented activities.

**Key words:** methodological system, professional and pedagogical training, pedagogical style, didactic system.

**Введение.** Инновационные процессы, происходящие в образовании, обуславливают необходимость подготовки учителя нового типа, способного работать в изменившихся социально-экономических условиях, владеющего высоким уровнем теоретической, практической и личностной готовности к реализации Федерального государственного образовательного стандарта.

Образовательные учреждения нуждаются в учителе, обладающем принципиально новым стилем мышления, новой методологией, с высоким уровнем общей культуры, с новой структурой психолого-педагогической компетентности, умеющего работать в современном образовательном пространстве, нетрадиционно подходить к решению различных педагогических ситуаций, проектировать и планировать процесс обучения в целом, конструировать его на разных уровнях и этапах, прогнозировать, и анализировать результаты работы с последующей рефлексией и коррекцией своей педагогической деятельности.

Подобные изменения требуют не только пересмотра образовательных программ, но и освоения новых методических компетенций преподавателями вузов, формирования систем дополнительного обес-

печения, введения новых методов и форм педагогической и учебной деятельности, а также современных концепций оценивания. От современного вузовского преподавателя ожидается умение разрабатывать компетентностно-ориентированные модульные образовательные программы, осуществлять диверсифицированную подготовку на уровне бакалавриата и магистратуры, широко использовать активные и интерактивные методы обучения, формирующие профессионально-педагогические компетенции, применять современные процедуры их оценивания, иными словами, сформировать собственную методическую систему будущего учителя, становление которой происходит на этапе профессиональной подготовки в вузе.

**Материалы и методы.** Методическую систему будущего учителя мы рассматриваем как определённым образом упорядоченную, организованную совокупность элементов. В этой связи целесообразно обращение к общей теории систем, позволяющей описать систему, установить характер взаимодействия элементов, выделить особенности процесса ее формирования и функционирования, дать ответ на вопрос о способах расчленения целого,

структурировать методическую систему будущего учителя, в которой элементы не просто являются рядоположенными, а находятся в состоянии закономерной внутренней взаимосвязи и взаимодействии друг с другом.

Прежде всего, определим ключевое понятие «система», обратим своё внимание на тех положениях и подходах, которые наиболее необходимы для изучения исследуемой категории.

Общая теория систем, основоположником которой является Л. фон Берталанфи, получила своё дальнейшее развитие в работах отечественных философов А.Н. Аверьянова, И.В. Блауберга, Ю.Л. Егорова, Е.И. Морозова, В.Н. Садовского, Э.Г. Юдина.

Следует отметить, что до сих пор не существует общепризнанного понимания системы. В исследовании, проведённом В.Н. Садовским, даётся содержательный анализ более сорока определений понятия «система». Чаще других систему характеризуют как совокупность, множество элементов.

Учёные предлагают свои варианты определения рассматриваемого понятия: «совокупность объектов, взаимодействие которых вызывает появление новых, интегративных качеств, не свойственных отдельно взятым образующим систему компонентам» В.Г. Афанасьев [1, с. 18]; «определённое множество взаимосвязанных элементов, образующих устойчивое единство и целостность, обладающее интегральными свойствами и закономерностями» В.П. Кузьмин; «выделенное на основе определённых признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединённых общей целью функционирования и единством управления, и выступающее во взаимодействии со средой как целостное единство» Т.А. Ильина. Анализ показывает, что чаще других систему характеризуют как совокупность, множество элементов. Подчёркивая синонимичность понятий «система» и «совокупность», А.Н. Аверьянов отмечает, что «все совокупности являются системами, а каждое конкретное поле, в свою очередь, имеет

определённую структуру, т.е. системно» [1].

Анализ различных трактовок понятия «система» позволяет выделить её основные признаки: целостность, взаимодействие и взаимообусловленность составляющих компонентов, целенаправленность, структурированность, интегративность, иерархичность, управление и самоуправление, функционирование, развитие и саморазвитие, упорядоченность и устойчивость, самоорганизация.

**Результаты.** Методическая система будущего учителя рассматривается в контексте нашего исследования как видовое производное от более широких понятий, раскрывающих сущность педагогической действительности: «педагогическая система» и «дидактическая система». В этой связи рассмотрим более детально вышперечисленные категории.

Следует отметить, что к настоящему времени не сложился единый подход к пониманию педагогической системы. Например, педагогическая система исследуется как множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчинённых целям воспитания, образования и обучения детей и взрослых Н.В. Кузьмина [2]. В.П. Беспалько отождествляет педагогическую систему с упорядоченной совокупностью средств и методов реализации алгоритмов управления педагогическим процессом. Педагогическая система, как система управления педагогическим процессом, по мысли В.П. Беспалько, составляет диалектическое единство воспитательной и дидактической систем [3, с. 11].

В.А. Сластёнин рассматривает педагогический процесс как составную часть педагогической системы и выделяет его компоненты: педагоги и воспитанники, содержание образования и средства. Взаимодействие этих четырёх компонентов, по мнению В.А. Сластёнина, порождает педагогический процесс как динамическую систему. Такой набор компонентов автор считает необходимым и достаточным для образования любой педагогической системы [4, с. 205].

В педагогической литературе понятие «дидактическая система» используется достаточно редко и трактуется неоднозначно. Традиционно дидактическая система рассматривается как система или модель обучения, которая представляет собой упорядоченную совокупность следующих компонентов: целей, содержания, форм, методов и средств обучения.

Так, по мнению П.И. Пидкасистого, дидактическая система тождественна психолого-педагогической концепции и составляет совокупность элементов, образующих единую, цельную структуру и служащую достижению целей обучения. Описание дидактической системы автор сводит к характеристике целей, содержания образования, дидактических процессов, методов, средств, форм и принципов обучения, выделяя при этом традиционную, педоцентристскую и современную дидактические системы [5, с. 101].

В исследованиях Т.И. Шамовой, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибановой дидактическая система раскрывается как составная часть образовательного процесса, включающей процесс обучения, структуру процесса обучения, сущность, содержание и структура учения, дидактические концепции и теории обучения, методики планирования и конструирования образовательного процесса на учебном занятии [6, с. 76].

В исследованиях И.В. Ирхиной дидактическая система рассматривается на уровне учителя [8, с. 62]. Дидактическая система учителя рассматривается ученым как способ и результат творческой самореализации педагога в профессиональной деятельности представляет собой профессионально-личностное образование, выступающее опосредующим звеном между дидактической концепцией и ее практической реализацией [7, с. 80; 8, с. 84-89].

Анализ психолого-педагогической и методической литературы показал, что впервые смоделировать процесс введения новой категории – «методическая система учителя» был предпринят В.М. Монаховым и Т.К. Смыковской. Ученые определяют категорию «методическая система учителя» как совокупность взаимосвязан-

ных компонентов: цели, методический стиль учителя и организационные формы, необходимые для создания целенаправленного и строго определенного педагогического воздействия на формирование личности с заданными качествами и на реализацию учебно-воспитательного процесса [9].

В нашем исследовании методическая система учителя рассматривается как профессионально-личностное образование, развивающееся в условиях реальной педагогической практики.

Таким образом, с точки зрения системного подхода методическая система будущего учителя рассматривается нами как сложная, динамически развивающаяся многоуровневая целостность, направленная на реализацию целей конкретного предмета, формируемая на основе профессионального мировоззрения будущего учителя, индивидуального стиля деятельности и имеющегося педагогического опыта.

Структура методической системы будущего учителя состоит из трех основных компонентов: ценностно-целевого, когнитивно-операционного и рефлексивно-оценочного.

Ценностно-целевой компонент методической системы включает в себя мировоззрение, «философию» будущего педагога, целевые характеристики образовательных концепций и технологий, которые он принимает и использует в практической деятельности (в ходе педагогических практик). Ценностно-целевой компонент выступает внутренним регулятором методической системы учителя, моделирующим ее содержание и направленность. Ценности-цели определяют смысл педагогических идей, теорий, концепций, технологий, благодаря чему происходит оценивание и отнесение их в ту или иную ценностную систему. Ценности-цели связаны с переводом ценностных ориентаций будущего учителя в статус руководящей идеи, внутреннего убеждения, регламентирующего методическую деятельность. Ценностно-целевой компонент методической системы учителя можно рассмотреть на четырёх иерархических уровнях: философском, обще-

научном, конкретно-научном и на уровне конкретного учебного предмета. Содержание философского уровня целевого компонента составляют общепедагогические принципы и идеи, на которых строится та или иная образовательная парадигма. На общенаучном уровне целевых установок учителя проявляется сущность используемых им научных подходов: системного, антропологического, аксиологического, культурологического, деятельностного и др. Конкретно-научный уровень представляет собой ориентацию учителя на положения образовательных концепций и теорий, лежащих в «поле» избранной учителем образовательной парадигмы. Четвёртый уровень отражает триединую дидактическую цель конкретного урока, темы, раздела, учебного предмета в целом.

Когнитивно-операциональный компонент методической системы будущего учителя составляет совокупность знаний и умений педагога, идей, педагогических концепций, а также приёмов, методов, форм и технологий обучения, выстраивающихся в рамках принятых концепций и теорий, которыми владеет будущий педагог и использует в процессе педагогической практики. Когнитивный компонент методической системы учителя включает в себя: знания в области общей педагогики, психологии, физиологии, гигиены; знания принципов и закономерностей процесса обучения, методических категорий и их технологических характеристик; специальные знания по конкретному учебному предмету; педагогические умения, в том числе методические (по конструированию и организации учебного процесса, управлению учебно-познавательной деятельностью школьников), воспитательные, диагностические, исследовательские.

Операциональный компонент методической системы будущего учителя представляет собой совокупность приёмов, методов, форм и технологий обучения, которыми овладевает педагог и использует их в процессе обучения школьников. Творчество будущего педагога и уровень его профессиональной подготовки проявляется в умении проектировать

операциональный компонент своей методической системы на каждом уроке в каждом конкретном классе, находить и определять оптимальное сочетание различных технологий или их компонентов.

Рефлексивно-оценочный компонент исследуемой системы характеризует осмысление, самоанализ и самооценку будущим учителем сложившейся методической системы и ее результатов, позволяет оценить степень реализации желаемых целей методической системы учителя, направленной на раскрытие существенных сил учащихся в процессе обучения. Рефлексивно-оценочный компонент включает внутренние процессы самоанализа и самооценки характера изменений в компонентах методической системы, уточнение способов и траектории ее развития, оценку соотношения будущим учителем своих возможностей и уровня притязаний.

Исходя из этих положений и на основе теоретических и эмпирических данных нами была построена модель формирования методической системы будущего учителя в вузе [10, с. 18-23].

**Обсуждение.** Созданная нами модель является структурно-динамической, так как отражает структуру и связи функционирующих компонентов системы. Она характеризуется целостностью, динамичностью, уровневостью и системностью, что позволяет представить ее посредством целевого, содержательного, технологического и оценочно-результативного блоков.

В качестве основных ориентиров при построении модели учитывалась специфика будущей профессии студентов, в которой приоритет отдавался личностно ориентированному взаимодействию субъектов профессионально-педагогической подготовки, учитывались основные подходы к профессионально-педагогической подготовке в вузе (системный, личностно-деятельностный и компетентностный).

Системный путь исследования изучаемого объекта дает возможность понять природу многообразных связей как внутри методической системы учителя, так и в процессе ее формирования в условиях вузовской подготовки.

Личностно-деятельностный подход – это тип обучения, в котором студент выступает как активный, творческий субъект учебной деятельности, требующий учета индивидуальных личностных особенностей, способностей, интересов и потребностей. Данный подход обеспечивает определение содержания, форм, методов организации взаимодействия студент-преподаватель, позволяющего рассматривать становление будущих учителей как субъектов своей профессиональной деятельности, способных ее освоить и творчески преобразовать.

С позиций компетентностного подхода возможно трактовать методическую систему будущего педагога как интегральную профессионально-личностную характеристику, отражающую готовность к осуществлению анализа педагогических явлений и фактов, своих суждений, поступков, деятельности с точки зрения их соответствия замыслу и условиям в процессе решения педагогических задач в профессиональной деятельности.

Целевой блок модели отражает достижение сформированности методической системы будущего учителя в вузе в качестве цели и планируемого результата личностно ориентированного взаимодействия субъектов профессионально-педагогической подготовки.

Формирование целей начинается с определения социального заказа общества, образовательной цели, в которой социальный заказ трансформируется в понятиях и категориях педагогики, педагогических целей, решаемых на каждом учебном занятии. Завершается этот процесс преобразованием искомых целей в приоритетные и вероятностные результаты профессионально-педагогической деятельности, предполагающие формирование у студентов личностного новообразования-методической системы учителя.

Содержательный блок модели включает предмет деятельности в соответствии с выделенными нами структурными компонентами методической системы будущего учителя (ценностно-целевого, когнитивно-операционального и рефлексивно-оценочного). Причем будущий учитель

выступает не только как личность, как объект, у которого формируют методическую систему с использованием внешнего педагогического влияния, но и как субъект творческого преобразования себя и своей профессиональной деятельности.

Опыт показывает, что эффективность методической подготовки зависит от комплексности применяемых методов, приемов и средств, организационных форм, от степени интеграции всех структурных компонентов образовательного процесса, т.е. от умелого выбора и применения различных методик и педагогических технологий.

Технологический блок модели включает в себя технологию ее формирования, представляющую собой совокупность и последовательность реализации педагогических методов, форм и средств, направленных на достижение указанной выше цели, и состоящую из мотивационно-целевого, плано-прогностического, организационно-исполнительского, рефлексивно-оценочного этапов.

Важнейшее значение при формировании методической системы будущего учителя имеет использование различных методов: педагогический ринг, проблемный стол, ролевая игра, обмен педагогическим опытом, банк идей, моделирование образовательной деятельности, написание педагогических эссе, проигрывание ролей и педагогических ситуаций, рефлексивно-анализа деятельности и т.д.

Для осуществления эффективной реализации структурно-динамической модели формирования методической системы будущего учителя необходимы определенные педагогические условия. К ним относятся: стремление к индивидуальнотворческой самореализации будущих учителей; организация субъект-субъектного взаимодействия в системе «преподаватель-студент»; развитие рефлексии, становление активной позиции в отношении использования индивидуальных потенциальных возможностей в соответствии с требованиями педагогической деятельности и условиями школы.

Оценочно-результативный блок модели формирования методической системы

будущего учителя в вузе представляет собой синтез выделенных нами критериев (мотивационно-ценностная ориентация на методическую деятельность, технологическая готовность к методической деятельности, рефлексивная саморегуляция методической деятельности), позволяющих определить уровни сформированности исследуемой категории: адаптивный, репродуктивный, эвристический, креативный.

**Заключение.** Анализ учебных планов и программ, а также опыт практической работы в университете позволили нам утверждать, что формирование методической системы будущего учителя имеет поступательный стадийный характер. На наш взгляд, становление и развитие методической системы учителя проходит три стадии непрерывного процесса формиро-

вания данного феномена, каждая из которых представляет развитие интегративных свойств личности специалиста. Эти стадии условно названы нами как пропедевтическая, квазипрофессиональная и профессиональная. Первые две стадии будущий учитель проходит во время профессиональной подготовки в вузе, третью – в процессе выполнения педагогической деятельности, после окончания вуза.

Таким образом, подготовка будущих учителей к формированию методической системы будет эффективной, если студенты пройдут все стадии формирования методической системы и смогут реализовать полученные в ходе изучения курса по выбору знания и умения в условиях конкретного образовательного учреждения в период педагогической практики.

#### Литература

1. Аверьянов, А.Н. Системное познание мира: Методологические проблемы / А.Н. Аверьянов. – М.: Политиздат, 1985. – 263 с.
2. Кузьмина, Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии её оценки / Н.В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – С. 9-12.
3. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем (Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем) / В.П. Беспалько. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1977. – 304 с.
4. Слостёнин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Слостёнин, Л.С. Подымова. – М.: ИПЧ «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.
5. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 602 с.
6. Шамова, Т. И. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова; под ред. Т.И. Шаповой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 384 с.
7. Ирхина И.В. Развитие дидактической системы учителя в контексте антропологической парадигмы // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. – № 13 (32), – 2013. – С. 80-88.
8. Ирхин, В.Н., Ирхина, И.В. Развитие здоровьесберегающей дидактической системы учителя в условиях общеобразовательной организации / В.Н. Ирхин, И.В. Ирхина // Здоровьесберегающее образование. – № 4. – 2014. – С. 84-89.
9. Монахов В.М., Смыковская Т.К. Проектирование авторской (собственной) методической системы учителя/ В.М. Монахов, Т.К. Смыковская// Школьные технологии. – 2001. – № 4. – С. 48-65.
10. Ирхина И.В., Буржинская Т.Г. Процесс формирования методической системы будущего учителя как объект системного анализа / И.В. Ирхина, Т.Г. Буржинская // Образование и саморазвитие. – № 3(25). – 2011. – С. 18-23.



Гайсин Э.Д., Гильманов А.Х.

## СТРУКТУРА ЭМПАТИИ И ЭМПАТИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ФЕНОМЕНОВ

**Аннотация.** В статье авторы представляют дефиницию «эмпатия», основываясь на обобщении и систематизации отечественной и зарубежной литературы. Особое внимание уделено характеристике различных видов эмпатии, объяснению механизмов, которые лежат в основе их формирования. Рассматривая эмпатию в качестве фактора мотивации в становлении личности, авторы раскрывают сущность эмпатического профиля, представляет классификацию эмпатического профиля личности на основании мотивационного источника эмпатии и уровни развития эмпатического профиля человека в онтогенезе.

**Ключевые слова:** эмпатия, эмпатический профиль, эмпатические способности, мотивационный источник эмпатии, сочувствие, сопереживание, эмоциональный интеллект, альтруистические намерения.

**Abstract.** In the article, the authors present the definition of "empathy", based on the generalization and systematization of domestic and foreign literature. Special attention is paid to the characterization of various types of empathy, the explanation of the mechanisms that underlie their formation. Considering empathy as a motivational factor in the formation of a personality, the authors reveal the essence of the empathic profile, present the classification of the empathic profile of a person based on the motivational source of empathy and the levels of development of the empathic profile of a person in ontogenesis.

**Key words:** empathy, empathic profile, empathic abilities, motivational source of empathy, empathy, empathy, emotional intelligence, altruistic intentions.

**Введение.** Одной из ведущих задач профессиональной деятельности специалиста социомных (помогающих) профессий является установление доверительной атмосферы, взаимопонимания, открытости и искренности в общении с клиентом. В достижении этой цели определяющую роль играет эмпатия человека. Эмпатия является частью эмоционального интеллекта [14]. Понятие «эмоциональный интеллект» (EQ) представляет собой умение распознавать эмоциональное состояние других людей, их намерения, желания, а также способность разбираться в своих собственных эмоциях, умение управлять ими. Развитый уровень эмпатии (и в целом эмоционального интеллекта) позволяет строить положительные взаимоотношения с клиентами, эффективно ориентироваться в коммуникативной ситуации в ходе установления контакта с объектами профессиональной деятельности.

Слово «эмпатия» за прошедшее столетие прочно укрепилось в понятийном поле психологической науки и все больше используется в разговорном языке. Среди многообразия определений этого слова,

можно выделить следующие основные смысловые оттенки:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Эмпатия включает в себя три основных аспекта [15, с. 91]:

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

- крепкая эмоциональная сопереживающая связь с другими;

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

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

**Материалы и методы.** Понятие «эмпатия» в своей структуре имеет несколько составляющих: эмоциональная отзывчивость, сопереживание, эмоциональный отклик, сочувствие, пронизательность, идентичность чувств, сорадование, эстетическое наслаждение, симпатия, альтруистические мотивы, помощь другому – наполняясь своим содержанием, эти компоненты дополняют эмпатию с разных сторон [9]. Ввиду этого можно сказать, что эмпатия у людей может быть качественно разной и тем самым способна специфически влиять на профессиональную деятельность и мотивировать ее выбор.

Эмпатия, выступая как мотив личности, происходит изначально от врожденной реакции «отражения» или «подража-

ния» (которая выступает в качестве необходимого условия развития и выживания) и берет начало развития в раннем детстве в процессе симбиотических отношений с матерью, либо с другими значимыми взрослыми [5].

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

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

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

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

Люди проявляют различную склонность к эмпатии в зависимости от личных психологических качеств и темперамента. Переживание глубокого чувства эмпатии

наиболее характерно для интровертированных личностей, имеющих склонность к меланхолии [16].

Особенности проявления эмпатии и принятие ее другими – все это оказывает влияние на формирование эмпатического профиля личности. Эмпатический профиль – это устойчивое личностное образование, которое характеризуется сочетанием эмпатии (ее составляющих и видов), коммуникативно-деятельностной составляющей (реализация эмпатического поведения в межличностных отношениях с людьми) и эмпатико-мотивационной составляющей (связанные с эмпатией мотивы) [3].

Изучение эмпатического профиля позволяет рассмотреть эмпатию в качестве фактора мотивации в становлении личности. В связи с этим существует необходимость в классификации эмпатического профиля личности на основании мотивационного источника эмпатии. В соответствии с этим выделяют следующие виды эмпатического профиля [17, с. 106]:

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

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

3. Компенсаторный – это профиль характерен для людей, имеющих комплекс

неполноценности, который проявляется при общении с другими. Проявление эмпатии по отношению к кому-либо у таких людей носит компенсаторный характер – проявляя сопереживание или сочувствие, они тем самым пытаются компенсировать собственные проблемы в общении (такие как низкая самооценка, застенчивость, неуверенность в себе и т.д.). Носители такого профиля на бессознательном уровне ищут пути и способы достижения полноценного и успешного взаимодействия с другими людьми.

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

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

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

и жестокость. Они испытывают сложности во взаимопонимании и установлении контактов.

7. Истинный – для этого профиля характерна спонтанная, естественная эмпатическая реакция на переживания других людей. Причем она проявляется в разных жизненных ситуациях. Люди с таким профилем способны сопереживать, сочувствовать, понимать «и в моменты горя, и в моменты радости». Здесь эмпатия выступает как естественная потребность, желание оказывать поддержку и помощь другим. У такого человека тесно взаимодействуют личностные качества (развитые с детства) и глубокий природный дар (чувствительность к собственному внутреннему миру и миру других людей). Он обладает высоким уровнем эмпатии, развитой эмоциональностью и повышенной рефлексивностью (осознанием себя).

Эмпатический профиль личности представляется как личностное образование, развивающееся в онтогенезе и имеющее следующие уровни развития [17]:

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

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

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

Для перечисленных уровней эмпатического профиля личности не характерны жесткие границы и «правильное или неправильное прохождение», поэтому каждый сформированный индивидуальный эмпатический профиль включает в себя «универсальный набор» уровней (состав-

ляющих). Также существуют эмпатические профили, не соответствующие конкретному виду профиля из вышеупомянутых. Такие профили получили название «смешанные», потому что состоят из нескольких черт перечисленных профилей [17].

**Результаты исследования.** Исследователи эмпатии часто говорят о том, что в качестве важного условия для возникновения эмпатии выступает не столько гуманное отношение в общем, сколько существование симпатии к объекту сопереживания. Л. Гозман, занимаясь изучением аттракции, говорил о том, что сопереживание или помощь способны вызвать симпатию не только со стороны человека, на кого направлены они, но и со стороны эмпатирующего [14, с. 24]. Ш. Амонашвили в своих трудах отмечает, что симпатия по отношению к другому человеку возникает обязательно при предоставлении ему помощи, сочувствия и поддержки [1].

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

Теоретический анализ литературы показал, что исследования эмпатии первоначально проводились в контексте эмоциональной концепции по причине того, что само понятие определялось как эмоциональное проникновение в состояние другого человека. Такая трактовка эмпатии была распространена до 40-х годов в зарубежной и поначалу в отечественной психологии. Эмпатию рассматривали в рамках эмоциональной концепции Т.П. Гаврилова, И.М. Юсупов, Т.Н. Пашукова, А.А. Мегрбян, Б.Н. Лазарус, Л.П. Стрелкова, Р.С. Лазарус, Н. Эпштейн и др. [10].

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

- сопереживание – непосредственная форма эмпатии, основу которой составляет

эгоистическая мотивация («тревога за себя»);

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

А.А. Меграбян считал, что в структуру эмпатии входят три элемента [12, с. 91]:

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

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

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

Другие исследователи этого же подхода, выделяют следующие составляющие эмпатии – это сострадание, эстетические чувства, а также благодарность. Главным компонентом благодарности выступает высокая оценка акцептором помощи донора как альтруистического акта, в котором двух человек связывают эмпатические отношения: с одной стороны, эмоциональная помощь или поддержка субъекта – означает стать на место объекта, с другой благосклонно получить поддержку или помощь - означает почувствовать положительные намерения донора [10; 14].

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

Е.А. Климов вовлекает эмпатию в эмоционально-волевые и когнитивные процессы в различных областях психического регулирования и отражения. В обла-

сти психического регулирования эмоциональный компонент эмпатии, по мнению Е.А. Климова, реализуется посредством процессов привлекательности индивидов в их взаимодействии [11, с. 99].

В области психического отражения когнитивный компонент эмпатии реализуется посредством проекции и интроекции субъекта с объектом эмпатии. В сфере активности психики эмпатия выступает в качестве осознанного психического явления, не имеющего эмоциональной окраски. В плане реактивности психики эмпатия выступает как аффективное подсознательное явление, которое проявляется в виде сопереживания с импульсом эмоционального заражения [16].

По словам Е.А. Климова, в основе сопереживания лежит эмоциональное начало, в то время как в сочувствии идет преобладание когнитивного компонента; субъект сконцентрирован на объекте эмпатии и активно отражает его состояние, при этом эмоции способны овладеть субъектом, но ситуация остается для него лично незначимой [11].

В литературе эмпатию определяют не только как способность сочувствовать или сопереживать другим и понимать их состояние, но и как готовность оказать помощь кому-либо. Ввиду этого в структуре эмпатии был выделен такой компонент, как действенный (или поведенческий) [8, с. 255].

В качестве трехкомпонентного образования эмпатия рассматривается следующими исследователями: А.В. Петровский, Г.Ф. Михальченко, Н.Н. Обозов, Н.М. Сарджвеладзе, А.И. Панкин, В.А. Лабунская, К.К. Платонов и др. [10].

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

И.М. Юсупов считает, что в структуре эмпатии такой компонент отсутствует, поскольку, по его мнению, эмпатия – это в основном пассивно-наблюдательное сочувствие или сопереживание, не предусматривающее активного вмешательства в форме действенной помощи. Он считал,

что не следует отождествлять действенную помощь с более глубоким явлением в межличностных взаимоотношениях – действенной групповой эмоциональной идентификацией [17].

С.К. Нартова-Бочавер считает, что основу помогающего поведения (иными словами, действенной эмпатии) составляет готовность субъекта оказывать помощь. Для этой готовности, выступающей в качестве комплексного образования, необходимо наличие у такого субъекта следующих психологических ресурсов: мотивации помощи, поведенческих, когнитивных (в них входят осознание себя субъектом помощи, анализ ситуации бедственного положения другого, а также принятие решения) способностей и возможностей [13, с. 139]. Относительно мотивации помощи, С.К. Нартова-Бочавер говорит о ней в узкооперационном смысле, при этом подчеркивая аффективный компонент феномена готовности прийти на помощь как состояния мотивационно-аффективной сферы личности, влияющей на проявление альтруистического поступка. Исследования, которые она проводила показали, что в качестве требуемого условия (хоть и недостаточного) оказания помощи выступает устойчивость альтруистического намерения [13].

В некоторых исследованиях поведенческий аспект эмпатии (в ситуации общения) имеет следующие характеристики [9]:

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

В.В. Бойко помимо аффективно-когнитивной сферы выделяет в структуру

эмпатии интуитивный канал, который говорит о способности человека видеть поведение другого, действовать в условиях дефицита информации о нем, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании.

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

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

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

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

4. Установки, способствующие или препятствующие эмпатии. Такие установки либо облегчают, либо затрудняют действие всех эмпатических каналов. Закономерно, что эффективность эмпатии снижается, если человек старается избегать личных контактов, считает неуместным проявлять любопытство к другой личности, убедил себя спокойно относиться к пере-

живаниям и проблемам других людей. Подобный настрой ограничивает диапазон эмоциональной отзывчивости и эмпатического восприятия. И наоборот, различные каналы эмпатии действуют активнее и надежнее, если нет препятствий со стороны установок самой личности.

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

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

**Заключение.** Таким образом, понятие «эмпатия» не ограничивается конкретным определением, его можно рассматривать как в узком, так и в широком смысле слова. В целом подводя итог, можно сказать, что эмпатия выступает важным фактором мотивации и становления личности. Чувство эмпатии оказывает влияние на развитие коммуникативных умений и привычек личности. Для каждого человека характерен индивидуальный многоуровневый эмпатический профиль личности, который помогает ему в социализации и в профессиональном и личностном росте.

В сфере активности психики эмпатия выступает в качестве осознанного психи-

ческого явления, не имеющего эмоциональной окраски. Существует устоявшаяся точка зрения, что эмпатия связана с нравственной рефлексией и рациональными оценочными критериями. Ряд исследователей считает, что эмпатия независима от «академического интеллекта» в целом, и от результатов теста IQ в частности. Изучавший этот вопрос, американский психолог Д. Гоулман считал, что эмпатия, в первую очередь, связана «эмоциональным интеллектом» (EQ), но при этом не сомневаясь и в многоплановости ее истоков [7].

Эмпатия в своей структуре имеет несколько составляющих: эмоциональная отзывчивость, сопереживание, эмоциональный отклик, сочувствие, пронизательность, идентичность чувств, сорадование, эстетическое наслаждение, симпатия, альтруистические мотивы, помощь другому – наполняясь своим содержанием, эти компоненты дополняют эмпатию с разных сторон. В этой связи, можно утверждать, что эмпатия у людей может быть качественно разной и тем самым способна специфически влиять на профессиональную деятельность и мотивировать её выбор. Способность к эмпатии имеет, важное значение, в социальном взаимодействии. Проявление эмпатии подразумевает под собой принятие во внимание линии поведения другого человека (проявление к ней сочувствия), в то же время собственную линию можно строить по-своему.

Эмпатия даёт нам возможность понимания, а эмоциональный интеллект дает инструменты для контроля над реальностью. Итак, можно предположить, что существует взаимосвязь между эмоциональным интеллектом и эмпатическими способностями.

### *Литература*

1. Амонашвили Ш.А. *Основы гуманной педагогики. Педагогическая симфония. Как живете, Дети?* – М.: Амрита, 2017. – 304 с.
2. Бойко В.В. *Правила эмоционального поведения.* – СПб.: Сударыня, 2000. – 88 с.
3. Бойко В.В. *Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других.* – М.: Филинь, 1996. – 472 с.

4. *Большой психологический словарь / сост. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – М.: Прайм-Еврознак, 2013. – 672 с.*
5. *Гаврилова Т.А. Понятие эмпатии в зарубежной психологии: Исторический обзор и современное состояние проблемы // Вопросы психологии. – 2005. – № 2. – С. 147-156.*
6. *Гозман Л. Психология симпатий. – М.: Знание, 1988. – 50 с.*
7. *Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. – М.: АСТ, 2009. – 480 с.*
8. *Изард К. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2007. – 464 с.*
9. *Ильин Е.П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия. – СПб.: Питер, 2013. – 304 с.*
10. *Карягина Т.Д. Эволюция понятия «Эмпатия» в психологии: автореф. дис. канд. психол. наук. – М.: МГППУ, 2013. – 35 с.*
11. *Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2004. – 304 с.*
12. *Меграбян А.А. Психодиагностика невербального поведения. – СПб.: Речь, 2001. – 256 с.*
13. *Нартова-Бочавер С. К. Психология личности и межличностных отношений. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2018. – 262 с.*
14. *Плужников И.В. Эмоциональный интеллект при аффективных расстройствах: Автореф. дис. канд. психол. наук. – М.: МГУ, 2010. – 295 с.*
15. *Сопиков А.П. Механизм эмпатии // Вопросы психологии познания людьми друг друга и самопознания. – Краснодар: Изд-во Кубан. ун-та, 1977. – С. 89–95.*
16. *Эбеништейн Д. Сила эмпатии. Ключ к конструктивному общению и успешным переговорам. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 294 с.*
17. *Юсупов И.М. Психология эмпатии (Теоретические и прикладные аспекты): Дис.... д-ра психол. наук. – СПб.: СПбГУ, 1995. – 252 с.*

**Садыкова А.Р.**

## **ПРОБЛЕМА ПРОЯВЛЕНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ ЛОГИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ И ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ**

**Аннотация.** В статье рассмотрена проблема проявления в педагогике логических категорий и закономерностей. Автор предлагает подробный анализ логических действий, применимых в педагогике. Основываясь на нем, можно сделать вывод о том, что принципы логики действительно функционируют и в педагогической деятельности, помогая педагогам и их воспитанникам выстроить более эффективную коммуникацию.

**Ключевые слова:** логика, понятия, принципы, педагогика, гипотеза, объяснение.

**Abstract.** The article deals with the problem of the manifestation of logical categories and patterns in pedagogy. The author offers a detailed analysis of logical actions applicable in pedagogy. Based on it, we can conclude that the principles of logic effectively function in teaching activities, helping teachers and their students to build more effective communication.

**Key words:** logic, concepts, principles, pedagogy, hypothesis, explanation.

**Введение.** Словом «логика» всегда пытались выявить закон и порядок в развертывании явлений и объектов в их динамике; обозначить упорядоченную последовательность рассуждений. Правильное умозаключение должно было вести от одной истины к другой, не позволяя случайным, не укладывающимся в правильный

порядок высказываниям вторгаться в логически ясную мысль. Логика была призвана сформулировать законы и принципы, соблюдение которых гарантирует получение правильных выводов из истинных посылок.

Логика, как она сложилась в недрах философии, есть учение о формах и спосо-



бах мышления, стремящееся нащупать плодотворные и безошибочные правила умозаключений: любое рассуждение отправляется от каких-то положений, считающихся фактами или очевидной истиной, а затем, рассуждая, нужно стараться не только не вносить ошибки по ходу самого размышления, но и получать в его ходе результаты, одновременно новые и верные.

Проблема проявления в педагогике логических категорий и закономерностей является, на наш взгляд, достаточно актуальной.

**Обсуждение.** Первое, о чем необходимо в связи с этим вести речь – операция объяснения. Это используемое и широко распространенное в педагогике рассуждение, посылки которого содержат информацию, достаточную для выведения из нее рассматриваемого факта или события. С объяснением тесно связано предсказание. Например, выявление возможных причин неуспеваемости студентов позволяет предсказать, к чему приведет в будущем невнимание студента к тем или иным видам знаний или деятельности.

Все, о чем идет речь, тесно связано (как в педагогике, так и в других науках) с понятием гипотезы – это научно обоснованное предположение о причинах или закономерных связях каких-либо явлений или событий. При этом различают общие, частные и единичные гипотезы.

Общая гипотеза – это научно обоснованное предположение о причинах, законах и закономерностях природных и общественных явлений, а также закономерностях психической деятельности человека. Общие гипотезы выдвигаются с целью объяснения всего класса описываемых явлений, выведения закономерного характера их взаимосвязей во всякое время и в любом месте. Примером общей гипотезы является гипотеза Демокрита об атомистическом строении вещества, которая впоследствии превратилась в научную теорию; другой пример – гипотезы об органическом или неорганическом происхождении нефти и др. В случае подтверждения общая гипотеза становится научной теорией.

Что касается педагогики, то примером такой гипотезы является, например, гипотеза Л.В. Занкова о том, что раннее обучение на высоком уровне трудности будет способствовать развитию обучающихся, т.е. значимому приращению в интеллектуальной, эмоциональной и волевой сферах.

Частная гипотеза – это научно обоснованное предположение о причинах, происхождении и о закономерностях части объектов, выделенных из класса рассматриваемых объектов природы, общественной жизни или психической деятельности человека.

Частные гипотезы создаются для выяснения причин возникновения закономерностей у некоторого подмножества элементов данного множества.

Примерами таких гипотез в педагогике являются гипотезы, выдвигаемые в кандидатских диссертациях.

И, наконец, единичные гипотезы – научно обоснованные предположения о причинах, происхождении и закономерностях единичных фактов, конкретных событий или явлений.

Например, преподаватель строит единичные гипотезы в ходе индивидуальной работы с конкретным студентом, подбирая для него специфические задания, индивидуальный темп учебной деятельности – с целью достижения предполагаемых положительных сдвигов в учебной деятельности.

Педагогическое знание на сегодня таково, что гипотезы проверяются в подавляющем большинстве случаев экспериментально. Однако при этом следует обязательно упомянуть целевое обоснование – это обоснование позитивной оценки какого-то объекта ссылкой на то, что с его помощью может быть получен другой объект, имеющий позитивную ценность. Например, по утрам следует делать зарядку, поскольку это способствует укреплению здоровья; нужно отвечать добром на добро, так как это ведет к справедливости в отношениях между людьми, и т.п. Целевое обоснование иногда называют мотивационным; если упоминаемые в нем цели не

являются целями человека, оно обычно именуется телеологическим.

Центральным и наиболее важным способом эмпирического обоснования описательных утверждений является выведение из обосновываемого положения логических следствий и их последующая опытная проверка. Подтверждение следствий – свидетельство в пользу истинности самого положения.

Для педагогики актуальны в связи с этим, следующие конкретные варианты:

1. Из *A* логически следует *B*; *B* подтверждается в эксперименте, значит (вероятно), *A* – истинно.

2. Из *A* логически вытекает *B*; *B* позитивно ценно; значит (вероятно), что *A* также является позитивно ценным.

3. *A* является причиной *B*; следствие *B* позитивно ценно; значит (вероятно), и причина *A* является позитивно ценной.

Так, например, если в качестве *B* рассматривать формирование у студентов вузов некоторых социально, профессионально или индивидуально (лично) ценных умений или качеств личности, то *A* есть педагогическое средство достижения этого (например, те или иные формы организации аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов) [3].

Убедительность целевого обоснования существенным образом зависит от трех обстоятельств: во-первых, насколько эффективной является связь между целью и тем средством, которое предлагается для ее достижения; во-вторых, является ли само средство в достаточной мере приемлемым; в-третьих, насколько приемлема и важна оценка, фиксирующая цель.

Из тех логических аспектов, которые не были подробно обсуждены и проиллюстрированы в предыдущих блоках материала, следует упомянуть классифицирование. Первым критерием корректности той или иной отдельно взятой классификации является единство основания (это не означает, что оно вообще не может быть другим – оснований может быть несколько). Приведем примеры.

Так, Д.О. Лордкипанидзе, принимая за основу источники знаний, выделил три группы методов:

1. Словесные – рассказ, беседа, учебная лекция и т. п.

2. Наглядные – наблюдения, демонстрации, экскурсии.

3. Различные практические методы обучения.

Однако возможны и другие классификации. Широко известна классификация, в основу которой положен такой критерий как характер познавательной деятельности – выделены объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, частично-поисковый методы, а также проблемное изложение и исследовательский метод [1].

Классифицирование – широко распространенный метод представления научного знания, независимая процедура любого научного исследования. Использование классификации требует от ученого, будь он молодым и неопытным или маститым и признанным, должной научной подготовки и профессионализма, постоянного анализа предлагаемых классификаций на предмет соответствия всем необходимым требованиям.

Обсуждая логику в педагогике, нельзя не коснуться проблемы широкого использования индуктивных умозаключений. Как известно, индукция – это умозаключение от знания меньшей степени общности к новому знанию большей степени общности.

Среди видов индукции известна неполная индукция, когда невозможно наблюдать все случаи изучаемого педагогического феномена, а заключение (вывод) делается для всех случаев – тем самым происходит «индуктивное расширение» числа объектов, для которых справедлива некоторая изучаемая закономерность. Такая ситуация происходит повсеместно, когда обсуждается педагогический эксперимент: например, выявленная положительная динамика уровня сформированности каких-либо умений или качеств личности на ограниченной выборке респондентов инспирирует вероятностное заключение о возможности применения экспериментальной методики на более широкой выборке обучаемых.

С обсуждаемой индукцией тесно связан приём аналогии – это умозаключение о принадлежности объекту определенного признака, свойства или отношения на основе того или иного сходства с другим объектом. В зависимости от характера информации, переносимой с одного исследуемого объекта на другой, различают аналогию свойств и аналогию отношений. Примером аналогии свойств может служить аналогия особенностей динамики усвоения того или иного фрагмента знания, формирования умения у двух групп обучаемых – на основе сходства характера усваиваемого знания или структуры формируемого умения.

Примером аналогии отношений является предложенная Э. Резерфордом планетарная модель строения атома, которую он построил «в некотором смысле по образцу» Солнечной системы. В педагогике ярким примером аналогии отношений является технология проблемного обучения, основанная на объективно существующей степени сходства научного и учебного познания и предполагающая выстраивание

процесса учения в логике; проблемная ситуация – учебная проблема – пошаговое её разрешение обучающимися с той или иной степенью педагогического сопровождения [2].

Логика особо выделяет строгую и нестрогую аналогии – к педагогике, конечно, относится только второй случай и в связи с этим мы всячески подчёркиваем вероятностный характер вывода, сделанного по аналогии и акцентируем внимание читателя, что для повышения этой вероятности: а) число сходных признаков объектов, на основе которых осуществляется аналогия, должно быть как можно большим; б) эти сходные признаки должны быть по возможности максимально разнообразными; в) очень важен учёт различий исследуемых объектов, снижающих вероятность предсказания по аналогии.

**Заключение.** Таким образом, очевидно, что принципы логики действительно функционируют и в педагогической деятельности, помогая педагогам и их воспитанникам выстроить более эффективную коммуникацию.

#### *Литература*

1. Лернер И.Я. *Дидактическая система методов обучения.* – М., 1976. – С. 78.
2. Коржуев А.В. *Общенаучные основания педагогики и педагогического поиска / А.В. Коржуев, А.Р. Садыкова.* – М.: ЛИБРОКОМ (urss), 2010.
3. Коржуев А.В. *Анализ научно-педагогического текста как исследовательская процедура / А.В. Коржуев, В.С. Бабаскин, А.Р. Садыкова // Высшее образование в России.* – 2014. – № 1. – С. 124-129.
4. Попков В.А. *Некоторые логические операции в педагогическом исследовании / В.А. Попков, А.В. Коржуев // Педагогика.* – 2013. – № 7. – С. 50-59.

**Кисляков П.А., Силаева О.А.**

### **ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ**

*Аннотация.* В России активно реализуется образовательная политика, направленная на реализацию инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Профессиональная подготовка будущих педагогов в данном направлении обеспечит интеграцию знаний и навыков в единую систему, которая обусловит формирование у них готовности к лично-профессиональной деятельности по реализации инклюзивного образования и работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. В структуру готовности к данной деятельности должны войти теоретические знания об особенностях развития детей с ОВЗ, гуманистические основы организации образовательной деятельности, методи-

ческие умения и навыки организации образовательного процесса в условия включения детей с ОВЗ; готовность к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, профессиональная подготовка, социализация, физическое воспитание.

**Abstract.** *Russia is actively implementing an educational policy aimed at implementing inclusive education for children with disabilities. Professional training of future teachers in this area will ensure the integration of knowledge and skills into a single system, which will determine the formation of their readiness for personal and professional activities for the implementation of inclusive education and work with children with disabilities. The structure of readiness for this activity should include theoretical knowledge about the peculiarities of the development of children with disabilities, humanistic foundations of the organization of educational activities, methodological skills and skills of organizing the educational process in the conditions of inclusion of children with disabilities; readiness to work with children with special educational needs.*

**Key words:** *inclusive education, children with disabilities, professional training, socialization, physical education.*

**Введение.** В России активно реализуется образовательная политика, направленная на реализацию инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. В основополагающем государственном документе – Национальной доктрине образования в Российской Федерации на период до 2025 г. (Утверждена Постановлением Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751) – отмечается значимость общедоступности специального образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Ратифицированная 3 мая 2012 г. на территории Российской Федерации Конвенция ООН о правах инвалидов прямо соотносит право лиц с инвалидностью на образование с обеспечением реализации этого права через инклюзивное образование на всех уровнях. Принятая 1 июня 2012 г. «Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012-2017 годы» в качестве одной из задач ставит законодательное закрепление обеспечения равного доступа детей-инвалидов и детей с ОВЗ к качественному образованию на всех уровнях. Данные обстоятельства нашли отражение в новом законе «Об образовании в Российской Федерации» (от 29 декабря 2012 г.). Статья 79 Закона гарантирует создание в любой организации, в которой обучаются дети с ОВЗ специальных условий, включая использование специальных образовательных программ и методов обучения, воспитания и развития.

Цель инклюзии в образовательном учреждении – организация среды, способствующей успешной реализации индивидуальной образовательной программы ребенка с ОВЗ, его физического и интеллектуального развития, социализации за счет «включение» его в коллектив обычно развивающихся сверстников на правах «равных партнеров». Инклюзия также помогает развивать у здоровых детей толерантность к сверстникам с психическими недостатками, чувство взаимопомощи и стремление к сотрудничеству. Необходимым условием реализации инклюзивного образования является включенность всех педагогов и специалистов в комплексную реабилитацию ребенка с нарушениями развития. Однако, к числу проблем, препятствующих реализации инклюзивного образования принадлежит недостаточный уровень профессиональной компетентности педагогов к работе в инклюзивной среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов.

Профессиональная подготовка будущих педагогов в данном направлении обеспечит интеграцию знаний и навыков в единую систему, которая обусловит формирование у них готовности к личностно-профессиональной деятельности по реализации инклюзивного образования и работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. В структуру готовности к данной деятельности должны войти теоретические знания об особенностях развития детей с ОВЗ, гуманистические основы организа-

ции образовательной деятельности, методические умения и навыки организации образовательного процесса в условия включения детей с ОВЗ; готовность к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности.

**Материалы и методы.** Одним из важных направлений научной деятельности является определение сущности, систематизация и уточнение основных понятий исследования, что позволяет специалистам обсуждать проблемы, пользуясь единым терминологическим языком, а так же адаптировать их к различным видам деятельности. Поэтому для разработки выбранной темы необходимо уточнить содержание и психолого-педагогическое значение категории «готовность к деятельности», а затем на ее основании определить структуру и показатели готовности педагога работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья на определенной ступени образования и при реализации конкретной программы.

Готовность выступает одной из интегральных характеристик личности как субъекта деятельности. Акмеологический подход к профессиональной подготовке будущего педагога предполагает в качестве критерия профессионализма рассматривать готовность к деятельности, обеспечивающую целенаправленную активность специалиста в преодолении внутренних и внешних противоречий и творческую реализацию планов и программ деятельности (А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Е.В. Селезнева и др.).

Категория «готовность» достаточно разносторонне освещена в научной литературе. В рамках психофизиологии, психологии, педагогики, акмеологии исследуются различные аспекты проблемы готовности: от определения сущности данной категории и выявления ее структурных компонентов до методик ее формирования и развития в личностно-профессиональной и образовательной деятельности. В научной литературе описываются различные виды готовности: профессиональная, психологическая, морально-психологическая, теоретическая, практическая. Ряд исследователей рассматривают профессиональную

готовность как более широкое понятие, выделяя в ее структуре психологическую готовность, другие – указывают на обратную связь между ними.

Психологическая готовность рассматривается как готовность к действию, к деятельности, к труду, как готовность к новым условиям общения и функционированию в новых группах и коллективах, как готовность к семейной жизни, как готовность к выполнению разнообразных профессиональных обязанностей, как готовность к обучению, как готовность к творческому выполнению конкретных жизненных задач, как готовность к научной, инновационной деятельности. Большинство авторов говорят о готовности как устойчивой характеристики личности, она действует постоянно, ее не надо каждый раз формировать в связи с поставленной задачей. Будучи заблаговременно сформированной, эта готовность – существенная предпосылка успешной деятельности.

Исходной базой для формирования психологической готовности к профессиональной деятельности являются потребности человека, его интересы, мировоззрение, убеждения и установки, жизненный опыт, особенности отдельных психических функций, нейродинамических качеств, свойств личности (А.А. Деркач, В.Г. Зыкин, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, В.Д. Шадриков).

Готовность к деятельности соотносят с такими характеристиками человека, как направленность, способности, компетентность, профессионализм. В.Д. Шадриков (1982) в теории системогенеза деятельности рассматривает готовность как высший профессионализм, основанный на резервах и рожденный самосовершенствованием природных качеств, личного социального опыта, процессом обучения и собственной профессиональной ориентацией; уровни готовности к деятельности зависят от стадий формирования самой деятельности.

Профессиональная готовность включает в себе профессиональную пригодность и профессиональную подготовленность к деятельности. Сущность готовности рассматривается авторами в непосредственной связи с формированием, раз-

витиём и совершенствованием психических процессов, состояний, свойств и качеств личности, необходимых для успешного выполнения профессиональной деятельности (А.Б. Белинская, В.А. Крутецкий, А.Ц. Пуни, А.И. Щербакова и др.). Готовность с точки зрения Н.Д. Левитова может быть рассмотрена как пригодность или непригодность человека к исполнению данной работы, как наличие или недостаток у него необходимых для данной работы способностей.

Независимо от методологического подхода к исследованию готовности к деятельности большинство авторов классифицируют ее по длительности протекания на кратковременную (настрой) и долговременную (общую). Быть готовым к чему-либо можно не вдруг, а после предварительного направленного процесса специальной подготовки субъекта. Иными словами, готовность по своей природе социально обусловлена. Как верно замечает Ф.И. Собянин (1998), готовность представляет собой «результат, итог какой-либо деятельности (подготовки)».

Проблема формирования психологической готовности молодежи к профессиональной деятельности рассматривается также в педагогической психологии (П.П. Горностай, К.М. Дурай-Новакова, И.А. Зимняя, Л.А. Кондрашова, М.В. Левченко, З.С. Левчук, Е.А. Пырьев, А.С. Тарновская, А.К. Маркова и др.).

**Обсуждение.** Если рассмотреть психологическую готовность к профессиональной деятельности как психическое состояние, которое формируется в процессе профессиональной подготовки, то необходимо учесть, что готовность личности к профессиональной деятельности может быть рассмотрена на двух уровнях: как фактор, способствующий улучшению качества профессиональной подготовки и как условие успешного освоения профессиональной деятельности на этапе обучения в вузе – с одной стороны; как результат профессиональной подготовки – с другой.

Таким образом, готовность к деятельности представляет собой активно-действенное состояние личности, установ-

ку на определенное поведение, мобилизованность сил для выполнения предстоящей задачи. Для готовности к действиям нужны знания, умения, навыки, настроенность и решимость совершить эти действия. Готовность к определенному виду предполагает определенные мотивы и способности. Психологическими предпосылками возникновения готовности к выполнению конкретной задачи являются ее понимание, осознание ответственности, желание добиться успеха, определение последовательности и способов желание работы.

В структуре готовности к педагогической деятельности выделяются следующие компоненты: мотивационный (профессионально-значимые потребности мотивы педагогической деятельности), познавательный-оценочный (знания о содержании профессии, о требованиях профессиональных ролей к структуре педагогической деятельности, самооценка профессиональной подготовки и соответствия процесса решения задач оптимальным трудовым усилиям); эмоционально-волевой (чувство ответственности за результаты педагогической деятельности, самоконтроль, умения управлять действиями), операционально-действенный (владение профессиональными знаниями, навыками, способами выполнения профессиональных задач, адаптация к трудностям, предписание к условиям педагогической деятельности), мобилизационно-настроечный (способность и возможность управлять своим состоянием в реальных педагогических ситуациях). Описание аналогичных компонентов встречаются в работах многих авторов.

По мнению В.А. Слостенина (1984), готовность учителя к профессиональной деятельности включает в себя: психологическую готовность, т.е. направленность на педагогическую деятельность, установка на работу в школе; научно-педагогическую, т.е. необходимый объем общественно-политических, психолого-педагогических и специальных знаний, необходимых для педагогической деятельности; практическую готовность, т.е. наличие профессионально-педагогических умений и навыков; психофизиологическую готов-

ность, т.е. наличие соответствующих предпосылок для педагогической деятельности и овладения определенной учительской специальностью, сформированность профессионально значимых качеств личности; физическая готовность, т.е. соответствие состояния здоровья и физического развития требованиям педагогической деятельности и профессиональной работоспособности.

Критериями сформированности готовности будущих педагогов к последующей педагогической деятельности могут служить: ответственность (интернальный и экстренальный локус контроля), направленность (профессиональная мотивация),

умелость (основа педагогического мастерства), система ценностных отношений, творческий потенциал (Н.В. Кузьмина).

Таким образом, в качестве инвариантных компонентов готовности к педагогической деятельности можно выделить ценностно-мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный, креативный (таблица 1).

В целом, проведенный теоретический анализ дает основание утверждать, что понятие «готовность» является: категорией теории личности (ее отношения и установки); категорией теории деятельности (состояние и процесс); категорией теории профессиональной подготовки.

Таблица 1

Инвариантные компоненты готовности к педагогической деятельности

Компоненты	Характеристика
Ценностно-мотивационный	интерес и положительное отношение к педагогической деятельности, профессиональная направленность
Когнитивный	система теоретических и методических знаний, необходимых для реализации педагогической деятельности, технологическая вооруженность
Деятельностный	система умений и навыков решения педагогических задач, профессиональная активность, способность рационально применить способы педагогической деятельности, обеспечение ее результативности, опыт учебно-воспитательной работы
Рефлексивный	осознание личностной и общественной значимости педагогической деятельности, сознательность
Креативный	наличие креативных качеств, стремление к творческому труду, к инновациям

Особое значение в реализации в дошкольном образовательном учреждении инклюзивного образования могут сыграть специалисты по физической культуре посредством организации инклюзивной физкультурно-оздоровительной работы, включая занятия физической культурой, снятие физической напряженности в процессе учебных занятий, лечебную физическую культуру, интеграцию двигательной, игровой и познавательно-исследовательской деятельности на физкультурных занятиях, включение ребенка в организованную образовательную деятельность средствами физической культуры и другие меры по оздоровлению и социализации воспитанников, имеющих отклонения в здоровье. При этом инструктор по физической культуре должен учитывать возрастные осо-

бенности и индивидуальные возможности каждого ребенка, особенности развития детей дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи, нарушениями слуха, нарушениями интеллектуального развития и пр.

Анкетирование, проведенное Д.М. Правдовым и А.В. Корневым, показало, что инструкторы по физическому воспитанию ДОУ не в полной мере представляют, каким образом осуществлять процесс инклюзивного физического воспитания; также они не могут в полной мере адаптироваться к детям с ограниченными возможностями здоровья. Зарубежные исследования показывают, что отсутствие у педагогов психологической готовности к реализации инклюзивного образования приводит к возникновению чувства неуве-

ренности и страха: неуверенности в своем профессионализме, боязни ответственности, боязни просить помощи у коллег и родителей, страха потерять работу и пр. Вместе с тем многочисленные исследования и наш собственный опыт показывает, что негативное отношение к инклюзии меняется, когда педагог начинает работать с детьми с ОВЗ, приобретает свой собственный педагогический опыт, видит первые успехи ребенка и принятие его в среде сверстников. В связи с данными обстоятельствами встает необходимость формирования у педагога по физическому воспитанию на всех уровнях образования готовности к реализации инклюзивного образования, комплексному сопровождению детей с ОВЗ в образовательном процессе.

Под готовностью педагога по физическому воспитанию дошкольника с ОВЗ при реализации инклюзивного образования мы понимаем устойчивое интегративное личностное образование, представляющее совокупность профессиональных, психологических, социальных качеств и способностей, позволяющих обеспечивать возможность эффективного включения ребенка с ОВЗ в физкультурно-оздоровительную деятельность с другими участниками образовательного процесса.

Педагог по физическому воспитанию со сформированной готовностью к инклюзивному образованию обладает полными, глубокими и систематизированными знаниями о специфике работы с детьми с ОВЗ в условиях ДОУ; четко осознает значимость включения детей с ОВЗ в образовательный процесс и социум в целом; способен анализировать опыт осуществления профессиональной деятельности в процессе инклюзивного обучения.

Вектор развития готовности педагога к обеспечению социальной безопасности субъектов образования задают ее критерии. Данные, полученные в результате теоретического анализа, явились основой для определения критериев развития готовности педагога по физическому воспитанию дошкольников к реализации инклюзивного образования: ценностно-мотивационного, когнитивного, деятельностного, рефлексивного и креативного.

Практика показывает, что действующие ФГОС ВО по педагогическому образованию не содержат требований к профессиональной подготовке будущих педагогов (в т.ч. педагогов по физическому воспитанию) в области инклюзивного образования. В связи с чем перед вузами стоит задача расширения образования в данной сфере за счет включения в вариативную часть основных образовательных программ спецкурсов и закрепления специальных компетенций. Этому также требует профессиональный стандарт педагога.

**Заключение.** Новой инклюзивной модели дошкольного образовательного учреждения нужен педагог, глубоко владеющий медико-биологическими и психолого-педагогическими знаниями и понимающий особенности развития детей с ОВЗ, являющийся профессионалом, готовый и способный реализовывать инклюзивное образование. Сегодня именно от системы педагогического образования зависит, будет ли оказана своевременная качественная помощь работающему в ДОУ и будущему педагогу по физическому воспитанию. Особое значение должно уделяться деонтологической подготовке будущего педагога, способствующей формированию системы социально-нравственных норм, определяющих личностные и профессиональные (для педагогов) ценности (правовые, этические, эстетические и др.) и поведение.

Исходя из того, что готовность к деятельности соотносят с такой характеристикой специалиста как компетентность, то необходимым условием формирования готовности будущих педагогов физического воспитания дошкольников при реализации инклюзивного образования является использование компетентностного подхода.

Таким образом, решение проблемы формирования готовности педагога по физическому воспитанию дошкольников к реализации инклюзивного образования на этапе профессиональной подготовки позволит интенсивно вводить инклюзивное образование в стране; повысит уровень профессиональной подготовки выпускников, удовлетворит запросы всех потреби-



телей образовательных услуг – личности, общества, государства.

### **Литература**

1. Ананьев, Б.Г. *Человек как предмет познания [Текст]* / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.
2. Варфоломеева, Л.Е. *Творческий потенциал личности и уровни его самореализации [Текст]* / Л.Е. Варфоломеева // *Акмеология. Методические и методологические проблемы.* – Вып. 5. – СПб, 2000. – С. 47-49.
3. Деркач, А.А. *Готовность к деятельности как акмеологический феномен: монография* / А.А. Деркач, Е.В. Селезнева, О.В. Михайлов. – М.: Изд-во РАГС, 2008.
4. Елагина, В.С. *Компетентностный подход к организации обучения студентов в педагогическом вузе [Текст]* / В.С. Елагина, С.М. Похлебаев // *Фундаментальные исследования.* – 2012. – № 3 (часть 3). – С. 571-575.
5. Иванова Г.П., Шакирова Э.Ф. *Педагогические условия формирования социально активной личности студента* // *Акмеология.* – 2012. – № 3. – С. 51-55.
6. Правдов, Д.М. *Инклюзивное физическое воспитание в дошкольных образовательных учреждениях* / Д.М. Правдов, А.В. Корнев // *Научный поиск.* – 2013. – № 2.2. – С. 27-29.
7. Хафизуллина, И.Н. *Формирование инклюзивной компетенции будущих учителей в процессе профессиональной подготовки* / И.Н. Хафизуллина. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08: Астрахань, 2008. – 211 с.
8. Шмелева Е.А., Правдов М.А., Корнев А.В., Мальцева Л.Д. *Проектная деятельность в обеспечении практикоориентированности профессиональной подготовки студентов к инклюзивному образованию* // *Научный поиск.* – 2014. – № 4.2. – С. 73-75.
9. Forest M. and Pearpoint J. *Common Sense Tools: MAPS and CIRCLES for Inclusive Education* // URL: <http://www.inclusion.com/inclusion.html>.

**Амосова О.С.**

## **РОЛЬ ВОСПИТАНИЯ, ОБУЧЕНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ И ИХ В РАЗВИТИИ И ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ**

**Аннотация.** Наблюдая за изменением понятий воспитание, обучение, образование, можно проследить характер и особенности эволюции гуманистического подхода в обществе. В современном обществе упор делается на гуманизации, т.е. ориентировании на запросы людей; учете и правильном развитии их индивидуальных и социально-психологических особенностей, навыков и умений; заботливом и правильном отношении к каждому из них; обеспечении взаимодействия семьи и школы, предполагающем координацию образовательных и обучающих усилий родителей и учителей и позволяющем повысить эффективность образования, обучения и воспитания. Все это способствует формированию разносторонне развитой личности, способной нести ответственность за свои решения, в том числе в нестандартных ситуациях.

**Ключевые слова:** воспитание, обучение, образование, развитие, формирование личности, гуманизация, обучающиеся.

**Abstract.** Observing the change in the concepts of education, training, and education, one can trace the nature and features of the evolution of the humanistic approach in society. In modern society, the emphasis is on humanization, i.e. focusing on the needs of people; taking into account and proper development of their individual and socio-psychological characteristics, skills and abilities; caring and proper attitude to each of them; ensuring interaction between the family and school, involving the coordination of educational and training efforts of parents and teachers and allowing to increase the effectiveness of education, training and upbringing. All this contributes to the formation of a well-rounded personality, able to take responsibility for their decisions, including in non-standard situations.

**Key words:** *upbringing, training, education, development, personality formation, humanization, students.*

**Введение.** «Уточняйте понятия и вы избавите мир от заблуждений» – так говорил выдающийся французский математик и философ XVIII в. Рене Декарт. Именно к терминам образование, обучение и воспитание можно применить данное выражение, т.к. если не определить, в каком значении они применяются, то может возникнуть неточность восприятия суждений человека [1].

**Материалы и методы.** Воспитание, обучение, образование, развитие и формирование – являются основными категориями педагогики. Базовой категорией в педагогике является развитие, стоящее у истоков воспитания, обучения и образования. Развитие – это процесс перехода из одного состояния в другое, от простого к сложному, более высшему и качественному.

Воспитание можно рассматривать как приспособление человека к условиям существования. В широком смысле воспитание – процесс и результат всех влияний на человека. В узком – это целенаправленное влияние воспитателя или коллектива на человека с целью формирования у него определенных качеств, осуществляемое в специальных учреждениях. Воспитание – это сложный процесс. Воспитание в целом определяет общественный прогресс и является потребностью для развития общества. Воспитание тесно связано с политикой, моралью, правом, наукой, искусством и религией.

Обучение – это приобретение определенного опыта; это работа над собой с целью получения каких-либо знаний. Обучение человека происходит практически постоянно. Основу обучения составляют знания, умения, навыки. Обучение имеет воспитывающий характер, а любое воспитание содержит элементы обучения. Обучение зависит от конкретно-исторических условий. Каждая эпоха накладывает свой отпечаток на организацию обучения: изучение определенного материала применительно к разным социальным группам, применением определенной идеологии и влияния на сознание людей. Педагогика

рассматривает обучение как определенный управляемый процесс взаимодействия учеников и учителей. Целью обучения является приобретение знаний, умений, навыков. Основу обучения составляют знания, умения и навыки, которые передаются преподавателем своим ученикам. Передавая свои знания, педагоги последовательно формируют определенные мировоззрения, идеологию и нравственность учеников. Любое обучение имеет воспитывающий характер, а любое воспитание содержит элементы обучения [2].

Сущность обучения проявляется в его функциях. Прежде всего, это формирование у обучающихся знаний, навыков и умений, т.е. компетенций. Кроме того, обучение постепенно формирует мировоззрение человека. Обучение готовит человека к практической деятельности, к постоянному совершенствованию своей профессиональной подготовки, к всестороннему развитию личности.

Педагогика рассматривает обучение и воспитание в тесной взаимосвязи. И обучение, и воспитание являются факторами развития личности и содержат сходные черты и элементы. Обучение при определенных условиях влияет на воспитание, но и уровень воспитанности оказывает влияние на эффективность обучения, на качество обучения. Обучение опирается на мотивационную сферу учащихся и вместе с тем развивает, углубляет ее. Вместе с тем различия между ними в том, что обучение делает акцент на усвоении знаний и способов деятельности, а воспитание – на усвоении социальных ценностей, формировании личностного отношения к ним.

Педагогика изучает и такую категорию, как самовоспитание. Самовоспитание – это сознательная деятельность человека, направленная на более высокую реализацию себя как личности. Самовоспитание – это формирование и развитие у себя положительных качеств и устранение отрицательных. Для самовоспитания характерно наличие четких целей, идеалов и задач. Самовоспитание приходит человеку на бо-

лее поздней стадии его развития, когда он приобретает определенный уровень самосознания, мышления и самосовершенствования. Самовоспитание неразрывно связано с воспитанием, укрепляет его и развивает процесс формирования личности. Элементами самовоспитания выступают самоанализ личности, самоконтроль и самоотчет. В современной науке педагогике самовоспитание является важным направлением развития личности человека с целью достижения им определенных успехов. Самовоспитываясь, человек становится более активным, целеустремленным [3].

Педагогика уделяет большое внимание *самообразованию*, которое представляет собой целеустремленную работу человека по расширению и углублению своих знаний, а также совершенствованию уже имеющихся. Благодаря самообразованию повышается интеллект личности, ее идейно-теоретический уровень, совершенствуется профессиональное мастерство и культура. Именно поэтому каждый индивид обязан систематически работать над своим образованием в том или ином объеме, в зависимости от его жизнедеятельности. Например, педагог, должен исходить из того, что он должен обладать высокой культурой знаний, т.к. это именно то, что требуют от него обучающиеся. Ему не обойтись без основательных педагогических и психологических основ обучения и воспитания, без всесторонней информированности и компетентности в разнообразных вопросах. Реализуя программу самообразования, опытные люди составляют план, предусматривающий виды и сроки образовательной деятельности.

Между воспитанием и самовоспитанием существует взаимосвязь: воспитание является первичным, предшествует самовоспитанию и направляет его. В свою очередь, самовоспитание является результатом воспитания и придает ему завершенность.

Образование является результатом обучения и воспитания. Образование – это процесс поиска и усвоения человеком определенных знаний, навыков и умений. Образование является в определенной мере результатом процесса обучения. Кроме

того, образование является процессом постоянного совершенствования знаний личности в течение всей жизни. Образование – это и сумма знаний, полученных человеком о природе, обществе, мышлении, это и возможность для человека занять определенное положение в обществе, достигать конкретных целей и решать определенные задачи. Результатом образования является всестороннее развитие личности, т.е. формирование человека, имеющего устойчивые знания, гармонически развитого, активного, с высокими нравственными идеалами.

Образование – это накопление в процессе обучения знаний, умений, навыков. Древний афоризм гласит: «Образование есть то, что остается, когда все выученное забывается». В зависимости от объема знаний различают начальное, среднее и высшее образование. По характеру направленности различают общее, профессиональное и политическое образование. Что касается развития, то этим занимается не только педагогика, но и многие другие науки. С точки зрения педагогики, развитие – это процесс количественных и качественных изменений человека. В основном педагогика изучает проблемы духовного развития личности. В нашей стране образование имеет свои особенности и специфическое содержание, которые отражают существующую у нас систему, учреждения и принципы образования.

**Обсуждение.** Система образования включает в себя дошкольное, общее, дополнительное, среднее профессиональное и высшее образование. Дошкольное образование получается детьми в специальных дошкольных образовательных учреждениях или под руководством родителей. Общее образование включает в себя начальное общее и среднее общее образование. Дополнительным считается образование, полученное в музыкальных или художественных школах, по программам, выходящим за пределы государственных образовательных стандартов. Среднее профессиональное образование предполагает наличие знаний, полученных на базе общего основного, среднего общего или начального профессионального образова-

ния в средних специальных учебных заведениях. Высшее профессиональное образование имеет целью подготовку специалистов на базе среднего общего или среднего профессионального образования в высших учебных заведениях.

Учреждения образования – это и детские сады, ясли, школы, гимназии, лицеи, а также техникумы, колледжи, высшие учебные заведения. Образовательная деятельность в этих учреждениях строится в соответствии с принципами автономности, адаптивности, единства культурного и образовательного пространства. Принцип автономности гарантирует образованию со стороны государства возможность самостоятельно разрабатывать и утверждать учебные планы, аттестацию, систему оценок обучающихся. Принцип адаптивности является одним из базовых принципов политики государства в сфере образования. Данный принцип позволяет системе образования приспособиться наилучшим образом к особенностям и уровню развития и подготовки обучающихся. Принцип единства культурного и образовательного пространства обеспечивает взаимодействие федеральной программы развития образования с национальными, региональными и муниципальными программами развития образовательных систем [18].

**Заключение.** Обучение, воспитание и образование постоянно совершенствуются. В настоящее время для них характерны: гуманизация, т.е. ориентирование на запросы людей; учет и правильное развитие их индивидуальных и социально-психологических особенностей, навыков и умений; заботливое и правильное отношение к каждому из них; обеспечение взаимодействия семьи и школы, предполагающее координацию образовательных и обучающих усилий родителей и учителей и позволяющее повысить эффективность образования, обучения и воспитания; активизация учебно-воспитательного процесса, ориентирующая учителей и воспитателей на всестороннее развитие форм и методов образования, обучения и воспитания, интенсивное и всевозрастающее их применение, тем самым способствующее развитию знаний, навыков и умений учащихся; гарантирование ученического самоуправления, предусматривающего все большее участие самих учащихся в организации, осуществлении и контроле процесса образования, обучения и воспитания, позволяющего им еще лучше осознавать и преодолевать встречающиеся в его ходе трудности и тем самым осознавать свою ответственность за его осуществление; обеспечение диалогового общения между учителями и учащимися.

#### *Литература*

1. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования // Избранные педагогические сочинения. – М., 1999.
2. Каптерев П.Ф. Педагогический процесс. – М., 1998.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений. – М., 1984. – Т. 4.

**Фортова Л.К.**

### **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА АУТОДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ**

*Аннотация.* Сегодня осознана необходимость предупреждения самоубийства педагогическими средствами. Исследование суицидального поведения, обуславливающих его факторов, совершившихся самоубийств, суицидальных попыток, предсуицидального состояния открывает для педагогики перспективу выявления условий формирования личностных качеств, препятствующих возникновению и развитию суицидальных мыслей и намерений. Автор раскрывает особенности педагогической профилактики суицидального поведения в целях устранения и внешних его причин, и в формировании личностных качеств, делающих человека способным активно противодействовать суицидогенным факторам.

**Ключевые слова:** суицидальное поведение, педагогическая профилактика, ценность жизни, подросток, взрослый.

**Abstract.** Today, the need to prevent suicide by pedagogical means is realized. The study of suicidal behavior, the factors that determine it, committed suicides, suicidal attempts, and the pre-suicidal state opens up the prospect for pedagogy of identifying the conditions for the formation of personal qualities that prevent the emergence and development of suicidal thoughts and intentions. The author reveals the features of pedagogical prevention of suicidal behavior in order to eliminate its external causes, and in the formation of personal qualities that make a person able to actively counteract suicidogenic factors.

**Key words:** suicidal behavior, pedagogical prevention, value of life, teenager, adult.

**Введение.** Отечественные концепции по педагогической профилактике аутодеструктивного поведения молодежи направлены на выяснение соотношений категорий смысла жизни и ценности жизни.

**Материалы и методы.** З. Гаджинская считает, что соотношение категорий смысла жизни и ценности сводится, в конечном счете, к вопросу о том, стоит ли жить, и смысл жизни шире, глубже, так как определяет ее ценность: «чем выше уровень осознания смысла жизни, тем выше сознание ценности ее, тем активнее раскрываются творческие способности людей, тем ошутимей их вклад в жизнь общества».

В соответствии с нашим пониманием первичности ценности жизни и важности витального чувства для существования человека, мы полагаем, что категория ценности полнее описывает его жизнеукрепляющие паттерны и, в частности, антисуицидальные.

Отсюда возможность сформулировать следующие позиции: во-первых, смысл жизни возникает из осознания мира и себя, в этом его относительное преимущество. Наиболее жизнеспособными, несмотря на внешнюю бессмысленность их жизни, оказываются иногда люди, не задумывающиеся о цели и смысле жизни.

Во-вторых, смысл может явиться наряду с важнейшим основанием для жизни и превосходной причиной смерти. Человеческое сознание вполне может создать деструктивный смысл, основанный на принятии абсурдности существования.

В-третьих, универсальность укрепляющего действия смысла жизни вновь ставится под вопрос, когда к смерти при-

водят совершенно нерациональные причины.

В иерархии базовых ценностей индивида и общества ценность жизни, по нашему мнению, является определяющей и относится к терминальным, надситуативным ценностям. Сама жизнь – создает полезное и наслаждается позитивным в той большей мере, в какой она выше в ряду витальных ценностей.

Отечественные концепции профилактики аутодеструктивного поведения молодежи делают акцент на превенции суицидогенных составляющих семейного воспитания – гиперопеки, авторитаризма с ригидными установками, низкого образовательного и культурного уровня.

Гиперопека (гиперпротекция) – это, такая стратегия семейного воспитания, в которой родители стремятся полностью контролировать поведение ребенка, заставив его точно копировать собственную ценностно-нормативную систему. В такой системе воспитания фактически игнорируется личность ребенка, а также неизбежное изменение системы и иерархии ценностей в обществе. Следствием подобной стратегии является резкое падение адаптивных способностей личности, беспомощность, конфликты со сверстниками, личностный инфантилизм, потребительская позиция.

В свою очередь, гиперопека может приводить как к пассивным, так и к активным формам сопротивления подобной позиции родителей, а также к различным формам отклоняющегося поведения, включая аутодеструкцию – суицид.

**Обсуждение.** Профилактика аутодеструктивного поведения молодежи должна включать работу с родителями. С помощью тренингов, родительских собраний,

круглых столов педагог должен объяснить родителям, что воспитание – это создание условий для развития личности.

Мощнейшим потенциалом обладает гуманистическое воспитание. И родителей, и молодых людей необходимо обучать механизмам психологической защиты, которые обеспечивают преодоление внутриличностного конфликта. К ним относятся: – отрицание – онтогенетически наиболее ранний и простой механизм защиты, который развивается как средство сдерживания неактивных эмоций, вызванных попаданием человека в трудную ситуацию, и подразумевает инфантильную подмену принятия решений на действия в соответствии с игнорированием новых обстоятельств («не замечай этого»);

– проекция предполагает приписывание источнику проблем различных деструктивных свойств в качестве рациональной основы его отторжения и самопринятия на этом фоне («обвини нечто»);

– регрессия развивается на раннем этапе онтогенеза для сдерживания чувства неуверенности в себе, фрустрации и фобии неудач, связанных с проявлением инициативы. В ситуации внутреннего конфликта она предполагает возвращение к детским стереотипам поведения («поплачь об этом»);

– замещение развивается для сдерживания эмоции гнева на более сильного и значимого субъекта во избежание ответной агрессии или отвержения. Человек снимает напряжение, обращая агрессивные проявления на более слабый объект, или на самого себя. Этот механизм психологической защиты имеет активные и пассивные формы и может использоваться субъектами независимо от их типа конфликтного реагирования («напади на что-то, заменяющее это»);

– подавление развивается для сдерживания фобий, проявления которых неприемлемы для позитивного самовосприятия и грозят попаданием в прямую зависимость от источника агрессии. Страх блокируется через забывание его источника, а также обстоятельств, ассоциативно связанных с ними («не помни об этом»);

– изоляция – восприятие травмирующих ситуаций или воспоминание о них без чувства тревоги («не чувствуй этого»);

– интроекция – присвоение ценностей или черт характера других людей для предупреждения угроз с их стороны («не спрашивай, откуда это»);

– интеллектуализация развивается в раннем подростковом возрасте. Этот механизм предполагает произвольное истолкование событий для развития чувства субъективного контроля над ситуацией. Используются следующие способы уравнивания полярных тенденций, составление списка «+» и «-» каждой из тенденций и их суммирование («переосмысли это»);

– аннулирование – поведение или мыслительный процесс, способствующий символическому сведению на нет предыдущего акта или мысли, вызвавших сильное беспокойство, чувство вины («отмени это»);

– сублимация – удовлетворение вытесненного неприемлемого чувства (сексуального или агрессивного) осуществлением социально-одобряемых альтернатив. Это достигается через переключение на другой вид деятельности, через совершение общественно-значимых поступков («трансформируй это»);

– рационализация – поиск реальных причин для оправдания действий, вызванных подавленными, неприемлемыми чувствами. Этот механизм использует следующие способы: дискредитацию значимого другого, который отказывает во внимании; преувеличение роли обстоятельств, судьбы; утверждение вреда во благо; переоценка ценностей, всей мотивационной системы; самодискредитация (искупление вины) («найди оправдание этому»);

– реактивное образование предполагает выработку и подчеркивание в поведении противоположной установки («обрати это в противоположное»);

– компенсация – с точки зрения онтогенеза (индивидуального развития), это самый поздний и сложный защитный механизм, который развивается и используется сознательно. Предназначен для сдерживания чувства горя, тревоги по поводу реальной или мнимой потери, утраты,

неполноценности, депривации. Включает в себя механизмы идентификации и фантазии («приобрати это»);

– идентификация – моделирование поведения другого лица. Этот механизм обеспечивает повышение самооценности или совладание с чувством в связи с возможным разделением или утратой («будь как это, чтобы не потерять его»);

– фантазия – бегство в воображение с целью ухода от реальных проблем, связанных с разрешением внутриличностного конфликта («мечтай об этом»).

Необходимо отметить, что механизмы защиты, развивающиеся в онтогенезе как средство адаптации и разрешения внутриличностных конфликтов, могут при определенных условиях вызывать противоположные состояния дезадаптации. В основе этой амбивалентности лежит то, что механизмы защиты являются в своем большинстве продуктами конфликтов раннего онтогенеза.

Педагоги должны понять, что в общении с молодым человеком, попавшим в трудную ситуацию, необходимы следующие меры: 1. Дать молодому человеку выговориться. 2. Констатировать, что его горе (проблема) безмерно и вы не знаете, как его утешить. 3. Попросить его помочь кому-либо, нуждающемуся в сострадании и психологической поддержке. 4. Предложить поспать («утро вечера мудренее»). 5. Найти преимущества в его положении. 6. Помочь сбросить скованность; зажимы в области глаз – одиночество, раздражительность, плаксивость; зажимы в области мышц щек, затылка, плеч – неуверенность в себе, склонность к фрустрации, сомнениям; зажимы в области мышц гортани, глотки, брюшного пресса – сниженное настроение и низкая самооценка; зажимы рук – беспокойство.

Ю.М. Бубнов считает, что для грамотной профилактики аутодеструктивного поведения детей и подростков, необходимо восстановить их доверительную связь с родителями. Чем меньше подросток доверяет своим родителям, тем чаще его мучают мысли об уходе из жизни. Эмоционально-близкие, доверительные отношения детей с родителями уменьшают риск

суицида до 1 %, постоянные споры и конфликты увеличивают до 18 %. Наиболее болезненно дети воспринимают индифферентное отношение к себе. Холод одиночества чувствовался в ответах 18 % детей, когда в тяжелые минуты своей жизни они не могли обратиться за помощью ни к кому. Дефицит родительского тепла лишает ребенка необходимой ему уверенности и чувства безопасности, способствуя зарождению особой эмоциональной тревожности – «страха отделения», которая может сохраняться в течение всей жизни.

Необходимо с помощью тренингов, ролевых и деловых игр учить молодых людей коммуникабельности, поскольку низкая общительность порой коренится в отсутствии необходимых знаний и навыков общения.

Но уровень общительности сам по себе еще ни о чем не говорит. Общительность часто бывает поверхностной, не снижающей чувства одиночества, а только маскирующей его. Общительность только тогда противостоит одиночеству, когда о ней можно сказать словами Ф. Тютчева: это – «союз души с душой родной», когда происходит самораскрытие.

Обучая молодых людей преодолевать трудности, необходимо помнить, что родители и педагоги должны думать о развитии в детях волевых качеств. Любое поражение необходимо превращать в победу, извлекать уроки, анализировать поступки и создавать для себя систему, не допускающую повторения «срывов», поражений. И.П. Павлов говорил, что у человека, наряду с низшими рефлексам (пищевой, половой и т.д.) есть высший рефлекс – стремление к преодолению преград. Надо сознательно и систематически развивать в себе этот рефлекс. Поставив цель, пусть даже самую простую, например, делать по утрам зарядку, надо стремиться во что бы то ни стало достичь ее. Это придает уверенности в способности преодолеть себя.

Эмоционально волевому усилию помогает слово. Вербальный стимулятор – важный фактор. Доброе слово родителей, учителя, книги, друга – стимул к волевому действию.

В суицидологии комплексный подход предполагает рассмотрение суицидального поведения как целостного многопланового объекта изучения, переход от теоретических заключений к созданию комплексной программы профилактики; консолидации специалистов различных отраслей науки и практики с целью реализации исследовательской и превентивной деятельности. Н.Г. Амбрумова выдвинула концепцию самоубийства как социально-психологическую дезадаптацию личности в условиях микросоциального конфликта.

Детский психиатр Е.М. Вроно, проанализировав особенности детского и подросткового суицидального поведения, предложила модель его профилактики, составными частями которой являются информирование школьников о причинах суицида и признаках прединсуцидального поведения (синдрома). Основа модели – принцип: «Кто предупрежден – тот вооружен». В рамках проекта «Ты не один» Е.М. Вроно разработала тетрадь-руководство для подростков. Это пособие предназначено для работы учителей, преподавателей на занятиях со студентами – будущими педагогами, психологами, которые, по окончании высшего учебного заведения, будут вести профилактическую работу в детском коллективе.

По мнению психолога Р.В. Овчаровой, наиболее важными являются следующие направления предупреждения суицидов: снятие психологического напряжения в психотравмирующей ситуации; уменьшение эмоциональной зависимости и ригидности; формирование компенсаторных

механизмов поведения, адекватного отношения к жизни и смерти.

**Заключение.** Сегодня осознана необходимость предупреждения самоубийства педагогическими средствами. Исследование суицидального поведения, обуславливающих его факторов, совершившихся самоубийств, суицидальных попыток, прединсуцидального состояния открывает для педагогики перспективу выявления условий формирования личностных качеств, препятствующих возникновению и развитию суицидальных мыслей и намерений. Особенность педагогической профилактики суицидального поведения состоит не только в устранении внешних его причин, но и в формировании личностных качеств, делающих человека способным активно противодействовать суицидогенным факторам.

Педагогическую профилактику суицида целесообразно представлять как воспитание жизнестойкой личности с развитым социальным иммунитетом.

Педагогическая поддержка способствует формированию условий для целенаправленного развития компонентов жизнестойкости. Педагогическое влияние может осуществляться с раннего детского возраста. Основной задачей педагогической профилактики аутодеструктивного поведения среди молодых людей может быть разработка методов формирования их жизнестойкости. Создание педагогических условий должно быть адекватно структурным компонентам жизнестойкости личности.

#### *Литература*

1. Амбрумова А.Г., Бородин С.В., Михлин А.С. *Предупреждение самоубийств*. – М., 1980. – С. 5-6.
2. Нардау М. *Вырождение*. – М., 1995. – 100 с.
3. Гилинский Я.И. *Самоубийство как социальное явление // Проблемы борьбы с девиантным поведением* – М., 1989 – С. 44.
4. Гилинский Я.И., Афанасьев В. *Социология девиантного поведения*. – СПб, 1993. – С. 23-25.
5. Еллинек Г. *Социально-этическое значение права, неправды и наказания*. – М., 1910. – С. 148.
6. Юнацкевич П.И. *Педагогическая теория и методика формирования антисуицидального поведения военнослужащих*. – Дисс. докт. пед. наук – СПб, 2000. – 373 с.
7. Красильников А.М., Нересяң В.С., Кудрявцев Ю.В. *Социальные отклонения. Введения в общую теорию*. – М., 1984. – 302 с.



## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА И СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Иркабаева М.В., Прядильникова О.В.

### КВИЗ – НОВАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

***Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена активным поиском и разработкой адекватных современной образовательной ситуации технологий, методов и форм обучения, способствующих формированию устойчивой мотивации к изучению русского языка как учебного предмета. По мнению авторов, этой цели соответствует игровая технология квиз, с помощью которой обучающиеся должны получить опыт эффективной познавательной деятельности при усвоении, систематизации, углублении и контроле знаний по русскому языку.*

***Abstract.** The relevance of the article is due to the active search and development of technologies, methods and forms of teaching that are adequate to the modern educational situation, contributing to the formation of a stable motivation to study the Russian language as an academic subject. According to the authors, this goal corresponds to the game technology quiz, with which students should gain experience of effective cognitive activity in the assimilation, systematization, deepening and control of knowledge in the Russian language.*

***Ключевые слова:** квиз, интерактивные образовательные технологии, познавательная деятельность, метапредметные результаты.*

***Key words:** quiz, interactive educational technologies, cognitive activity, metasubject results.*

**Введение.** Главная особенность образовательной ситуации в настоящее время связана с расширением возможностей информационной образовательной среды, которая сопровождается применением новых форм её организации. Как мы уже отмечали ранее, говоря об образовательных возможностях инновационных технологий, «традиционные способы подачи учебного материала очень часто в условиях дистанционного образования демонстрируют свою несостоятельность, при этом учебные задачи в этом формате ставятся в том же объеме, что и при традиционном обучении» [6, 83]. Кроме того, насущная проблема современной школы – катастрофически низкий уровень функциональной грамотности школьников – требует включения в арсенал учителя технологий, в которых бы применялась работа с использованием различных текстов, встречающихся человеку в его жизнедеятельности. Современные интерактивные образовательные технологии позволяют органично формировать читательскую грамотность на осно-

ве деятельной работы со сплошными и несплошными текстами на различных материальных носителях, требуют действий обучающихся, связанных с поиском, отбором и сопоставлением информации из разных источников, учат делать выводы на основе этих текстов и собственного опыта.

Сегодня все чаще учащиеся привлекаются к работе со смешанными текстами – веб-страницами, инфографикой, диаграммами, схемами, аудио-сопровождением. Учащимся предлагаются задания, направленные на формирование читательской грамотности с использованием сетевого текста, или же, как часто его называют, «медiateкстом», «веб-текстом», то есть с текстом нового вида, для которого характерна интерактивность, мультимедийность, мобильность, персонализированность, гипертекстуальность, оперативность. Всем этим требованиям соответствует квиз-технология. Технология квиз берет начало из досуговых развлечений молодежи, и это не случайно. В связи с принципиальным изменением современ-

ной культуры, где досуг становится (в социальном плане) более значимым, усиливается его игровой компонент, игры делаются более организованными, требующими предварительной подготовки, определенных знаний в той или иной сфере, поэтому технологии нового типа находят применение в образовании.

Пока об использовании в образовании технологии квиз написано немного, и это вполне объяснимо, так как технология имеет медленный темп обучения и есть опасность, что развлекательный характер урока с использованием квиза может отвлечь от реализации его главной дидактической цели. Стремление участников квиза ответить за короткое время на большее количество вопросов, состязательный азарт могут превратить квиз в спортивное соревнование, заслонив образовательные цели занятия. Однако при строгом следовании технологической схеме квиза, используя в полной мере его потенциал для развития познавательной, регулятивной, интеллектуальной и личностной активности обучающихся, технология применима к разным предметным областям и формирует активную самостоятельную деятельность обучающихся, направленную на достижение поставленных учебных целей.

**Материалы и методы.** Понятие квиз берет начало от англ. quiz – задание, вопрос. Сегодня во многих трудах, посвященных современным технологиям, говорят о квизе как о «проверочном опросе», «мультимедийной игре в вопросы – ответы на разные темы с призами для победителей», «викторине на различные темы». Действительно, квиз можно использовать в качестве мини-экзамена, короткого теста или контрольного опросника, для устной или письменной проверки без предварительной подготовки и для актуализации знаний.

Многие исследователи используют квиз как синоним викторины, проводимой с помощью мозгового штурма. Многообразие трактовок говорит о том, что данная технология только начала свое стремительное вхождение в педагогический арсенал учителя и активно используется в последнее время. В нашей работе мы приме-

нили квиз для углубления знаний обучающихся по культуре речи, в исследовании использовали методы наблюдения, описания, сравнения, опроса.

Итак, квиз – это командная интеллектуальная игра, в которой участники в период специально оговоренного срока выполняют задания или отвечают на серию вопросов, последнее роднит эту игру с «Брэйн рингом». При написании сценария игры учителю необходимо четко определить главную цель занятия, планируемые результаты, степень обученности аудитории, знать уровень ее мотивации, количество участников. Например, при работе с классом из 24 человек удобно определить четыре команды по шесть участников.

Этапы игрового квиза подчинены главной цели занятия, поэтому могут иметь разные названия, количество раундов может быть тоже разным, как и количество вопросов в каждом раунде. Мы предлагаем вашему вниманию базовую модель квиза. Выполнение квиза принесет реализацию планируемого результата при точном соблюдении его этапов.

**Введение в квиз.** Предварительно определяются правила, оговаривается маршрут (раунды), ставится цель квиза, даются советы и рекомендации по организации групповой и индивидуальной работы. Заранее определяется порядок ответов на вопросы (время ответа, возможность обсуждать решения в группе, способы подсчета правильных ответов и т.д.).

I стадия – стадия начинается с фронтального опроса посредством использования видеоряда, аудио-текста или иного носителя информации и выполнения заданий квиза. В соответствии с темой занятия используются схемы, инструкции, графики, ассоциативные картинки, фото или видеотрекеры.

Участники игры отвечают на вопросы, требующие знания предмета, умения строить рассуждения, делать выводы, наблюдать. Вопросы и задания квиза (если это не контрольный опрос) должны способствовать обращению к нескольким источникам, могут иметь несколько вариантов ответов, требуют умения сопоставлять,

анализировать и верифицировать собранную командой информацию.

II стадия – открытая проверка работ участников игры по ключу, с учетом предложенных критериев оценивания работы. В каждом раунде осуществляется подсчет очков, информация должна быть доступной и открытой всем участникам игры.

III стадия – рефлексия деятельности. Пример рефлексии – монологического высказывания: Какие свои первоначальные представления вы посчитали ошибочными и отказались от них?

IV стадия – подведение итогов и награждение победителей. В зависимости от количества проведенных раундов и количества команд составляется рейтинговый список набранных баллов для каждой команды и для отдельных игроков. Это легко делается при использовании автоматической таблицы в excel.

Нами был разработан и апробирован образовательный квиз «Русский язык – просто и весело!». Основной учебной задачей стало формирование умения оценивать нормативность своей и чужой речи. В качестве учебного материала были предложены тексты, распределенные по видам ошибок. В разделе «орфографические ошибки» учащимся было необходимо найти ошибочное написание на рекламных щитах, названиях магазинов и телевизионных передач. На каждый текст давалось только 30 секунд для определения ошибки и записи исправленного написания. Хотелось отметить, что ученики справились с этой задачей.

Следующие разделы содержали отрывки из популярных песенных произведений, в которых содержались грамматические, речевые, орфоэпические, логические ошибки. Надо признать, что у участников квиза выполнение этих заданий вызвало значительные затруднения, что говорит о том, что в звучащей речи учащимся сложно найти ошибочное или неверное употребление слова. С этими заданиями учащиеся справились не более чем на 40 %.

Первоначальные низкие результаты обусловлены тем, что в речевой коммуникации урока прежде использовались в ос-

новном письменные тексты. В заданиях квиза устная речь рассматривается как полноправный источник исследования и изучения, то есть осуществляется подход к звучащей речи как форме деятельности. При выполнении заданий, где требовалось оценить речь, звучащую в средствах массовой информации, решались собственно лингвистические задачи: описание современного состояния русской речи, соблюдение нормативных, коммуникативных и этических аспектов речевой культуры.

**Обсуждение.** Квиз как форма организации учебной деятельности претерпел множественные изменения. Если первоначально игра требовала быстрых ответов на сформулированный ведущим вопрос, и для определения победителей подсчитывалось общее количество правильных ответов, то сегодня учебные квизы могут содержать большие текстовые формы, незаполненные таблицы, карты, маршрутные листы, инструкции, памятки, листы самопроверки. Современный учитель «находит эффективные пути для формирования ключевых компетенций ученика, способствующих деятельности подходу через самостоятельное целеполагание, осознанное действие и самоконтроль» [8, 272].

По мнению большинства современных ученых и методистов все игровые технологии позволяют перевести познавательный интерес учащихся из средства обучения в мотив деятельности [1, 12; 2; 3; 7, 125], что способствует «превращению познавательного интереса в устойчивую личностную черту характера человека» [4, 342]. Также следует отметить тенденции к геймификации учебного процесса, интерес «к развивающим, активизирующим, интенсифицирующим, игровым методам, которые помогают учителю добиваться заявленных в стандарте результатов» [5, 164]. На наш взгляд, образовательный потенциал квиза высок, об этом говорят предварительные, достаточно скромные по количеству охваченных учащихся данные. В 2021-2022 учебном году планируется к запуску онлайн-игра, в которой будут учтены преимущества и недочеты такой формы подготовки к единому государственному экзамену по русскому языку, как квиз. Мы

уверены, что самым главным его достоинством является исключительная практико-ориентированность и стопроцентная реализация принципов системно-деятельностного подхода. Иными словами, учащийся, идентифицирующий ошибку при выполнении заданий квиза, не допустит ее появления в своей устной и письменной речи.

**Заключение.** Таким образом, в результате проведенного исследования было полностью доказано и обосновано выдвинутое предположение. С помощью включения в канву урока игровой технологии квиз формируются надпредметные умения, дающие возможность обобщать полученные знания для применения в любой области жизнедеятельности, решают задачи на стыке наук, воспринимают целостность научных знаний вообще без конкретизации каких-либо учебных предметов. Назовем несколько групп метапредметных умений, среди которых умение планировать собственную деятельность, анализировать задачу и условия, в которых она предъявляется, - оценить собственные действия и в случае необходимости скорректировать их.

Целью игры становится создание условий для проявления интеллектуально-творческого потенциала обучающихся. Это может быть использовано при изучении новой темы, обобщении и систематизации учебного материала, тогда как главными задачами являются повышение активности обучающихся, совершенствование умений работать в группе, слушать, анализировать собственный ответ и ответ одноклассника. Особую значимость приобретает умение презентовать свой ответ, вступать в дискуссию, отвечать на вопросы, требующие включения дополнительной информации, или коррекция вопросов с избыточной информацией.

Мы признаем, что квиз в настоящее время – востребованная технология, получившая распространение как в онлайн, так и офлайн режиме, не случайно MyQuiz и Quizizz стали наиболее востребованными сервисами в школьной практике. Способность квиза обеспечить как эффективную актуализацию и мотивацию познавательной деятельности учащихся, так и геймификацию учебного занятия дает все основания для использования квиза в учебной деятельности.

### *Литература*

1. *Богоявленская, Д.Б. Проблемы интеллектуальной активности / Д.Б. Богоявленская. – Ростов: РГУ, 2013. – 194 с. 294 с.*
2. *Веб-сайт бесплатный хостинг для создания Quiz-online [Электронный ресурс]. URL: <https://www.sporcle.com/>*
3. *Горошко, Е.И. Интегративная модель перевернутого обучения [Электронный ресурс] / Е.И. Горошко. – 2018. – Режим доступа: [www.textology.ru/goroshko/VerbalAss.htm](http://www.textology.ru/goroshko/VerbalAss.htm). – Дата доступа: 01.09.2014. – Загл. с экрана.*
4. *Дейкина А.Д., Янченко В.Д. История методики преподавания русского языка в биографических очерках: учеб. пособие. – М.: МИГУ, 2017. 348 с.*
5. *Денисова Л.О. Поисковые задания в системе обучения русскому языку в школе и вузе (из опыта работы) // Научные основы методики преподавания русского языка: учеб. пособие / авт.-сост. А. Д. Дейкина, В. Д. Янченко. – М.: МПГУ 2019. С. 164-171.*
6. *Иркабаева М.В., Прядильникова О. В. Образовательные возможности web-квеста на уроках русского языка и литературы // Образование: традиции и инновации. – 2020. – № 3. – С. 55-58.*
7. *Криворотова Э.В., Янович А.В. Развитие познавательного интереса младших школьников к русской фразеологии в процессе решения познавательных задач на текстовом материале // Изв. ин-та педагогики и психологии образования. – М.: МГПУ, 2019. – № 2. – С. 123-127.*
8. *Прядильникова О.В., Иркабаева М.В. Использование кейс-метода как интегральной педагогической технологии на уроках русского языка и литературы // Вопросы педагогики. – 2020. – № 11-2. – С. 267-272.*

Полупанова А.В.

## ПРОИЗВЕДЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ И ФОЛЬКЛОРА КАК МАТЕРИАЛ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ

**Аннотация.** В статье обсуждается, как законодательное закрепление прав ребенка может быть осмыслено в рамках литературного образования в ДОУ. Понятные ребенку сюжеты, тематика и проблематика произведений, входящих в круг детского чтения, формирует умение моделировать правовые ситуации и разрешать их, ставить себя на место героев, анализировать их поступки, мотивы поведения и сопоставлять с реальной действительностью, что способствует развитию свободной, социально зрелой личности, обладающей духовно-нравственным иммунитетом к нарушениям норм закона.

**Ключевые слова:** правовое воспитание дошкольников, Конвенция о правах ребенка, литературное образование в ДОУ, детская литература.

**Abstract.** The article discusses how the legislative consolidation of the rights of the child can be understood within the framework of literary education at a preschool educational institution. The plots, topics and problems that are clear to the child, the subjects and problems of the works included in the circle of children's reading, forms the ability to model legal situations and resolve them, put oneself in the shoes of the heroes, analyze their actions, motives of behavior and compare with reality, which contributes to the development of a free, socially mature personality possessing spiritual and moral immunity to violations of the law.

**Key words:** legal education of preschoolers, the Convention on the Rights of the Child, literary education at preschool educational institutions, children's literature.

**Введение.** Воспитание – едва ли не одно из самых сложных и многоаспектных понятий. Называя стратегию воспитания в числе первостепенно важных трендов современного дошкольного образования и ссылаясь на Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания на период до 2025 года», В.Г. Яфаева отмечает, что «основная задача стратегического документа – развитие национальной системы воспитания и обучения путем консолидации усилий образования, семьи и других институтов. Определены и намечены целевые ориентиры стратегии – формирование конкурентно-способной, сильной, ответственной, творческой Личности. Фундаментальной основой стратегии воспитания обозначен патриотизм, сохранение собственного национального культурно-генетического кода» [8, 17]. Права ребенка, закладывание основ и культуры правового мышления в этой связи видятся обязательным и неотъемлемым элементом парадигмы современного воспитательного процесса. От осознания на элементарном уровне своих прав ребенком, понимания необходимости их

неукоснительного соблюдения и защиты к формированию уверенности и уважения как к себе, так и к окружающим, толерантности и на этой основе развития таких гражданских качеств, как самостоятельность, ответственность, активность, – таков вектор системной работы по правовому воспитанию в современной дошкольной образовательной организации.

**Материалы и методы.** Системно-деятельностный подход как основной в условиях реализации ФГОС находит выражение в скоординированной целенаправленной работе педагогов ДОУ по правовому просвещению воспитанников в рамках активной и разносторонней познавательной деятельности. При этом процесс правового воспитания в дошкольном учреждении предполагает интеграцию различных форм, средств и методов деятельности: игрового как ведущего и являющегося сквозным для разных предметных областей; проблемного (решение различных проблемных ситуаций, например: «Как бы ты поступил, если бы нашел цветик-семицветик?» и т.п.); наблюдения (например, над отношениями внутри семьи и т.п.); проблемно-поискового (отгадыва-

ние загадок, решение кроссвордов, ребусов на правовую тематику и т.п.); метода драматизации, метода проектов и др. Одними из основных методов правового воспитания следует признать словесный и наглядный – познание социальных норм на основе анализа конкретных примеров и поступков. Это не только и не столько реальные ситуации из жизни, значительным воспитательным потенциалом в этой связи обладают художественно-эстетические средства – произведения литературы и фольклора, а также мультипликационные и видеофильмы.

Ребенок не в состоянии воспринять «букву и дух» закона абстрактно, осмысляя даже с помощью взрослого логикопонятийную структуру самих статей, ему трудно опереться в освоении правовых категорий на собственный, еще такой небольшой жизненный опыт, но постижение основ правовой культуры, «присвоение» ее нравственного смысла возможно через сопереживание, сочувствие героям литературных и фольклорных произведений, традиционно составляющих круг детского чтения: сказок, рассказов, небольших повестей, стихотворений, песен, а также героям мультипликационных и кинофильмов. Транслятором в области правового знания могут выступать литературные герои. Приобщение к литературе в дошкольном образовательном учреждении действительно такую возможность дает.

Для реализации задач правового воспитания отбираются как целые произведения литературы и фольклора, так и отдельные фрагменты, эпизоды, отражающие социальные явления и процессы. На примере поступков литературных героев закладывается начальное представление о минимуме прав, гарантированных ребенку с момента рождения, необходимость обеспечения защиты нарушенных прав, а также начальное представление об обязанностях. Большие возможности в формировании правовой культуры дошкольников открывает знакомство с произведениями К. Чуковского, Е. Шварца, А. Толстого, С. Маршака, С. Михалкова, В. Катаева, Э. Успенского, Н. Носова, Х.К. Андерсена, Дж. Родари и других авторов.

Следует отметить и ведущие принципы правового воспитания в ДОУ – адресный подход в формировании правовой культуры, принцип активности и наступательности, учет возрастных особенностей ребенка, принцип индивидуализации и др.

**Результаты.** Правовое воспитание в ДОУ ставит целью формирование ребенка как свободной, социально зрелой личности, обладающей духовно-нравственным иммунитетом к любым нарушениям норм закона. При этом явно недостаточно просто донести до дошкольника некую информацию, «сумму сведений» о должном и недолжном: о правомерном поведении, о субъективных правах, коррелирующих с юридическими обязанностями, о необходимости уважения прав и свобод других людей. Эти постулаты должны быть закреплены в сознании ребенка таким образом, чтобы они могли стать органичной частью его повседневного опыта, убеждений, использоваться в реальной жизни дальше, по мере взросления. Результатом правового воспитания должно стать внутреннее убеждение личности в верховенстве закона, потребность следовать нормам права всегда, вне зависимости от предлагаемых условий и обстоятельств.

**Обсуждение.** Проследим, как важнейшие закрепленные международным документом – «Конвенцией о правах ребенка» (принята Генеральной Ассамблеей ООН 20 ноября 1989 г.; вступила в силу для СССР 15 сентября 1990 г.) нормы закона, охватывающие весь спектр относящихся к детям прав: гражданских, политических, экономических, социальных, культурных, – можно освоить и рассмотреть на конкретных примерах фольклорных и литературных произведений, традиционно входящих в круг детского чтения.

- Право на имя; право знать своих родителей, право на их заботу; право не разлучаться со своими родителями (ст. 7, 9 «Конвенции о правах ребенка») [5, 32]. «Ребенок, который временно или постоянно лишен своего семейного окружения <...> имеет право на особую защиту и помощь, предоставляемые государством» (ст. 20 «Конвенции о правах ребенка») [5, 34].

Интерес в осмыслении данной нормы

представляют сказочная повесть Э. Успенского «Трое из Простоквашино» и мультипликационный фильм В. Попова «Трое из Простоквашино», при обсуждении которых возможно обратить внимание дошкольников на то, что в книге и мультфильме реализована детская мечта о «взрослой жизни» (статья «взрослым» и самостоятельным, настоящим «хозяином», оставаясь при этом ребенком). В пространстве повести, выстроенном по законам сказочной и игровой поэтики, все сложности взрослой жизни оказываются легко преодолимыми: дом для проживания достается героям совершенно бесплатно; минимальный повседневный быт оказывается налаженным сам собой; денежные затруднения решаются при помощи найденного клада. В реальном мире данная коллизия невозможна. Само являющееся пружиной сюжетного развития путешествие дяди Федора с котом, случись оно в реальности, закончилось бы гораздо более трагично, а не привело бы героев в сказочное Простоквашино. Российским законодательством предусмотрена специальная процедура выявления и учета детей, оставшихся без попечения родителей. Это именно задача государства, исполнение которой гарантирует каждому ребенку, оказавшемуся в трудной жизненной ситуации, предоставление необходимой помощи и устройство в семью. Материалом для освоения данной правовой нормы также могут служить мультипликационный фильм О. Чуркина «Мама для мамонтенка», ненецкая народная сказка «Кукушка» и др.

- Право ребенка, способного сформулировать свои собственные взгляды, свободно выражать эти взгляды по любым вопросам, его затрагивающим; право свободно выражать свое мнение; право на свободу мысли, совести и религии (ст. 12, 13, 14 «Конвенции о правах ребенка») [5, 33]. Причем за родителями и законными опекунами признается право и обязанность руководить ребенком в осуществлении данных прав (п. 2 ст. 14 «Конвенции о правах ребенка») [5, 33].

Современные психологи и – что характерно – юристы солидарны во мнении, что уже в возрасте от одного до трех лет

малыш обретает определенную степень самостоятельности, осознает себя как отдельного, но еще зависимого от родителей человека. Большинство психологов становление личности увязывают именно с трехлетним возрастом. В этом возрасте ребенок уже способен рассуждать об окружающем мире, принимать участие в решении простейших повседневных задач. Именно с трех лет ребенок может выразить свое мнение по вопросам, прямо или косвенно касающихся его интересов. (Гораздо более сложным и неоднозначным является вопрос о том, с какого возраста мнению ребенка необходимо придавать юридическое значение). В любом случае на материале литературных произведений дошкольника необходимо подвести к пониманию как важности собственного мнения, так и того, что оно не должно быть направлено во вред другим людям, нарушать права и обязанности других.

Важные уроки самоопределения несет в этом смысле сказка В. Катаева «Цветик-семицветик». Героиня литературной сказки девочка Женя, получив возможность исполнить свои самые заветные желания, растрчивает их впустую, и только последнее желание оказывается направлено во благо. Катаевская дидактика не навязчива, иносказательна, близка к аллегории: маленький читатель или слушатель сказки подводится к мысли, что собственное мнение может быть ошибочно, не всегда следует добиваться исполнения собственных желаний любыми путями, за ними всегда должно стоять ответственное отношение к миру. К среднему дошкольному возрасту ребенок уже начинает понимать, что люди могут иметь разные точки зрения на одни и те же вопросы в силу владения разной информацией, разные мотивы и цели своего поведения. Порой ребенок пяти-шести лет более осознанно и аргументированно формулирует свое мнение по ряду жизненных обстоятельств, нежели некоторые школьники-подростки. Однако в осознании своих интересов дети чаще всего выше ставят утилитарные, меркантильные цели, обращение к катаевскому тексту в этой связи видится нам обязательным условием повышения правовой

культуры.

- Право на личную жизнь, семейную жизнь, неприкосновенность жилища <...> (ст. 16 «Конвенции о правах ребенка») [5, 33].

Данную норму права возможно рассмотреть с детьми уже в средней группе детского сада при обсуждении сказки С. Михалкова «Три поросенка», русской народной сказки в обработке А. Толстого «Лиса и заяц», русских народных сказок «Теремок», «Волк и семеро козлят». Освоение данной нормы Конвенции органично сочетается со словесными, дидактическими, подвижными играми: «Кому какой дом», «Жилое – нежилое», «Назови свой адрес», «Стоп, песенка, остановись» и др., играми-драматизациями.

- Право на пользование наиболее совершенными услугами системы здравоохранения и средствами лечения болезней и восстановления здоровья (ст. 24 «Конвенции о правах ребенка») [5, 36]; право пользоваться благами социального обеспечения (ст. 26 «Конвенции о правах ребенка») [5, 36].

Очень простая даже для детского восприятия стихотворная сказка К. Чуковского «Айболит», созданная по мотивам произведения английского писателя Хью Лофтинга «Доктор Дулиттл» (К. Чуковскому принадлежит и прозаический вариант переделки данной сказки), а также цикл мультипликационных фильмов режиссера Д. Черкасского «Доктор Айболит» таят в себе в связи с данной нормой Конвенции важные и глубокие смыслы. Заимствуя только общую канву путешествия доктора Дулиттла, К. Чуковский сочиняет во многом оригинальное произведение. Создавая свой «детский комический эпос», автор прославляет одну из самых трудных и благородных профессий – врача и одновременно закладывает в маленьком читателе (слушателе) базовое представление о необходимости оказания помощи каждому больному, страдающему и нуждающемуся в ней. Описывая невероятные приключения на африканском континенте и гиперболизируя сверхчеловеческие способности своего героя: «Десять ночей Айболит / Не ест, не пьёт и не спит, / Десять ночей под-

ряд / Он лечит несчастных зверят» [6], – К. Чуковский поддерживает в ребенке веру в чудо, «неотвратимость» волшебного исцеления и конечное торжество добра. Ярко выраженная социально-терапевтическая направленность сказки воздействует как на сознательные, так и на бессознательные стороны личности ребенка, формирует образцы поведения.

«Медицинскую тематику» обсудить с дошкольниками возможно и на примере итальянской литературной сказки Дж. Родари «Приключения Чиполлино», где представлен очень яркий образ врача Каштана, изгнанного из замка графинь Вишенок: «Его называли доктором бедняков, потому что он прописывал больным очень мало лекарств и платил за лекарства из собственного кармана» [7]. Проблема оказания медицинской помощи затрагивается и Н. Носовым в романе-сказке «Приключения Незнайки и его друзей». Один из эпизодов путешествия коротышек в Зеленый город связан с пребыванием их в больнице под надзором строго врача Медуницы. Можно предложить детям сравнить двух сказочных персонажей-врачей: Медуницу и доктора Пилюлькина; спросить, какой из докторов вызывает больше симпатии, возможно ли оказание медицинской помощи без согласия пациента?

- Право на уровень жизни, необходимый для физического, умственного, духовного, нравственного и социального развития (ст. 27 «Конвенции о правах ребенка») [5, 37]; право на отдых и досуг, право участвовать в играх и развлекательных мероприятиях, соответствующих возрасту, и свободно участвовать в культурной жизни и заниматься искусством (ст. 31 «Конвенции о правах ребенка») [5, 38]; право на защиту от экономической эксплуатации и от выполнения любой работы, которая может представлять опасность для здоровья ребенка или служить препятствием в получении им образования, либо наносить ущерб его здоровью и физическому, умственному, духовному, моральному и социальному развитию (ст. 32 «Конвенции о правах ребенка») [5, 38].

Материалом для закрепления дошкольниками данной нормы права могут



являться народной западноевропейская сказка в обработке Ш. Перро «Золушка», написанная по мотивам народных сказок прозаическая пьеса С. Маршака «Двенадцать месяцев», итальянская литературная сказка Дж. Родари «Чиполлино» и многие другие разножанровые произведения. Существенно облегчить задачи воспитателя также может просмотр детьми фрагментов фильмов и мультипликационных фильмов: советских фильмов «Золушка» Н. Кошеверовой и М. Шапиро и «Двенадцать месяцев» Анатолия Граника, мультипликационного фильма «Чиполлино» Б. Дежкина. Сюжетные коллизии во всех данных произведениях остроконфликтны: строятся на полярном противостоянии добра и зла. Социальный конфликт, выражающийся в столкновении падчерицы с мачехой (Ш. Перро, С. Маршак), друзей Чиполлино с синьором Помидором и его окружением (Дж. Родари), хорошо раскрывается в общей атмосфере всех произведений: тяжелые условия жизни, физический труд, жестокость, необоснованные требования. Все это позволяет обсудить вопросы нарушения права и возможностей его защиты: в пространстве сказки и сказочными средствами и в реальной жизни.

- Право на образование (ст. 28 «Конвенции о правах ребенка») [5, 37].

Право на образование в современном мире кажется самоочевидным и неотъемлемым правом личности, равно как право на жизнь, право на труд и отдых. Вместе с тем до ребенка необходимо донести мысль, что в полной мере реализация данного права возможна только средствами государства. Обсудить с дошкольниками данную норму конвенции лучше всего на примере повести-сказки А. Толстого «Приключения Буратино, или Золотой ключик», представляющей собой литературную переработку итальянской сказки К. Коллоди «Приключения Пинокио», разговор о которой органично дополняется просмотром фрагментов телевизионного фильма Л. Нечаева «Приключения Буратино». Логика выстраивания поведенческой стратегии Буратино – это логика поведения героя-трикстера – мифологического шута, проказника, плута, нарушителя

правил и границ. Проблемы образования в данном случае оказываются на периферии сказочного сюжета, но тем и интереснее их обсудить с дошкольниками, поскольку перед нами яркий пример антиповедения – нарушения норм. Главный герой – кукла и живой мальчишка одновременно, баловник, шалун, озорник, декларирующий свои принципы и в том числе взгляды на обучение. Приблизительный круг вопросов для обсуждения с ребенком может быть таким: Чем жертвует папа Карло, чтобы дать Буратино образование? Для чего Буратино взял Азбуку и куда он отправился? Каким правом он пытался воспользоваться и почему ему это не удалось? Для чего нужно образование? Чему пытается научить Буратино Мальвина? Почему попытка обучить Буратино оказывается безуспешной? Реализуете ли вы сами данное право? Можно ли обойтись совсем без образования?

- «Государства-участники обеспечивают, чтобы <...> ни один ребенок не был лишен свободы незаконным или произвольным образом» (ст. 37 «Конвенции о правах ребенка») [5, 39].

Нормы статьи 37 Конвенции освещают аспекты, касающиеся детей, находящихся в конфликте с законом – ювенальной юстиции. С дошкольниками при этом целесообразно обсудить один из аспектов – недопустимость незаконного или произвольного лишения свободы. Мотив похищения и / или незаконного удержания человека – один из древнейших в художественной культуре и отражен в многочисленных мифах и легендах народов мира. Богатый материал для осознания данного положения Конвенции несут в себе и многочисленные фольклорные и литературные сказки, среди которых самые известные, пожалуй, «Дюймовочка» и «Снежная королева» Х.К. Андерсена. Личная свобода – еще одно из естественных прав человека, это право защищается и Конституцией Российской Федерации, и Уголовным кодексом Российской Федерации, и корпусом других федеральных законов. При обсуждении сказок Х.К. Андерсена следует обратить внимание на самоотверженность, смелость, открытость милосердию и любви

маленьких сказочных героинь – Дюймовочки и Герды, их бесстрашие и способность идти в отстаивании свободы – личной и чужой – до конца.

**Заключение.** Эффективность воспитательного процесса в аспекте повышения правовой культуры в ДООУ в значительной степени зависит от выбора форм, средств, методов деятельности в этой сфере. Обращение к произведениям литературы и фольклора в этой связи имеет большой образовательный и воспитательный потенциал, способствуя формированию познавательного интереса к праву, закрепляя положительную мотивацию к его изучению. Понятные ребенку сюжеты, тематика и проблематика произведений формирует умение моделировать правовые ситуации и разрешать их, ставить себя на место геро-

ев, анализировать их поступки, мотивы поведения и сопоставлять с реальной действительностью, что помогает реализовать познавательные и эмоциональные потребности дошкольника, пробуждает фантазию, творческую активность, развитие критического мышления. Обсуждение правовых коллизий на доступном ребенку материале ставит перед необходимостью предложить свой выход из ситуации, свое понимание проблемы с учетом имеющихся представлений о нарушении прав и их защиты. Очень важно, чтобы эмоциональная мотивационная установка на соблюдение правовых норм, инспирированная художественными текстами, перешла в потребность в собственном правильном поведении, стала составляющей собственного сознания и каждодневного опыта.

#### Литература

1. Арзамасцева И.Н. *Детская литература: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Н. Арзамасцева, С.А. Николаева. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 576 с.*
2. *Правовое воспитание дошкольников: миф или реальность? Методические рекомендации в помощь работникам дошкольных образовательных учреждений по правовому воспитанию дошкольников / Сост. Л.Г. Киселева, Н.Н. Данишкина. [Электронный ресурс]. URL: [http://ikso.org/uploaded/tik/krasnotur/files/Docs/PPK/Methodichki/pravovoe\\_vospitanie\\_doshkolnikov.pdf](http://ikso.org/uploaded/tik/krasnotur/files/Docs/PPK/Methodichki/pravovoe_vospitanie_doshkolnikov.pdf) (дата обращения: 11.05.2021).*
3. *Правовое воспитание. Организация работы с педагогами, детьми и родителями: семинары-практикумы, занятия, игры / Авт.-сост. Т.А. Харитончик. – 3-е изд., перераб. – Волгоград: Учитель, 2019. – 228 с.*
4. Родари Дж. *Приключения Чиполлино. [Электронный ресурс]. – URL: [https://miniskazka.ru/author\\_razn/chippolino/chip08.html](https://miniskazka.ru/author_razn/chippolino/chip08.html) (дата обращения: 11.05.2020).*
5. *Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 24.07.1998 № 124-ФЗ. Федеральный закон «Об уполномоченных по правам ребенка в Российской Федерации» от 27.12.2018 № 501-ФЗ. Конвенция о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989) (вступила в силу для СССР 15.09.1990). – Новосибирск: Норматика, 2020. – 44 с.*
6. Чуковский К. *Айболит. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.chukfamily.ru/kornei/tales/ajbolit> (дата обращения: 11.05.2020).*
7. *Шорыгина Т.А. Беседы о правах ребенка. Методическое пособие для занятий с детьми 5-10 лет. – 2-е изд., испр. – М.: ТЦ Сфера, 2019. – 144 с.*
8. *Яфаева В.Г. Современные тренды образования: пути следования в дошкольном и начальном общем образовании // Современные тенденции развития дошкольного и начального образования. Материалы всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), г. Уфа, 15-16 апреля 2021 г. – Уфа: ГАУ ДПО ИРО РБ, 2021. – С. 16-27.*

Псянчина З.В.

## ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГОВ

**Аннотация.** В статье раскрываются особенности эмоционального выгорания современных педагогов, выделяются задачи профилактики и коррекции данного феномена.

**Ключевые слова:** эмоциональное выгорание, педагог, личностные факторы, задачи профилактики, ценностный кризис.

**Abstract.** The article reveals the features of emotional burnout of modern teachers, highlights the tasks of prevention and correction of this phenomenon.

**Key words:** emotional burnout, teacher, personal factors, prevention tasks, value crisis.

**Введение.** Эмоциональное выгорание относится к категории актуальных проблем, которые негативно влияют на продуктивность деятельности работников и их взаимоотношения с социумом. Об этом свидетельствует большое число исследований отечественных и зарубежных авторов [1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9].

**Материалы и методы.** Эмоциональное выгорание относится к категории актуальных проблем, которые негативно влияют на продуктивность деятельности работников и их взаимоотношения с социумом. Об этом свидетельствует большое число исследований отечественных и зарубежных авторов. Надо отметить, что первоначально этот термин был введен в употребление в 1974 году, американским психиатром Х.Дж. Фрейденбергером, и определялся как состояние изнеможения, истощения с ощущением собственной бесполезности [5].

Исследователь К. Маслач определяет это понятие как «синдром физического и эмоционального истощения, включающий развитие отрицательной самооценки, отрицательного отношения к работе и утрату понимания и сочувствия по отношению к клиентам» [3]. Под эмоциональным истощением понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, связанное с работой.

По мнению Н.Е. Водопьяновой, синдром выгорания относится к числу феноменов личностной деформации и представляет собой многомерный конструкт негативных психологических переживаний, связанных с интенсивными межличностными взаимодействиями, отличающимися эмоциональной насыщенностью или когнитивной сложностью [1].

Все большее внимание исследователей привлекает проблема изучения индивидуальных и организационных факторов, способствующих оптимизации профессиональной деятельности и препятствующих развитию выгорания профессионалов (увлеченность работой, энтузиазм, субъективное благополучие и т.п.). Это обусловлено актуальностью проблемы профилактики и коррекции синдрома выгорания, а также разработкой проблемы психологических ресурсов преодоления стрессовых ситуаций и состояний выгорания [1, 4].

В отечественной психологии вопросы изучения качеств, способностей, сторон личности, которые позволяют поддерживать оптимальную и продуктивную деятельность, противостоять деструктивным влиянием среды активно исследуются в рамках акмеологии. В аспекте определения закономерностей, условий и факторов, обеспечивающих возможность достижения высшей ступени развития человек, рассмотрены акмеологические инварианты профессионализма – основные качества и умения профессионала, обеспечивающие высокую стабильную эффективность деятельности [4, 9].

**Обсуждение.** Для снижения выгорания работников в любых организациях предполагают мероприятия по ее профилактике. Особенно остро этот вопрос сегодня стоит для образовательных организаций, так как педагоги работают в условиях постоянного изменения образовательных стандартов, программ и активно меняющимися обучающимися.

Для организации адресной профилактики эмоционального выгорания педагогов необходимо выяснить связь данного процесса с особенностями его личности.

На это было направлено наше исследование – выявить личностные факторы эмоционального выгорания педагогов. В ходе исследования 61 педагогам общеобразовательных организаций Республики Башкортостан были предложены методики: диагностика эмоционального выгорания В.В. Бойко, методика определения психического выгорания А.А. Рукавишникова, тест смысловых ориентаций Д.А. Леонтьева, методика многофакторного исследования личности Р. Кеттелла, методика Ш. Шварца по изучению ценностных ориентаций [3].

**Результаты.** Результаты диагностики показали, что у педагогов нашей выборки высокий уровень эмоционального выгорания. Они глубоко переживают психотравмирующие обстоятельства, чувствуют свою несостоятельность, недовольны собой, ощущают состояние «загнанности в клетку», и не только по поводу профессиональной деятельности, испытывают личностную отстраненность (деперсонализацию), что проявляется в уменьшении количества контактов с окружающими, повышении раздражительности и нетерпимости в ситуациях общения, утрачивается интерес к обучающемуся – субъекту профессионального действия. У учителей ухудшается физическое и психическое самочувствие, сопровождается плохим настроением, бессонницей, чувством страха, неприятными ощущениями в области сердца, сосудистыми реакциями, обострением хронических заболеваний. Также у учителей возникают деперсонализированный защитный эмоционально-волевой антигуманистический настрой, неадекватное реагирование на повседневные ситуации (грубость, агрессия, резкость, недовольство, раздражительность, эмоциональная и личностная отстраненность), работа с людьми не интересна, не доставляет удовлетворения, не представляет социальной ценности.

Факторный анализ полученных результатов по центроидному методу в программе Statistica (prof2.sta) показал, что из исследованных 73 параметров диагностики можно выделить 9 факторов. Первый фак-

тор объединяет 13 показателей. Его можно назвать «Эмоциональная регуляция». Он занимает 15,8 % всей дисперсии. Все значимо объединенные шкалы имеют один полюс, что означает, что при изменении одного параметра линейно меняются другие. Данный фактор объединил в себя такие личностные характеристики, как переживание психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворенность собой, «загнанность в клетку», тревога, расширение сферы экономии эмоций, личностная отстраненность (деперсонализация), хроническое эмоциональное и физическое утомление, равнодушие и холодность по отношению к окружающим с признаками депрессии и раздражительности, личностное отдаление.

Большую часть дисперсии занимает (17,8 %) три фактора, которые можно назвать «Ценностные». Первый из них включает моральную мотивацию (7,84 %): мотив универсализма, доброты, самотрансценденции и конформизма. Данный фактор показывает высокую значимость для педагогов желания быть конформным, послушным, вежливым, проявлять уважение и самодисциплину. Вторым ценностным фактором мы условно назвали «Гедонизм» (5,95 %), так как он включает мотивы удовольствия, наслаждения жизнью, внешней стимуляции и самовозвышения, открытости изменениям, направленных на успех, выработку авторитета. Третьим ценностным фактором мы назвали «Универсализм» (4,11 %), так как он включает в себя собственно сами ценности – «Универсализм», как понимание, терпимость и защита благополучия всех людей и природы; ценности «Доброта», направленная на сохранение и повышение благополучия близких людей и ценности «Самотрансценденция», как реализация собственно человеческих отношений к любому собеседнику.

Еще одним фактором эмоционального выгорания следует выделить «Тревожность». Данный фактор объединяет такие личностные свойства, как «интроверсия – экстраверсия», «робость – смелость», «тревожность». Следует отметить, что связь между последним и первыми двумя является обратно пропорциональной: чем

выше тревожность, тем ниже стремление к социальным контактам и смелость человека, тем выше замороженность и сухость в межличностных контактах. Однако вес данного фактора в общей дисперсии лишь 2,89%, что говорит о его низкой значимости по сравнению с эмоциональной регуляцией и ценностями педагогов.

Одним из значимых фактором эмоционального выгорания можно выделить «Конформность». Он занимает лишь 1,7 % всей дисперсии, однако выделяется статистическим анализом как значимый. Данный фактор включает в себя лишь одну шкалу по методике Кеттела: F4 – «конформность – независимость», по которой испытуемые показали высокие значения зависимости от группы, пассивности, необходимости поддержки других лиц, ориентировку в своем поведении на людей, которую данную поддержку оказывают.

Остальные 3 фактора также имеют малый вес в дисперсии – от 0,97 % до 2,89 %. Внутри них факторный анализ не выделяет значимых связей, что позволяет говорить об отсутствии их влияния на эмоциональное выгорание педагогов нашей выборки. Сюда вошли такие параметры, как ценности: достижение социального статуса или престижа, контроля или доминирования над людьми богатство, социальная власть, сохранение своего общественного имиджа, общественное признание принятие, амбиции, а также ценности следования обычаям и идеям, уважение традиций, выражающееся в смирении, принятии своей участи, ценность нацио-

нальной безопасности для личности, чувство принадлежности, социальный порядок. Также незначительными, влияющими на эмоциональное выгорание, явились следующие личностные свойства: склонность к добродушию, легкости в общении, эмоциональному выражению; внимательность к людям, разборчивость, капризность, зависимость, проявления беспокойства в том, чтобы поступать правильно, практично, консервативность.

**Обсуждение.** Факторизация данных раскрывает интересный феномен ценностно-мотивационных механизмов, а именно при общей направленности учителей на благополучие субъекта профессиональной деятельности явно выражены гедоническая направленность, стремление к новизне и переживаниям, отсутствие стремление к достижению статуса, аскетизм. На основе этого можно констатировать внутриличностный ценностный конфликт, как значимый фактор эмоционального выгорания педагогов нашей выборки.

**Заключение.** Таким образом, можно обозначить основные задачи профилактики и коррекции синдрома эмоционального выгорания современных педагогов: повышение адаптационных возможностей личности, развитие регуляции своего функционального состояния, решение ценностного конфликта между ценностями долга и удовольствия, моральными и гедонистическими мотивами, снижение тревожности и зависимости от мнения других людей, развитие психологических границ и рефлексии.

### Литература

1. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 336 с.
2. Левкова Е.А., Сокольская М.В. Профилактика синдрома хронического эмоционального выгорания. Способы саморегуляции / Е.А. Левкова, М.В. Сокольская. – Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2016. – 99 с.
3. Maslach C. Burnout: A multidimensional perspective. // Professional burnout: Recent developments in the theory and research / Ed. W. B. Schaufeli, Cr. Maslach & T. Marek, Washington DC: Taylor & Francis, 1993. P. 19-32.
4. Молчанова Л.Н., Старкова Е.Е. Трансформация состояния психического выгорания в личностные свойства как проявление профессиональной деформации представителей профессий помогающего типа // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2013. – Т. 19. – № 3. – С. 40-44.

5. Огольцова Е.Г., Рождественская Я.В. Синдром эмоционального выгорания педагогов: теоретический аспект. – *Danish Scientific Journal*. – 2020. – № 37 – С. 68-70.
6. Психологические тесты он-лайн. <https://psytests.org/> дата обращения 04.03.2021
7. Ramsey R.D. How to stay fresh on the job // *Supervision*. 1999. V.60. Issue 5.
8. Симонов В. П. Диагностика личности и деятельности педагога и обучаемых. М., 2004.
9. Шафилова Г.Р. Мотивация педагогической деятельности современных учителей Республики Башкортостан. – *Педагогический журнал Башкортостана*. – 2019. – № 3 – С. 20-27.

**Байгузина Л.З.**

## **ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются методологические аспекты категории «инновации в системе высшего образования» с точки зрения мнения разных авторов. Выделено единство трех составляющих инновационного процесса.

**Ключевые слова:** инновации, инновационные процессы, система высшего образования, составляющие.

**Abstract.** The article examines the methodological aspects of the category "innovations in the higher education system" from the point of view of different authors. The unity of the three components of the innovation process is highlighted.

**Key words:** innovations, innovation processes, higher education system, components.

**Введение.** Одним из основных звеньев быстрой активизации человеческого фактора в экономике является повышение качества профессионального образования. В отличие от других элементов человеческого капитала, в частности, от дохода на душу населения, здоровья и долголетия работника профессионального образования, повышение его уровня быстрее поддается изменениям без серьезных инвестиций за счет организационно-управленческих усилий.

Минобрнауки РФ разработало основные количественные критерии измерения образовательной деятельности вузов и в течение ряда лет ведет планомерную работу по реформе вузов, сокращению неэффективных и формированию инновационных образовательных учреждений.

В этих условиях назрела необходимость исследовать изменения в высшем профессиональном образовании и разработать на этой основе модель современного вуза, нацеленного на подготовку квалифицированных кадров для модернизации региональной экономики, обеспечивающей развитие человеческого капитала как основного фактора ее конкурентоспособности.

Однако региональное образовательное пространство как взаимосвязанная сложная структура еще не стала предметом специального анализа; не выявлена многосубъектность структуры уровней образовательного пространства; не выделена деятельностная основа в анализе каждого уровня и его связей с другими уровнями образовательного пространства и сферами общества.

Многие авторы пытаются определить, какой же должна определять быть система образования в период кризиса, какая структура должна определять качество образования современного регионального вуза, какими критериями и показателями отличатся. Но, к сожалению, нет единого подхода к этой проблеме в условиях актуализации человеческого капитала.

Несмотря на наличие большого количества публикаций, современный вуз в них еще не рассматривается как образовательно-инновационный кластер, вокруг которого можно было бы создать эффективную инфраструктуру, высокотехнологичной и конкурентоспособной экономики. Из-за отсутствия комплексного технологического подхода не уделяется в них синергетический эффект, который мог бы дать

заточенный на модернизируемое производство опорный университет.

Одним из основных звеньев быстрой активизации человеческого фактора в экономике является повышение качества профессионального образования. В отличие от других элементов человеческого капитала, в частности, от дохода на душу населения, здоровья и долголетия работника профессионального образования, повышение его уровня быстрее поддается изменениям без серьезных инвестиций за счет организационно-управленческих усилий.

**Материалы и методы.** Все вышеизложенное определяет актуальность темы исследования и ее практическую значимость. В своем исследовании региональный вуз мы будем рассматривать как социально-экономическое явление, которое характеризуется дуализмом проявления его деятельности. С экономической точки зрения, университеты продолжают оставаться учреждениями, целевой функцией которых является производство образовательных продуктов (научных и образовательных товаров и услуг).

С социальной точки зрения, эти учреждения все более превращаются в субъекты социального и культурного развития региона, выступая центром генерации научно-производственно-образовательного потенциала региона. Они осуществляют непрерывное образование, обеспечивая необходимые условия для социально-экономического развития региона. Возможность не только ориентироваться на потребности, в первую очередь, региональных предприятий и организаций, различных отраслей экономики, но и формировать спрос на подготовку специалистов определенных направлений существует именно у региональных университетов, реализующих программы высшего и послевузовского профессионального образования, фундаментальные и прикладные исследования по широкому спектру наук. Региональные университеты постоянно находятся в поиске оптимального пути развития на перспективу и возможностей быть конкурентоспособными в системе высшего образования региона.

Для исследования данной проблематики используем методы системного, аналитического анализа.

Рассматривать категорию «инновации», «инновационные процессы» можно как в производственной сфере, так и непроизводственной. Если рассматривать инновации в системе высшего образования, то необходимо выделить и уточнить категории «инновации», «инновационный процесс» и «инновационная деятельность».

Педагогическая инноватика и ее методологический аппарат могут являться действенным средством анализа, обоснования и проектирования происходящей сегодня модернизации на всех уровнях образования. Состояние и научное обеспечение этого процесса так скажем «глобального инновационного процесса» в нашей стране сегодня оставляют желать лучшего. Многие новшества, такие как профессиональные образовательные стандарты, новая структура школы, и профильный компонент «общего методологическом» в смысле проработанными, заставляет задуматься об отсутствии целостности и системности в процессах освоения и применения заявленных новшеств.

Если рассматривать авторов с точки зрения методологического подхода, то хочется выделить А.В. Хуторского [3], который пишет: «Инноватика – новой отраслью научно-педагогического знания, изучающей технологии, процессы развития школы, новую практику образования. По его мнению, педагогическая инноватика превратилась в самостоятельную область науки, в которой изучаются сущность, закономерности возникновения и развития педагогических инноваций, их связь с традициями прошлого и будущим учебных предметов».

Другой автор В.М. Полянский [2] подчеркивает: «то, что инновации не могут быть отраслью педагогической науки, мы можем говорить только о сфере научных (педагогических) знаний». Скорее надо обратиться к отрасли народного образования. Это прежде всего система образовательных учреждений и их органов управления, важнейшей целью которой является

подготовка различных групп населения к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности, а также удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей. И прежде всего, с точки зрения характера общественного разделения труда и участия в создании совокупного общественного продукта и национального дохода государственное образование относится к непродуцирующей сфере. Это отмечается во всех директивах, стандартах и классификаторах наук. Получается, что нет причин для возникновения новой отрасли.

Таким образом, единство трех составляющих инновационного процесса: создание, развитие и применение инноваций.

**Результаты.** Инновационный процесс – это набор процедур и средств, с помощью которых педагогическое открытие или идея трансформируются в социальную, включая образовательную инновацию. Тогда возникает вопрос, каким же образом можно внедрить в образовательную деятельность инновационные процессы? Можно считать, что наиболее полезным и эффективным является развитие творческого мышления личности, проявляющаяся через развитие познавательной деятельности и формирование партнёрских отношений как со сверстниками, так и с учителями. Конечным результатом исследовательской направленности обучения будет способность школьника, студента самостоятельно формулировать проблему, ставить задачи и определять возможные решения, находить способы проверки полученных результатов, делать выводы в соответствии с результатами тестирования и применять полученные результаты в жизнь, в проекты, проведение исследовательской работы.

Здесь важную роль играет техническое оснащение учебных аудиторий компьютерами, интерактивными досками, дидактическими средствами и открытым доступом в Интернет для создания схемы сетевого взаимодействия. Более того, в свете дистанционного учебного процесса важно, чтобы каждый ученик обеспечивал объем и вариант работы, которые будут соответ-

ствовать его интеллектуальному и эмоциональному потенциалу. Важным нововведением в организации учебного процесса является профилирование образовательных программ, особенно в старших классах учебных заведений [1].

**Обсуждение.** Использование дистанционных форм обучения основано на том, что современный педагог должен не только уметь передавать свои знания ученикам на уроках, учить ученика учиться, воспитывать личность, ориентированную на саморазвитие, но и также уметь решать эти задачи дистанционными методами как одной из форм комбинированного обучения. Так, приведу пример, для проведения занятий со студентами Института экономики, финансов и бизнеса при изучении курса «Финансы», «Бюджетная система Российской Федерации» используются следующие методы активного обучения: занятия в форме деловых игр, кейс-игр и т.п. Студенты с огромным энтузиазмом участвуют в деловых играх. Для студентов-экономистов также результативным оказался метод кейс-стадии. Внедрение электронной среды в учебно-образовательный процесс Института экономики, финансов и бизнеса Башкирского государственного университета (далее – ИНЭФБ) включает систему управления контентом, есть специальное приложение, с помощью которого отображаются различные методические материалы для самостоятельной работы, подготовка к практическим занятиям, а также инструменты оценивания в личном кабинете студентов. Очень удобная и эффективная система дистанционного обучения (в системе LMS Moodle загружаются авторские курсы по дисциплинам, разработанным преподавателями, что позволяет обучать студентов дистанционно, проводить объективный промежуточный контроль знаний, on-line или off-line консультации), студенты, регистрируясь в личных кабинетах, имеют доступ к ним. Что касается структуры курсов, процесс дистанционного обучения в системе *Moodle* идет согласно требованиям ФГОС ВО. На главной странице курса есть вводные материалы, например, как снять видео, как начать курс в СДО, прикреплены все соответ-



ствующие инструкции по каждому блоку.

<http://sdo.bashedu.ru/course/view.php?id=356>

The screenshot shows a web browser window displaying the course page for 'Библиотечно-информационная деятельность' on the SDO BashGU platform. The page includes a navigation menu, a table of learning terms, and a forum post. The table shows a duration of 1 month and 30 hours of learning. The forum post discusses the course's focus on forming competencies for library professionals.

Сроки обучения	Прикрепляемые файлы
1 месяц	30 часов (4 недели) - "Финансово-экономическая деятельность библиотеки"
	утвержденная программа ДО, схема реализации программы

**Заключение.** Несомненно, создание LMS более трудоемко для учителя, преподавателя и требует больше времени по сравнению с традиционным подходом к изложению учебного материала.

Таким образом, инновационная деятельность в системе высшего образования – это комплекс мер, принимаемых для обеспечения развития инновационного процесса на определенном уровне образования, который направлен на внесение су-

щественных изменений в практику путем внедрения новых идей и методов, и определения его социально-экономического развития – экономический эффект.

Эффективность инновации зависит от масштабов ее реализации, ее результатом должен быть материализованный или интеллектуальный «образец», являющийся результатом системы мероприятий много-стороннего процесса воплощения новой идеи или метода в жизнь.

### Литература

1. Макарова С.Э. Инновации в образовании // *Современные научные исследования и инновации*. 2015. № 1. Ч. 3 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/01/45538> (дата обращения: 13.09.2020)
2. Полонский В.М. Инновации в образовании (методологический анализ) / В.М. Полонский // *Инновации в образовании*. – 2007. – № 2 – С.4-14.
3. Хуторский А.В. Теоретико-методологические основания инновационных процессов в образовании / А.В. Хуторский // *Интернет-журнал «Эйдос»*. – 2005.

Галимова Г.А.

## СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

**Аннотация.** Предметом исследования данной статьи являются вопросы совершенствования преподавания финансовой грамотности в школе. Цель исследования – выявить основные направления совершенствования методики обучения финансовой грамотности школьников. В статье систематизирована проводимая работа в рамках обучения школьников финансовой грамотности. Проведен анализ динамики развития основных финансовых продуктов, которыми активно пользуется население. Сопоставления результатов анализа с поведенческими аспектами, выявленными исследователями НАФИ, позволили выявить ос-

новые моменты совершенствование преподавания финансовой грамотности в школах на ближайшую перспективу. Выводы, сформулированные автором, заключаются в необходимости совершенствования содержательной части преподавания финансовой грамотности.

**Ключевые слова:** содержание и методика преподавания финансовая грамотность.

**Abstract.** *The subject of the research of this article is the issues of improving the teaching of financial literacy in school. The purpose of the study is to identify the main directions of improving the methods of teaching financial literacy to schoolchildren. The article systematizes the work carried out in the framework of teaching students financial literacy. The analysis of dynamics of development of the main financial products which are actively used by the population is carried out. Comparing the results of the analysis with the behavioral aspects identified by the NAFI researchers allowed us to identify the main points of improving the teaching of financial literacy in schools in the near future. The conclusions formulated by the author are the need to improve the content of teaching financial literacy.*

**Key words:** *content and methods of teaching financial literacy.*

**Введение.** Вопросы преподавания финансовой грамотности достаточно широко изучены и изложены как с методологической точки зрения, так и с точки зрения содержательного наполнения. Однако мониторинг финансовой грамотности населения, результаты анализа деятельности кредитных организаций и использования других финансовых услуг позволяют выявлять определенные проблемы в знаниях и компетенциях потребителей финансовых услуг. Насколько полученные в процессе обучения компетенции будут использоваться в жизни. Чего не хватает? Какие вопросы нужно усилить? Вот те вопросы, которым необходимо уделить внимание.

**Материалы и методы.** Как известно методологической основой преподавания финансовой грамотности является системно-деятельностный подход, который направлен на формирования не только знаний и умений, а также личностных установок и ценностей в части применения этих знаний. Немаловажное значение имеет функциональная грамотность школьников, которая позволят собственно применять компетенции полученные в процессе обучения в решении важных жизненных задач. Соответственно, преподавание финансовой грамотности должна обеспечить функциональную грамотность школьников. Детальная и обширная проработка указанных вопросов, благодаря реализации проекта Минфина РФ «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового обра-

зования в РФ», безусловно есть. Но содержательную часть конечно постоянно необходимо пересматривать в силу активных трансформации финансовой сферы и экономики в целом.

**Результаты.** По исследованиям НАФИ составлен портрет финансового грамотного человека. Им является «активный пользователь финансовых услуг, вовлеченный в экономическую и хозяйственную деятельность, семьянин с 1-2 детьми» [3].

Финансовая грамотность во взрослой жизни зависит от таких факторов как:

- вовлеченность человека в хозяйственную и экономическую деятельность (работающие граждане более грамотные, чем пенсионеры);
- зависит от типа и размера семьи;
- использование сберегательных и страховых продуктов повышают финансовую грамотность населения;
- использование современных платежных инструментов и дистанционного банковского обслуживания также влияют на финансовую грамотность [3].

Если учитывать факторы, влияющие на финансовую грамотность, то безусловно можно сказать, что при полноценной реализации дисциплины в образовательном процессе мы будем иметь население, которое будет готово применять навыки при принятии жизненно важных решений.

Рассмотрим основные проблемные вопросы, которые характеризуют финансовую грамотность населения Республики Башкортостан на примере одного из тем, включенных в дисциплину «Финансовая

грамотность». Как известно одним из показателей финансовой грамотности населения является показатель «Сбережения населения». Безусловно сбережения населения могут быть осуществлены в различных формах, в том числе, в виде вкладов, открытие брокерских счетов, приобретение инвестиционных инструментов, заключение договор накопительного страхования, вложения в драгоценные металлы и так далее.

Однако в силу многих причин население совершенно по-разному относится к созданию накоплений как таковых и выбору инструментов сбережения денег.

Показатель отношения вкладов к среднегодовым совокупным доходам физических лиц по состоянию на 01.03.2021 года в Республике Башкортостан достаточно низкий – 0,30. Показатель растет, но незначительно. Так по состоянию на 01.01.2020 года он составлял 0,29. В то же время средний показатель по России составляет 0,54 (на 01.01. 2020 г. – 0,5), а по Приволжскому региону – 0,41 (на 01.01. 2020 г – 0,40), в Уральском ФО – 0,43 (на 01.01. 2020 году – 0,4). В Челябинской области этот показатель составил 0,46, в Самарской – 0,57. Следует отметить, что именно в Республике Башкортостан этот показатель наиболее низкий. Причин этому может быть множество, безусловно сыграла определенное воздействие и неблагоприятная эпидемиологическая обстановка. Отношение кредитов к среднегодовым совокупным доходам физическим лицам по состоянию на ту же дату составляет по республике 0,39 (на 01.01.2020 г. –

1,16), средний показатель по РФ составляет 0,33 (на 01.01.2020 г. – 0,57), по ПФО – 0,82 (на 01.01.2020 г. – 0,57), по УФО – 0,39 (на 01.01.2020 г. – 0,86). Если для сравнения брать регионы, которые были ранее рассмотрены, то показатели следующие: в Самарской области – 0,35, в Челябинской области – 0,4.

**Обсуждение.** Как видим, население не любит сберегать, но активно использует кредиты, и доля кредитования достаточно высока. Как ранее было отмечено, причин этому множество. Но одно из существенных факторов – это влияние снижения ставок по ипотечному кредитованию.

Просроченные кредиты значительно увеличились на 01.01.2019 года, увеличение было за счет просроченных задолженностей юридических лиц и индивидуальных предпринимателей – почти в 2,4 раза. На 01.01.2020 года у хозяйствующих субъектов просроченная задолженность выросла еще на 1,5 млрд руб. (в целом на 2,8 млрд руб.). А вот на 01.01.21 рост просроченной задолженности связан только с задолженностью физических лиц. Это говорит о том, что все-таки в период пандемии доходы населения существенно пострадали и возникла значительная сумма просроченной задолженности по кредитам.

Следует отметить, что показатель долговой нагрузки физических лиц также растет, что негативно отражается на бюджете населения, которое зачастую не имеет «подушки безопасности» или как-либо других сбережений. Подобная ситуация также отрицательно сказывается на финансовой стабильности экономики.

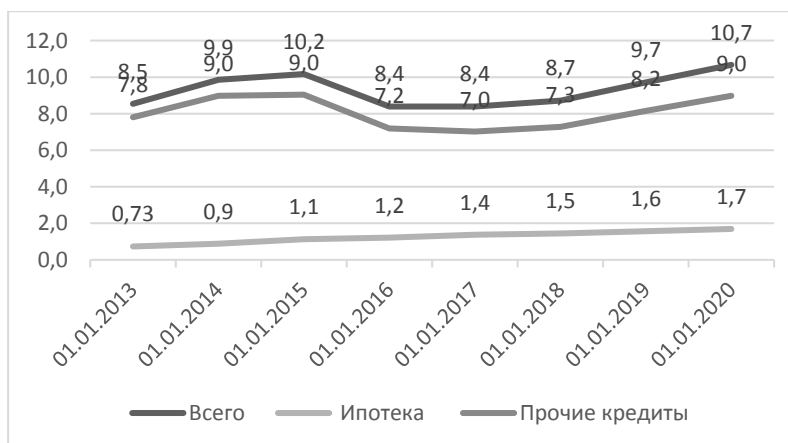


Рис. 1. Показатель долговой нагрузки населения

В качестве основных причин по усугублению ситуации становятся такие причины как снижение процентной ставки по вкладам, кажущаяся простота и доступность инструментов инвестирования.

Следует отметить, согласно исследованиям, проведенным НАФИ, именно молодежь наиболее активно интересуется инвестициями (с 18 до 24 лет). С возрастом интерес к инвестициям снижается. Наибольший интерес инвестиции вызывают среди людей с высшим образованием, имеющих полную занятость и среди руководителей. Наименьшей степени инвестициями интересуется сельское население [2].

Незначительная инвестиционная грамотность населения существенно повышает риски, зачастую приводит к тому, что инвестируется «подушка безопасности». Имеет место и заблуждение инвесторов на предмет сохранности инвестиционных ресурсов подобно страхованию банковских вкладов. Это предполагает необходимость существенного повышения финансовой грамотности населения именно в данной сфере. Цифровые компетенции молодого поколения также создают иллюзию того, что в знании о функционировании фондового рынка нет необходимости, поскольку все операции можно осуществлять с применением новых технологий [2].

Зачастую следует отметить, что активная маркетинговая деятельность суще-

ственно преобладает над информированностью населения о возможных последствиях принимаемых решений, что тоже осложняет принятие грамотных решений в сфере финансов.

**Заключение.** Все вышесказанное, по нашему мнению, позволяет отметить важность формирования именно ценностных аспектов, которые дают возможность существенно повышать эффективность применения компетенций в сфере финансовой грамотности. К сожалению, при принятии решений нередко население основывается на принципах, которые не соответствуют характеристикам финансово грамотного человека. Зачастую они основаны на традициях, на опыте знакомых и близких и т.д. Особо следует отметить такие качества, как рациональность при принятии решений и умение сопоставлять такие показатели, как доходность и риск.

Таким образом, ситуация сегодняшнего дня позволяет отметить, что:

- необходимо обращать особо внимание вопросам финансовой безопасности;
- финансовая грамотность стала практически не отделима от цифровой грамотности в силу развития финансовой технологий;
- не достаточно изучать только содержательную часть, а уделять внимание именно формированию личностных установок по эффективному применению навыков финансовой грамотности.

### *Литература*

1. *Бюллетень статистики финансового сектора по состоянию на 01.03.2021. Банк России, подготовлен экономическим отделом Отд. – НБ РБ по РФ.*
2. *Готовность к риску: у россиян вырос «аппетит» к инвестициям без должных знаний*//<https://nafi.ru/analytics/gotovnost-k-risku-u-rossiyan-vyros-appetit-k-investitsiyam-bez-dolznykh-znaniy/> (дата обращения 5.06.2021).
3. *Портрет финансово грамотного человека.* // <https://nafi.ru/analytics/portret-finansovo-gramotnogo-cheloveka/> (дата обращения 05.06.2021).

**Гайтанова Т.Е., Габдильнасырова О.В., Жантасова С.А.**

### **СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ТВОРЧЕСКОЙ АНИМАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы психолого-педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи средствами

анимационной деятельности. Определены векторы работы с воспитанниками и их семьями, обоснованы преимущества сотрудничества педагогов, специалистов и родителей с целью успешной социализации детей старшего возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях образовательного процесса. Авторами предлагаются диагностические методики и формы работы в данном направлении.

**Ключевые слова:** тяжелые нарушения речи, социализация, мультитерапия.

**Abstract.** The article deals with the issues of psychological and pedagogical support for children of senior preschool age with severe speech disorders by means of animation activities. The vectors of work with pupils and their families are determined, the advantages of cooperation of teachers, specialists and parents for the purpose of successful socialization of older children with severe speech disorders in the educational process are justified. The authors propose diagnostic methods and forms of work in this direction.

**Key words:** severe speech disorders, socialization, multitherapy.

**Введение.** ФГОС выдвигает ряд требований к социально-личностному развитию воспитанников дошкольных учреждений: развитие положительного отношения ребенка к себе, другим людям, окружающему миру; создание условий для формирования у детей положительного самочувствия – уверенности в своих возможностях; чувства собственного достоинства, осознания своих прав; приобщение детей к ценностям сотрудничества с другими людьми; развитие чувства ответственности за другого человека; создание коммуникативной компетентности ребенка; формирование у детей социальных навыков; освоение различных способов разрешения конфликтных ситуаций, умений договариваться, устанавливать новые контакты.

В последнее время проблема социального развития ребенка особенно актуальна, т.к. у многих детей наблюдаются проблемы в общении со взрослыми и сверстниками. Дети не знают, как вести себя в ситуациях общения. Остро встает проблема социализации детей, особенно детей с тяжелыми нарушениями речи.

Дети с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) – это особая категория детей с отклонениями в развитии, у которых сохранен слух, первично не нарушен интеллект, но есть значительные речевые дефекты, влияющие на становление психики. Эти дети обладают скудным речевым запасом, некоторые совсем не говорят. Несмотря на достаточные возможности умственного развития, у таких детей возникает вторичное отставание психики, что иногда дает повод неправильно считать их

неполноценными в интеллектуальном отношении.

Тяжелые нарушения речи по-разному, но обязательно находят своё отражение в психической деятельности человека, что проявляется в нарушении познавательной, эмоционально-волевой сферы личности, межличностных отношений.

Особенности эмоционально-волевой сферы детей с ТНР:

- эмоциональная незрелость;
- трудности произвольного поведения;
- зависимость от окружающих, склонность к спонтанному поведению;
- нарушение коммуникативной функции, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм;
- заниженная самооценка;
- повышенная обидчивость, ранимость;
- тревожность;
- агрессивное поведение разной степени выраженности.

Тяжелые нарушения речи отрицательно сказываются на формировании личности, вызывают специфические особенности эмоционально-волевой сферы. У детей с ринолалией нарушение речи способствует развитию таких качеств личности, как застенчивость, нерешительность, замкнутость, негативизм, уход от общения, чувство неполноценности. У детей с дизартрией эмоционально-волевые нарушения проявляются в виде повышенной эмоциональной возбудимости и истощаемости нервной системы. Одни склонны к раздражительности, двигательны беспокойны,

часто проявляют грубость, непослушание, другие заторможены, пугливы, избегают трудностей, плохо приспосабливаются к изменению обстановки. Большинство детей характеризуются малой инициативностью, зависимостью от окружающих, у некоторых недостаточно развито чувство дистанции. Характерологические и патохарактерологические реакции носят характер протеста, отказа. Неуверенные в себе, обидчивые, они часто плохо уживаются в кругу сверстников, замыкаются в себе. Дети с моторной алалией весьма разнородны по особенностям эмоционально-волевой сферы. Чаще всего для них типичны повышенная истощаемость, снижение активности, неуверенность в себе, речевой негативизм. Менее малочисленной является группа детей, которым свойственна повышенная возбудимость. У них отмечаются гиперактивность (не всегда продуктивная), суетливость, лабильность настроения, отсутствие переживания своего языкового расстройства.

Коррекция коммуникативной сферы заключается в принятии себя, формировании адекватной самооценки, уменьшении агрессии в межличностных отношениях; улучшении коммуникативных качеств личности: появления активности и самостоятельности; приобретении навыков конструктивного поведения.

Согласно учению Э. Берна, в дошкольном детстве происходит закладка сценариев будущей жизни, и именно взрослые оказывают влияние на формирование этих сценариев. Таким образом, на семью и дошкольные учреждения возлагается особая ответственность по воспитанию морально-нравственных качеств подрастающей личности.

В детском саду ребенок проходит все стадии возрастного дошкольного развития. На данном этапе очень важно грамотное психолого-педагогическое сопровождение ребенка в соответствии с его возрастом и возможностями.

Перед нами, педагогами, стоит задача пересмотра приоритетов профессиональной деятельности: ориентация не на систему знаний, умений и навыков, а на формирование у детей умений быстро

адаптироваться к новым ситуациям, налаживание эффективных коммуникаций, нахождение решений сложных вопросов.

Поэтому перед нами встал вопрос о том, какие средства использовать для решения этих задач, чтобы они были интересны и доступны для современного ребенка.

В наше время технического прогресса иногда бывает сложно сосредоточить внимание ребенка на какой-либо деятельности. Чаще всего дети предпочитают играм со сверстниками компьютерные игры, планшеты, просмотры мультфильмов. Общепризнано воспитывающее и развивающее влияние искусства на формирование личности ребенка. Мультфильм – это продукт не только медиа-среды, но и один из видов искусства, который обладает большим воспитательным и образовательным потенциалом.

Актуальность использования современных игровых технологий в ДОУ заключается в том, что в настоящее время происходит переход на новые технологии обучения. Мы пришли к выводу, что одним из наиболее эффективных, новых средств социализации детей в современном мире является создание мультфильма совместно с детьми.

Процесс создания мультфильма проходит через такие деятельности, как: музыкальная, игровая, двигательная, коммуникативная, восприятие художественной литературы, изобразительная и др. Изображая что-либо на бумаге или используя другие материалы (пластилин, конструктор и др.), ребенок закрепляет сенсорные и пространственно-временные представления. Действуя согласно придуманному сюжету, ребенок учится анализировать поступки и последствия, выражать свои мысли и чувства, передавать голосом характер и психологическое состояние героев.

Работа в группе развивает коммуникативные навыки детей, умение эффективно взаимодействовать, выполнять различные социальные роли, развивает такие качества, как ответственность, целеустремленность, активность, эмпатию.

При работе над совместным творческим продуктом происходит сплочение

детского коллектива, дети дарят друг другу положительные эмоции, хорошее настроение, снимается агрессия, тревожность, страхи.

Мультстудия позволяет синтезировать освоение новых компьютерных технологий и всестороннее развитие личности, что является главным аспектом социализации ребенка.

**Материалы и методы.** С целью достижения поставленных задач по оказанию помощи детям с ТНР в социализации, мы обновили педагогический процесс, направленный на социально-коммуникативное развитие ребенка посредством творческой анимационной деятельности.

Исходя из этих задач, в соответствии с ФГОС ДО, на начальном этапе провели мониторинг следующих диагностических показателей.

С целью изучения осознания детьми таких нравственных норм, как доброта-злость, щедрость-жадность, трудолюбие-лень, правдивость-лживость, вежливость-невнимание к взрослым, мы использовали методики на:

- осведомленность о нормах и ценностях, принятых в обществе:

Методики Р.М. Калининой «Сюжетные картинки», «Закончи историю».

- изучение особенностей представлений дошкольников о своей семье, характере отношений с близкими людьми:

«Кинетический рисунок семьи» Р.Бернса и С.Кауфмана, а также беседа «Моя семья».

- рассмотрение сферы представлений дошкольника о себе и отношении к самому себе:

Экспериментальная методика «Лесенка» (вариант Я.Л. Коломинского, М.И. Лисиной).

- понимание детьми эмоциональных состояний в конкретной ситуации общения со сверстниками:

Экспериментальное задание «Настроение».

В Мультипликационной студии «Речевчик» в соответствии с планом работы инновационной площадки в этом учебном году (с января 2021 г. по май 2021 г.) были

созданы мультфильмы «Спасибо деду за Победу!», «Лиса и журавль», а также проведено итоговое занятие по мотивам данной сказки «Как аукнется, так и откликнется!»).

Для успешной социализации детей и плодотворной работы в мультстудии предусмотрено применение индивидуальных и групповых форм работы с детьми.

Индивидуальная форма работы предполагает дополнительное объяснение задания детям, озвучивание ролей.

В ходе групповой работы детям предоставляется возможность самостоятельно построить свою работу на основе принципа взаимозаменяемости, ощутить помощь со стороны друг друга, учесть возможности каждого на конкретном этапе деятельности. Всё это способствует более быстрому и качественному выполнению задания. Групповая работа позволяет выполнить наиболее сложные и масштабные работы с наименьшими материальными затратами. Особым приёмом при организации групповой формы работы является ориентирование детей на создание «творческих пар» или подгрупп с учетом их возраста и опыта работы в рамках Программы.

Занятия строятся в форме игры, путешествия, практической деятельности с применением двигательных упражнений. Для проведения занятия необходимо создавать и постоянно поддерживать атмосферу творчества и психологической безопасности, что достигается применением следующих методов проведения занятий:

- словесный метод – устное изложение, беседа;

- наглядный метод – показ видеоматериала, иллюстраций, наблюдение, работа по образцу;

- практический метод – овладение практическими умениями рисования, лепки, аппликации;

- объяснительно-иллюстративный метод (дети воспринимают и усваивают готовую информацию);

- репродуктивный метод обучения (дети воспроизводят полученные знания и освоенные способы деятельности);

- частично-поисковый метод (дошкольники участвуют в коллективном поиске решения заданной проблемы);

- исследовательский метод – овладение детьми приемами самостоятельной творческой работы.

Главным условием качественной работы участников мультстудии является также взаимосвязь с родительской ответственностью. Содержание работы с педагогами и родителями заключается в оказании им психологической и информационной помощи (консультационная и психопрофилактическая работа):

1. Знакомство с психологическими особенностями детей с нарушениями речи. Родители, как правило, не связывают речевое нарушение у своего ребенка, например, с эмоциональной неустойчивостью. Здесь также рассказывается о том, как важно организовывать режим дня для ребенка с целью недопущения его переутомления.

2. Особенности общения с данной категорией детей. Как надо говорить с ребенком с нарушением речи, как поощрять речевую активность, о пользе чтения ребенку вслух и т.д.

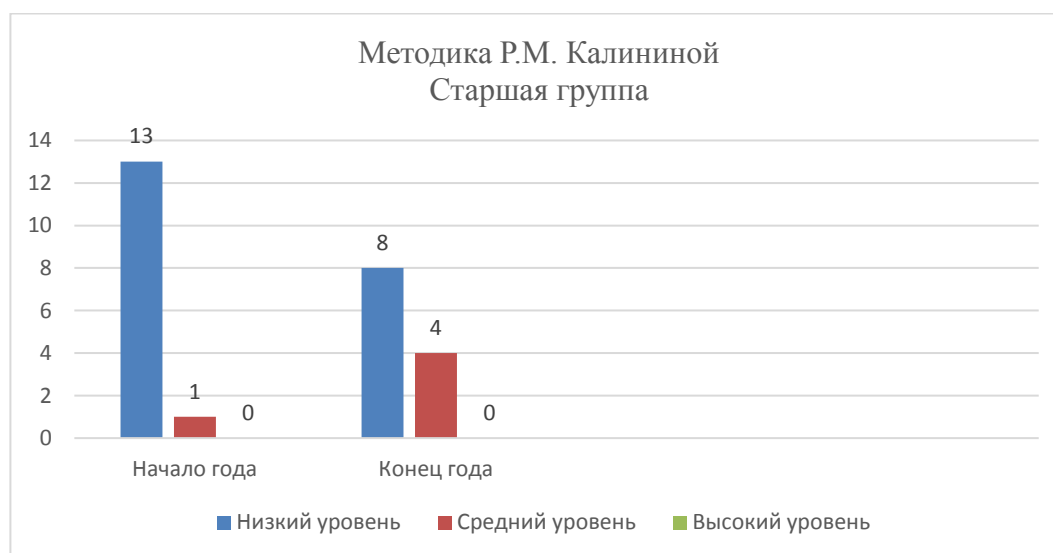
3. Рекомендации по развитию у таких детей речи, других познавательных процессов. Здесь рассказывается о тесной взаимосвязи речи с другими познавательными процессами, о важности развития всех познавательных процессов у ребенка.

4. Рекомендуются игровые упражнения, которые родители могут выполнять с ребенком дома (а педагоги – в группе). Например, каждый родитель может сделать со своим ребенком пальчиковую гимнастику, поиграть в пальчиковый или кукольный театр. Это игровые упражнения для развития не только речи, но и внимания, мелкой моторики, мышления.

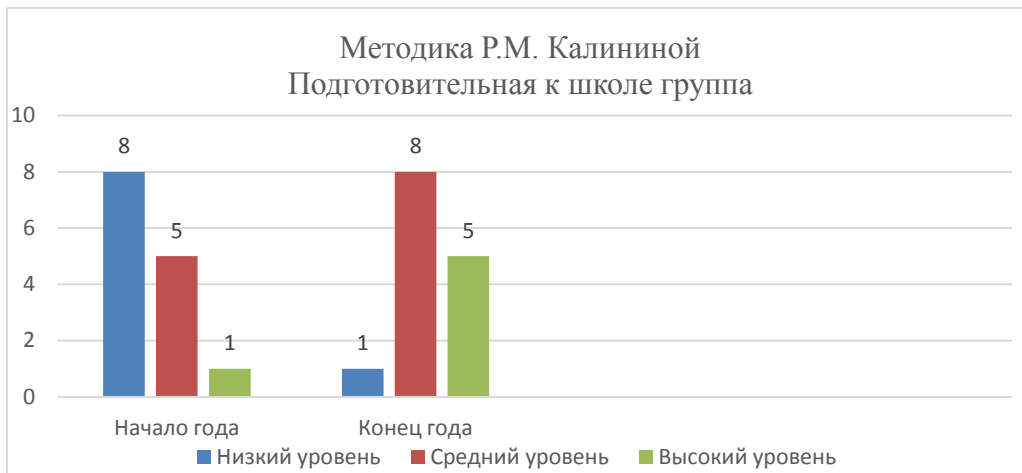
Таким образом, сопровождение психологом ребенка с нарушением речи охватывает всех участников образовательного процесса и заключается в создании психологических условий для его развития и успешного обучения.

**Результаты.** Используемые методики и наблюдения показали ясную картину по имеющимся у детей трудностям и проблемам, которые помогли построить план работы с детьми, педагогами и родителями.

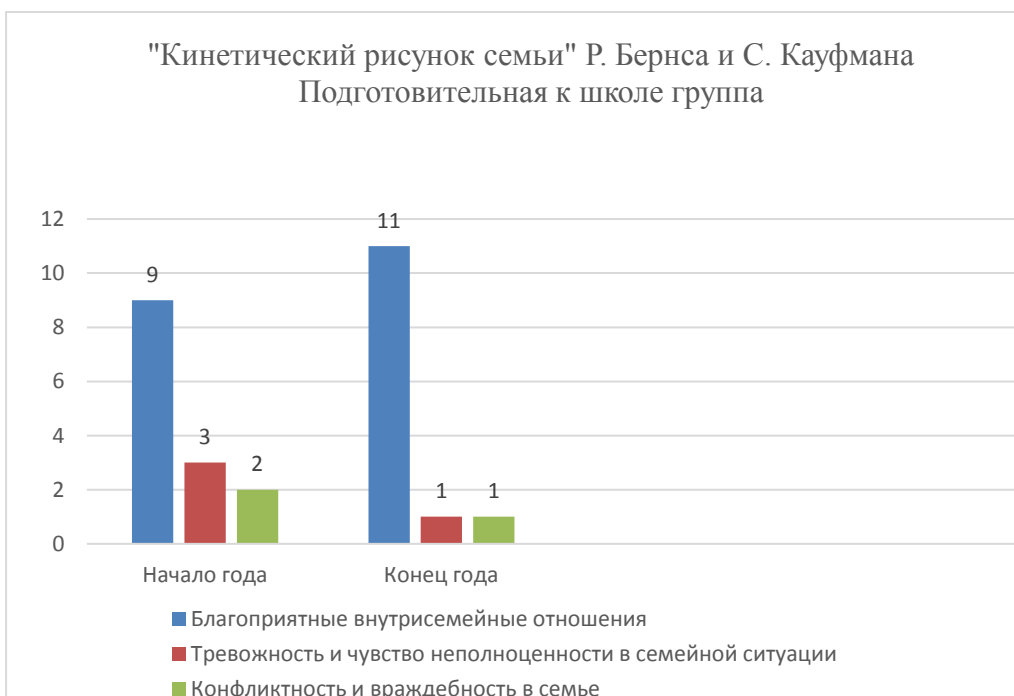
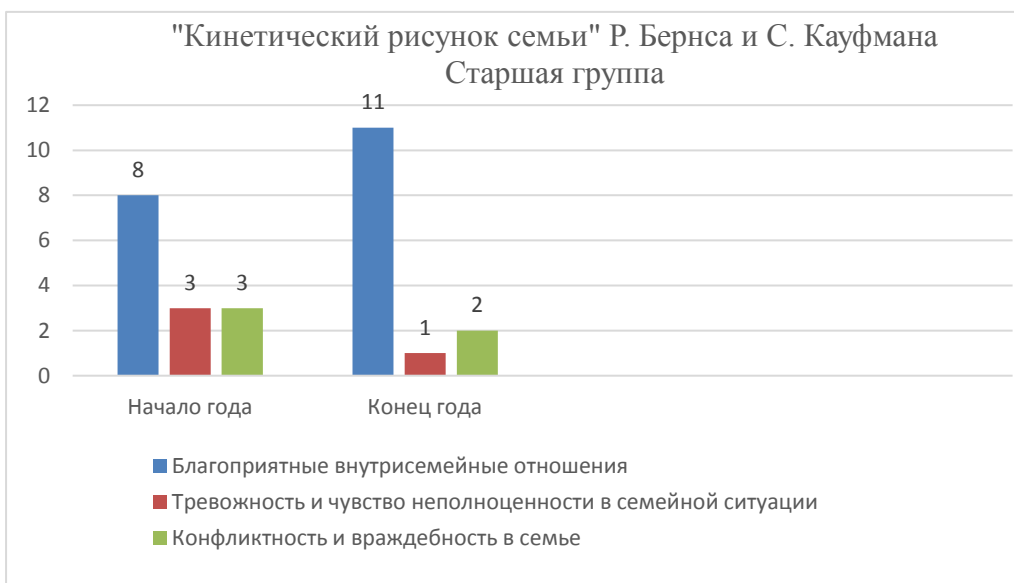
*1. По методике Р.М. Калининой «Сюжетные картинки», «Закончи историю»*



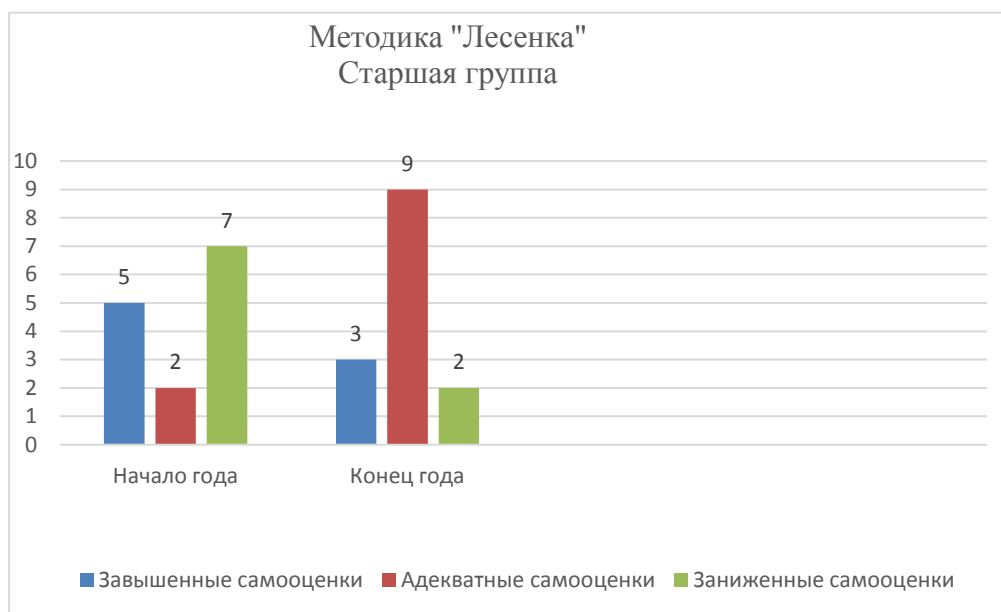




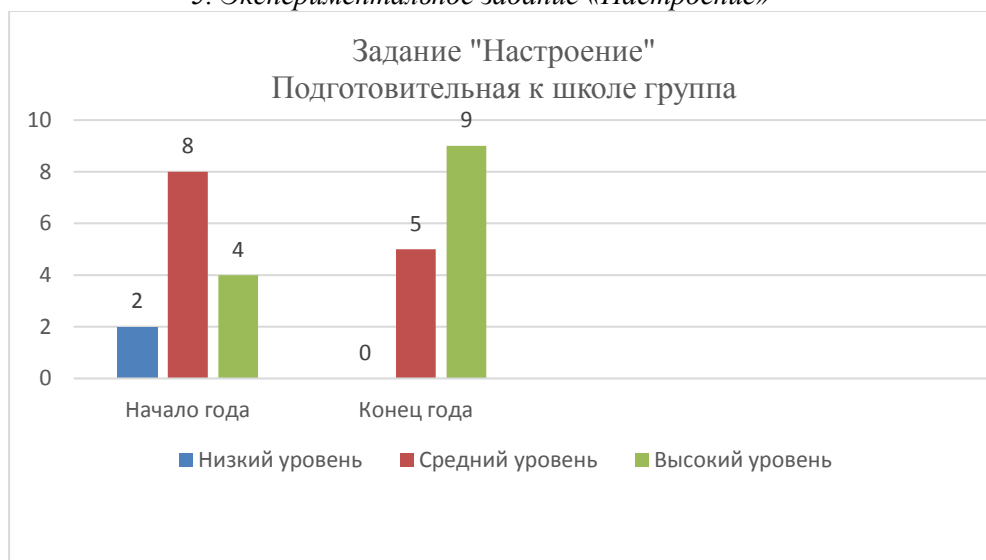
**2. «Кинетический рисунок семьи» Р. Бернса и С. Кауфмана**



4. Экспериментальная методика «Лесенка»  
(вариант Я.Л. Коломинского, М.И. Лисиной)



5. Экспериментальное задание «Настроение»



Данные результатов мониторинга на начало года показали, что в подготовительной группе уровень развития детей низкий и средний, в старшей группе – в основном низкий. Дети имеют трудности в общении как со сверстниками, так и со взрослыми, часто жалуются на товарищей, в общении со взрослыми показывают недоверие, замкнутость, агрессивность. Самосознание детей также низкое. Много детей «закрытых», с низкой самооценкой, которые не верят в свой успех. Другая часть – это дети, проявляющие агрессию по отношению к сверстникам. Совместная деятельность требует коррекции.

В результате наблюдения и диагностического исследования на конец учебного года стала заметна значительная динамика в поведении детей. В процессе совместной работы над созданием мультфильмов выявлено, что эмоциональное состояние большинства воспитанников улучшилось, дети стали менее замкнутыми, меньше испытывают трудностей в общении, стараются найти общий язык между собой, пусть не всегда и не у всех это получается, но у ребят появилось осознание того, что всегда можно договориться. В группе заметна более дружелюбная об-

становка среди детей, т.к. они стали более уравновешенными.

Это видно из показателей проведенных методик: в старшей группе стало меньше детей с низким уровнем развития, больше – со средним. Воспитанники стали давать более адекватную самооценку, стало меньше тревожных детей, ребята стали спланиваться в группы по интересам. Воспитанники подготовительной группы стали более уверенными в себе, повысилась самооценка. Задание «Настроение» показало, что детей с высоким уровнем стало гораздо больше, чем со средним, а низкого уровня не стало.

**Обсуждение.** Работа инновационной площадки идет в соответствии с Программой и планом «Перспективное планирование Мультипликационной студии «Речецветик» в группе компенсирующей направленности «Речецветик» на 2020-2021 учебный год». По результатам вводного мониторинга знания, умения и навыки детей слабые (социально-коммуникативное общение). Выявленные проблемы решались на протяжении нескольких месяцев. По результатам проведенной работы у некоторых детей появилась динамика в развитии: улучшилась мелкая моторика, дети стали лучше общаться между собой, проявлять активность, организованность, заинтересованность.

Анализ практической деятельности показывает, что мультфильм является эффективным средством социализации детей дошкольного возраста. При правильно организованном просмотре мультипликационных фильмов, и, более того, созданных самими детьми, наблюдается ряд положительных изменений в эмоциональном состоянии ребенка: настороженность, напряжение, раздраженность, негативизм отступают, эмоциональный фон становится более позитивным, а сам ребенок становится более восприимчивым к усвоению необходимых для успешной социализации форм поведения.

**Заключение.** Таким образом, совместная деятельность педагогов с воспи-

танниками и их родителями позволяет осуществлять проектный подход при создании анимационных фильмов, а также использовать в работе интеграцию разнообразных видов деятельности детей: двигательную, игровую, продуктивную, коммуникативную, трудовую, познавательно-исследовательскую, музыкально-художественную, чтение художественной литературы.

Проживая различные эмоции вместе с героями созданных своими собственными силами мультфильмов, дети начинают видеть проекцию анимационной модели в реальном окружающем мире, у них формируются представления о добре и зле, образы для подражания, которые закладываются в жизненный сценарий дальнейшей жизни. Психика человека устроена таким образом, что мы бессознательно подражаем тому, кто нам нравится. Подражательное поведение у детей – один из способов освоить разнообразные социальные роли. Между тем, мультфильмы помогают не только расширить представления детей об окружающем мире, но и способствуют социализации, формируют оценочное отношение к миру, понимание причинно-следственных связей, развивают эстетический вкус, чувство юмора, а также помогают реализовывать эмоциональные потребности.

Таким образом, в процессе создания мультфильмов совместно с детьми обнаруживаются ценностные ориентиры ребенка, осознаются жизненные установки, способность понимать и преобразовывать окружающий мир.

Ожидаемые результаты по совершенствованию навыков межличностной коммуникации, формированию позитивного отношения к жизни, социальному окружению и к самому себе нашли свое подтверждение в творческой деятельности Мультипликационной студии «Речецветик».

Большим плюсом мультипликационной студии, как показали наблюдения и исследования, является улучшение социально-коммуникативного общения детей с ТНР со взрослыми и сверстниками.

### Литература

1. Бабина, Т.В. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья средствами анимационного творчества «Мульттерапия» / Т.В. Бабина, О.В. Степанова // Сборники конференций НИЦ Социосфера. [Электронный ресурс]. – 2014. – № 20. – С. 93-96. – Режим доступа: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_21582196\\_60821053.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_21582196_60821053.pdf)
2. Сигватова, Д.И. Психологическое сопровождение ребенка младшего школьного возраста с помощью занятий по мульттерапии / Д.И. Сагитова // Психологическая культура и психологическое здоровье личности в современных социокультурных условиях. Материалы Региональной научно-практической конференции. – Тольятти. [Электронный ресурс]. – 2015. – С. 144-146. – Режим доступа: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_25660618\\_62543160.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_25660618_62543160.pdf) <https://nsportal.ru/detskii-sad/korreksionnaya-pedagogika/2020/01/14/psihologicheskie-osobennosti-detey-s-trn>
3. Дрешер, Ю.Н. АРТ-терапия и ее возможности / Ю.Н. Дрешер. – Казань: Медицина, 2017. – 76 с.

Нафикова З.Г.

## КРАЕВЕДЕНИЕ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ СЕТЕВОЙ ИННОВАЦИОННОЙ ПЛОЩАДКИ)

**Аннотация.** В статье представлен опыт работы инновационной площадки кафедры дошкольного и начального образования Института развития образования Республики Башкортостан по использованию краеведческих материалов в образовательном процессе дошкольных образовательных организаций. В статье представлен опыт разработки и реализации региональных программ этнокультурного содержания по социально-коммуникативному развитию дошкольников.

**Ключевые слова:** инновация, социализация детей дошкольного возраста, краеведение, этнокультурное содержание.

**Abstract.** The article presents the experience of the innovative platform of the Department of Preschool and Primary Education of the Institute for the Development of Education of the Republic of Bashkortostan on the use of local history materials in the educational process of preschool educational organizations. The article presents the experience of developing and implementing regional programs of ethno-cultural content for the social and communicative development of preschool children. **Keywords:** innovation, socialization of preschool children, local history, ethnocultural content.

**Key words:** innovation, socialization of preschool children, study of local lore, ethnocultural content.

**Введение.** Выбор темы исследования определялся необходимостью изучения и дополнения материалами регионального и этнокультурного содержания части Образовательной программы дошкольной образовательной организации, формируемой участниками образовательных отношений. В практической деятельности дошкольных образовательных организаций краеведению, к сожалению, не всегда уделяется достаточное внимание, что влияет на качество формирования у дошкольников це-

лостного представления об окружающем мире. А недостаточность адаптированных для системы дошкольного образования региональных материалов, отражающих природное, культурно-историческое, социально-экономическое своеобразие местности, препятствует успешной организации образовательной деятельности по социально-коммуникативному развитию детей.

**Материалы и методы.** Изучение и внедрение в образовательный процесс материалов этнокультурного содержания

осуществляли детские сады «Уралочка» и «Родничок» села Мраково Кугарчинского района и «Акбузат» деревни Шамонино Уфимского района.

На первом этапе была определена осведомленность старших дошкольников о родном крае, о его природных особенностях, о знаменитых людях, прославивших эту местность. Были конкретизированы темы для изучения, сбора необходимой информации для разработки региональных программ, разработаны критерии и показатели по определению эффективности использования материалов в процессе социально-коммуникативного развития детей.

**Результаты.** Цель работы – на примере результатов деятельности сетевой инновационной площадки показать системность, последовательность в использовании региональных материалов, включенных в разработанные педагогами парциальные программы, которые могут иметь разную структуру, разные подходы и приемы их реализации, но удачно дополняющие содержание Образовательной программы детского сада.

Педагоги детского сада «Уралочка» села Мраково Кугарчинского района разработали региональную программу «Тыуған тейәк – белем шишмәһе» – «Родной край – родник познания» и модель ее внедрения в группах старшего дошкольного возраста. Содержание программы было представлено по блокам: 1 блок – «Первый президент Республики Башкортостан Муртаза Губайдуллович Рахимов». 2 блок – «Мурадымовское ущелье». 3 блок – Герой Советского Союза Ф.Г. Шамгулов.

Работая по первому блоку, педагоги познакомили воспитанников с жизнью и деятельностью Муртазы Губайдулловича Рахимова, известного политика и первого Президента Республики Башкортостан. Данная тема для детей и родителей имеет первостепенное значение, так как детский сад был построен благотворительным фондом «Урал», возглавляемым М.Г. Рахимовым. Реализуя содержание программы, педагоги разработали конспекты и проводили занятия по организованной образовательной деятельности; готовили информацию для родителей и детей в режиме

онлайн и оффлайн; в каждой группе были оформлены лэпбуки, бизборды «Малая Родина М.Г. Рахимова» и организованы выставки рисунков детей «Родина моя, реки и поля»; среди сотрудников проведен конкурс картин из шерсти по теме: «Краски родного края»; были разработаны и организованы виртуальные экскурсии о родном селе М.Г. Рахимова «Тавакан – сегодня»; «Экскурсия в музей М.Г. Рахимова».

Стало традицией ко дню рождения М.Г. Рахимова проводить конкурс среди воспитанников «Юные шашисты»; оформление письма-открытки, посвященной Первому Президенту республики; проведение выставки рисунков и поделок, тематического вечера ко Дню рождения М.Г. Рахимова с приглашением воспитанников школы искусства имени Зайнаб Бишевой.

Кугарчинский край щедро наделен неповторимой природной красотой, богатым культурным наследием и многолетней историей, и каждый, кто посещает эти места, влюбляется в них навсегда. Поэтому в программе достойное место было отведено памятнику природы – Мурадымовскому ущелью. Второй блок программы «Тыуған тейәк – белем шишмәһе» – «Родной край – родник познания» посвящен именно ему. Площадь природного парка занимает около 60 % территории Кугарчинского района.

Для ознакомления воспитанников с Мурадымовским ущельем проводились встречи, беседы и экологические акции с приглашением сотрудников природного парка «Мурадым» для детей и их родителей; были оформлены совместно с родителями альбомы и стенды «Животный и растительный мир природного парка»; была организована выставка материалов природного парка и выставка детских рисунков на тему: «Мой край родной»; проводились занятия в старших и подготовительных группах по темам: «Лекарственные растения», «Путешествие по району», «Как зимуют звери?», «В гости к бабушке в деревню Мурадым» и т.д.; разработана виртуальная экскурсия с помощью родителей и организовано знакомство с особенностями Мурадымовского ущелья, изучение

растительного и животного мира природного парка и истории его пещер; изготовлены макеты, отражающие ландшафт ущелья; создана Красная книга Кугарчинского района.

Третий блок программы “Тыуған тәйәк – белем шишмәһе” – “Родной край – родник познания” посвящен знакомству с Героем Советского Союза Ф.Г. Шамгуловым, в честь которого названа улица, где построен детский сад «Уралочка».

По реализации содержания данного блока были оформлены альбомы, папки-раскладушки; стенд, посвященный Ф.Г. Шамгулову; совместно с родителями снят видеоролик «Виртуальная экскурсия в музей Ф.Г. Шамгулова»; оформлена фотовыставка, посвященная дедушкам, прадедам «Мы были на войне»; ежегодно совместно с родителями и воспитанниками проводится шествие «Бессмертный полк», посвященное Дню Победы. В этом году состоялась встреча с ветераном Великой Отечественной войны из Кугарчинского района Мазитовым Хасаном Барлыбаевичем, вместе с ним посажены деревья памяти.

С целью расширения теоретических знаний и практических навыков, совершенствования профессиональных компетенций педагогов по теме инновационной площадки были проведены мастер-классы, открытые занятия на темы: «Бусы из шерсти», «Цветы из шерсти», знакомство с национальными башкирскими блюдами «Милли аш-һыу», «Родной край», «Лекарственные растения» и т.д.; проводились народные праздники «Науруз», «Сумбуля», так как народный праздник является для ребенка большой, яркой и глубоко содержательной игрой. Он, воздействуя на эмоциональную сферу детей, оставляет в их памяти глубокий след. Среди праздников особо нужно отметить праздник, посвященный «100-летию Республики Башкортостан». Стало традицией проведение флешмобов педагогами, родителями и с участием детей (к «100-летию Республики Башкортостан», «Шәжәрә байрам»).

Эффективной формой ознакомления детей с родным краем являются проекты. Например, исследовательская деятель-

ность по теме «Селтяр», «Нефтяная капелка», «Красная книга Башкортостана». У детей формируется и развивается нравственное и эстетическое отношение к народным традициям, к национальному наследию.

В районе ежегодно проходит конкурс чтецов «Мой край родной», в котором принимают участие как сотрудники детского сада, так воспитанники и их родители.

Экскурсии в режиме онлайн и офлайн обеспечивают знакомство детей с социальным и культурным разнообразием родного края. Воспитанники систематически посещают районный краеведческий музей, знакомятся с предметами быта.

Творческая группа детского сада «Родничок» села Мраково Кугарчинского района в рамках сетевой инновационной площадки также разработала программу «Моя родина – мой голубиный край», состоящую из 3 блоков: 1. Вот село мое родное: а. «Здания в селе разные: обычные и важные»; б. Вспомним прошлое, сохраняем в настоящем»: памятники и музеи. 2. Известные люди Кугарчинского района: а. «Слово красит человека»: Зайнаб Биешева, Александр Филиппов; б. «Люди искусства»: Газим Ильясов, группа «Кызыл мечеть»; в. «Народные умельцы»: Рамиль Хуснуллин – творец чудесного курая; Александр Юдин – мастер на все руки. 3. В единстве с природой: Юмагузинское водохранилище.

Малоизученность истории, природы, обычаев и национальных праздников народов Уфимского района и деревни Шамонино определили также тему инновационной площадки детского сада «Акбузат» Уфимского района: «Краеведение как средство социального – коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста», задачами исследования которой явились представление информации детям и родителям об истории родной деревни и района, о памятниках архитектуры, побуждая у детей чувство любви к своему селу, уважение к его традициям и обычаям, народным национальным праздникам. А также создание благоприятных условий в детском саду для воспитания толерант-

ной личности дошкольника, прививая уважения к людям другой национальности, к их культурным ценностям.

Результатом инновационной деятельности стала разработка методического пособия на русском и башкирском языках по социально-коммуникативному развитию детей старшего дошкольного возраста «Мой родной Уфимский район», которое состоит из 9 блоков. Примерные занятия представлены в порядке усложнения. В месяц предлагается 4 различных мероприятия (в том числе – проведение организованных образовательных видов деятельности) и для закрепления темы проводится итоговое занятие. В старших группах предусмотрено изучение родной деревни, её природы, жизнедеятельность и творчество известных людей – её жителей, истории возникновения общественных зданий. А в подготовительной группе – помимо родного села изучается Уфимский район в целом.

В исследованиях участвовало 178 детей старшего дошкольного возраста из трех детских садов.

**Обсуждение.** В рамках работы инновационной площадки коллективы педагогов приобрели огромный опыт в профессиональной деятельности и накопили достойный багаж методических пособий, разработок, сценариев, видео и фотоматериалов, которые успешно позиционируются на семинарах, конференциях и пользуются большим спросом у коллег в республике.

Серьёзное внимание стало уделяться качеству формирования у дошкольников целостного представления об окружающем мире, о живой и неживой природе, об особенностях и традициях, об укладе жизни, духовно-нравственных ценностях народов, компактно проживающих в местности, где находится дошкольное образовательное учреждение, о достопримечательностях и знаменитых людях края, об их героическом прошлом, успехах в настоящем.

**Заключение.** Таким образом, воспитатели приобрели опыт поиска, подбора и переработки региональных этнокультурных материалов в соответствии «с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [2, 12]. Научились составлять региональные программы, которые успешно внедряются в образовательный процесс. Знакомство с родным краем, традициями семьи обогащают сознание детей новым содержанием, которое, в свою очередь, способствует накоплению представлений о большом мире.

Инновационная деятельность вызвала большой интерес у детей и родителей к историческому прошлому, духовной и материальной культуре края, побудило желание больше изучать и осваивать традиции быта, знакомиться с историей семьи, узнать больше о предметах, которыми они встречаются каждодневно. Все это повлияло на изучение языков, как русского, так и башкирского, для полноценного общения в ходе проведения мероприятий инновационной площадки.

При проведении контрольного этапа исследования результаты показали, что уровень знаний у детей значительно повысился: количество детей с низким уровнем отсутствует, а количество детей, имеющих высокий уровень показателей, увеличилось почти на 80 %.

Ещё раз убеждаемся в справедливости высказывания великого Д. С. Лихачева: «Воспитание любви к родному краю, к родной культуре, к родному городу, к родной речи – задача первостепенной важности, и нет необходимости это доказывать. Но как воспитать эту любовь? Она начинается с малого – с любви к своей семье, к своему дому. Постоянно расширяясь, эта любовь к родному переходит в любовь к своему государству, к его истории, его прошлому и настоящему, а затем ко всему человечеству» [1].

#### **Литература**

1. Лихачев Д. Заметки о русском. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://avidreaders.ru/> (дата обращения 28.05.21).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [2, 12].

## ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ

Яппаров А.Г., Маджуга А.Г., Абдуллина Л.Б.

### ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА К СВОЕМУ ЗДОРОВЬЮ: ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД

***Аннотация.** В статье рассмотрены сущность, компонентный состав и механизмы формирования мотивационно-ценностного отношения студентов вуза к своему здоровью. Особое внимание уделено описанию системы критериев и показателей, характеризующих мотивационно-ценностное отношение человека к своему здоровью. Авторами дана характеристика методов и приёмов, посредством которых обеспечивается встраивание здоровья в иерархию мотивов и ценностей личности. С целью оптимизации процесса формирования мотивационно-ценностного отношения студентов вуза к своему здоровью они предлагают использовать различные виды межпредметной интеграции. Практическую ценность имеют рассмотренные авторами особенности формирования мотивационно-ценностного отношения студентов к своему здоровью, основанные на закономерностях личностно-деятельностного подхода.*

***Ключевые слова:** здоровье, мотивационно-ценностное отношение к здоровью, личностно-деятельностный подход, обучение здоровью, здоровьесбережение, субъект-субъектное взаимодействие, рефлексия, фасилитирующие воздействия, межпредметная интеграция.*

***Abstract.** The article describes the nature, composition and mechanisms of formation of motivational-value attitude of students towards their health. Special attention is paid to the description of the system of criteria and indicators of motivational-value attitude of a person towards his health. The author characterizes the methods and techniques through which is ensured by embedding health into a hierarchy of motives and values of the individual. For the purpose of optimization of process of formation of motivational-value attitude of students towards their health, he proposed to use various types of interdisciplinary integration. Practical value were considered by the author features of formation of motivational-value attitude of students to their health, based on the patterns of the personality-activity approach.*

***Key words:** health, motivational-value attitude to health, personal-activity approach, education health, health care, the subject-subject interaction, reflection, facilitative impact of interdisciplinary integration.*

**Введение.** Актуальность проблемы исследования можно определить возрастающие требования к состоянию здоровья учащейся молодежи в обстоятельствах стремительно меняющихся реалий современного общества, появлением новых феноменологических направлений таких, как: саногенная политика, саногенная конфликтология, саногенная экономика.

Необходимо отметить, что прогресс любого общества зависит не только от интеллектуального развития его членов, но в равной мере от уровня здоровья, лимитирующего социальную, творческую активность, индивидуальный вклад в общественное производство.

В таких государственных проектах, как «Национальная доктрина образования в Российской Федерации на период до 2025 года», «Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ до 2020 года»» особо подчеркивается, что в настоящее время среди приоритетных задач системы образования нашей страны значится воспитание гармонически развитой личности в духе сознательного и ответственного отношения к своему собственному здоровью и здоровью тех, кто ее окружает, формирование достаточного уровня здоровья подрастающих детей и молодежи на уровне всех его компонентов – духовном, психическом, физическом.



**Материалы и методы.** Направления правового регулирования в сфере охраны здоровья отражены в федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 г., законах РФ «Основы законодательства Российской Федерации об охране здоровья граждан», «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», «О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения» (от 30.03.1999 № 52-ФЗ), «О физической культуре и спорте в Российской Федерации», «О медицинском страховании граждан в Российской Федерации» (№ 1499-1 от 28 июня 1991 г. с изменениями и дополнениями от 1993, 1994 гг.), в основах законодательства Российской Федерации об охране здоровья граждан (№ 5487-1 от 22 июля 1993 года с изменениями и дополнениями от 1993, 1998, 1999 и 2000 гг.), «О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения (№ 52-ФЗ от 30 марта 1999 г.).

Согласно концепции ВОЗ, одним из главных факторов достижения полноценного здоровья является здоровый образ жизни и положение о том, что за индивидуальное здоровье отвечает, прежде всего, сам человек. Такая постановка вопроса выдвигает перед обществом задачу совершенствования образовательного аспекта в реализации концепции национального здоровья.

В этом контексте особую актуальность приобретает проблема формирования мотивационно-ценностного отношения студентов вуза к своему здоровью.

**Обсуждение.** Важно подчеркнуть, что формирование мотивационно-ценностного отношения человека к своему здоровью тесно связано с воздействием объективных и субъективных факторов, детерминируется внешней средой, преломляясь через внутренний мир личности. Для его формирования необходим личностно-деятельностный подход, преобразующий педагогические задачи в личностный смысл деятельности студента, признающий его активным субъектом воспитательного процесса: с одной стороны – внешние воздействия преподавателя, информация, предметная деятельность, а с

другой – самооценка, самоутверждение, самообразование, самовоспитание, физическое самосовершенствование. Как управляемый и самоуправляемый этот процесс характеризуется диагностикой исходного и последующих состояний (уровней) развития ценностного отношения студентов к здоровью и физической культуре (индифферентный, слабо заинтересованный, деятельностный, деятельностно-творческий), учетом их индивидуальных психологических особенностей, субъектного опыта в сфере физической культуры, совпадением целей образовательной деятельности педагога и студентов, их сотрудничеством.

При формировании мотивационно-ценностного отношения студентов вуза к своему здоровью целесообразно использовать такие методы воспитания, как убеждение (информационные, поисковые, дискуссионные, взаимного просвещения), личный пример преподавателя, стимулирующие (поощрение, наказание, внушение) [4].

Так, внушение применяется при воздействии на подсознательный уровень психических процессов обучающихся, а убеждение связано с осознанными процессами понимания и восприятия информации. Убеждают при помощи логики, доказательств, демонстрации значений обсуждаемых явлений. В зависимости от индивидуальных и личностных особенностей студентов убедительными могут быть специально подобранные факты или какие-либо аспекты явления, на которые он ранее не обращал внимания. Чтобы убедить, необходимо раскрыть смысл явления в том аспекте, который, будет, для него значим, так как он реагирует, прежде всего, на то, что имеет личностный смысл. Подбирая объективные доводы для доказательства, нельзя не учитывать и субъективной стороны – того, насколько они будут значимы для студента.

В перестройке отношений к своему здоровью исходным моментом выступает отношение студента к педагогу. Если студент осознает, что преподаватель интересуется им, думает о нем, старается помочь, это помогает ему обрести чувство соб-

ственной значимости. Он оказывается в атмосфере искренности, сочувствия и одобрения, что способствует приятию ценностей, предлагаемых преподавателем. Содержание предмета, заключается не столько в объективном содержании, сколько в субъективном его восприятии, значимости объективного для студента, в его отношении к этому содержанию. Только лично, субъективно значимая информация оказывает положительное, стимулирующее влияние на жизнедеятельность студента. Педагогу необходимо быть добрым и сочувственным, обладать достаточной уверенностью в себе, уметь устанавливать хорошие отношения с студентами, относиться с уважением к их индивидуальности и особенностям, взаимодействовать на паритетных началах. При хороших межличностных отношениях образовательная функция становится более конструктивной, трансформируется из культуротворческой в здравотворческую.

Опираясь на субъектный опыт студентов в сфере здоровьесбережения, следует расширять его границы, формировать те внутренние основания (знания, убеждения относительно своего здоровья и физической культуры), которые активизируют их включение в здоровый образ жизни.

Педагог должен быть для студентов консультантом, вдохновителем, создателем благоприятных условий на занятиях и только потом информатором. Суть формирования ценностного отношения – в общении воспитуемых к ценностям воспитателя, а не в информировании о них, их изучении и навязывании [1, с. 22].

«Обучение» здоровью, адресующееся к сознанию, связано с подсознанием студентов, при этом роль личности преподавателя весьма важна. Отношение студентов к педагогу определяет их отношение к здоровому образу жизни, к физической культуре и является исходным моментом формирования у них мотивационно-ценностного отношения к своему здоровью. Педагогу необходимо осознавать, как его убеждения и поведение, индивидуальные особенности (личные ценности, интересы, знания) отражаются на результатах

деятельности, и эффективно их использовать.

Студенты воспринимают (может быть, скорее чувством, чем умом) отношение преподавателя к ценностям здоровья и физической культуры. С этим связано использование разных способов и приемов активизации этого отношения. Большое значение имеет персонализация информации, которая усиливает ее значение и делает более удобной для восприятия. Способность, желание, умение педагога понять позицию каждого студента, сохраняя при этом свою, состоят в том, чтобы установить с ними коммуникативный контакт, осуществляя этот процесс осмысленно, направленно, эмоционально. Заинтересованность педагога в общении с студентами, их ответный отклик, выражающийся в эмоциональных реакциях, высказываниях, интонациях, действиях, позволяет убеждать, внушать, склонять на свою сторону, понимая, что личность активно стремится к общению, отвечающему её жизненным ценностям, и избегает, если оно идет с ними вразрез.

Здесь критерием значимости личности преподавателя выступает наличие реальных изменений сложившихся ценностно-смысловых структур (логическая – что, причинная – почему, операционная – как, целевая – для чего, мотивационно-ценностная – ради чего) студента. Атмосфера доверительности и раскованности в процессе общения создается активным слушанием и сопереживанием, пониманием, что только при безусловном одобрении студент может принять решение об изменении своего поведения. Создание такой «фасилитирующей» атмосферы способствует формированию необходимого отношения к здоровью и ценностям физической культуры.

Формирование мотивационно-ценностного отношения студентов к своему здоровью – это творческий процесс, в котором существенной профессионально-личностной основой являются овладение и управление педагогом своими психическими состояниями и диалогическим общением с студентами в целях позитивного и лично развивающего психологиче-

ского воздействия на них. Такое общение порождает общность ценностей, которая достигается не внешним давлением, а внутренним принятием ценностей другого, которые становятся его ценностными установками. В таком общении воспитательный эффект может не осознаваться, как не осознается он в общении друзей, не рассчитанном на то, что оно приведет к изменению жизненных позиций личности.

Фасилитирующие воздействия преподавателя обеспечивают собственный выбор студентом личностного роста и совершенствования образа жизни.

Преобразование социальных ценностей здоровья и физической культуры в ценности студента происходит посредством переживания, эмоционально-чувственных отношений, способности чувствовать, понимать окружающие явления, события. Отношения субъектов образовательной деятельности, сами являющиеся ценностными, призваны актуализировать сопереживание, сорадость, сочувствие, событие и другие состояния. По С.Л. Рубинштейну, переживание – одухотворенное, эмоционально окрашенное состояние и явление действительности, которое всегда выступает как факт собственной биографии личности [3]. Посредством переживания осознается личностный смысл ценностей, всего происходящего в окружающей действительности. Взаимодействие чувственных впечатлений ведет к пониманию – соединению опыта преподавателя и воспитанника. Важно подчеркнуть, что спектр переживаний в процессе восприятия ценности здоровья и физической культуры значительно расширяется в физкультурно-спортивной деятельности.

Необходимое условие реализации сущностных сил преподавателя и студента – развитие способности к пониманию смыслов, предметного и логического содержания физической культуры, других людей, самого себя. На основе организации партнерской позиции, творческой благоприятной атмосферы педагог осуществляет отбор активных форм взаимодействия и традиционных форм обучения (лекция, методико-практическое и учебно-тренировочное занятие), которые наполняются

новым содержанием, способствуют не столько обогащению информацией, сколько обнаружению студентом для себя смыслов самообразования и самовоспитания в сфере здоровья и физической культуры. Большую роль играют понимание педагогом смысла собственной профессиональной деятельности, его личностное отношение к преподаваемому предмету, теме занятия, самому себе и другим, смещение акцента с предмета на человека, с монолога на диалог, проявление способности слушать и говорить в диалоге, установка на понимание и восприятие позиции других, принятие инакомыслия.

Конечно, качественные изменения в отношении к здоровью и физической культуре могут быть заметны далеко не сразу, возможен отсроченный результат, но он обязательно будет, если лекция, методико-практическое, учебно-тренировочное занятие учитывают точки зрения всех его участников. Желательна организация взаимодействия, в ходе которого преподаватель и студенты оказывались бы в ситуации рефлексии, видения себя со стороны, выхода из привычного «Я». Рефлексия (от лат. *reflexio* – обращение назад) – размышление, самонаблюдение, самопознание; обращенность познания человека на самого себя, свой внутренний мир, психические качества и состояние; склонность к самоанализу [5]. Она присуща каждому человеку, но в процессе обучения ее можно усиливать, развивать, чтобы побуждать студента к активному самосовершенствованию.

Здесь важна ориентация как на индивидуальные особенности и потребности студентов, так и целенаправленную работу с группой по формированию ее коллективного мнения – своеобразной социальной среды, оказывающей существенное влияние на мнение и поведение своих членов. Для этого можно использовать дискуссионные методы (дискуссия, диспут) и взаимного просвещения (доклады, конференции, стенгазеты).

Формирование мотивационно-ценностного отношения студентов вуза к своему здоровью строится в соответствии с его критериальными показателями: разви-

тием ценностных ориентаций здоровья и физической культуры, значимости самопознания, осознанием ценности здоровья и физической культуры, познавательной активностью в этой области, мотивацией к физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности.

На наш взгляд, мотивационно-ценностное отношение студентов вуза представляет собой процесс присвоения ими здоровьесозидающих ценностей, развития творческого отношения к здоровью, накопления опыта здоровьесберегающей деятельности, основанный на принципах паритетности, диалогичности, сотрудничества, гуманизма, вариативности и профессиональной компетенции.

**Заключение.** С целью оптимизации процесса формирования мотивационно-ценностного отношения студентов вуза к своему здоровью, целесообразно обратить особое внимание на различные виды межпредметной интеграции.

Опыт показал, что для того, чтобы обеспечить формирование мотивационно-ценностного отношения студентов вуза к своему здоровью, необходимо научно обосновать характер взаимосвязей, существующих в межпредметных циклах на различных этапах профессиональной подготовки студентов. Именно поэтому особое значение в этом контексте приобретает формирование у студентов метапредметных общепрофессиональных компетенций, которые лежат в основе структурирования знаний о здоровье и здоровом образе жизни. Формирование названных компетенций у студентов, возможно в процессе изучения дисциплин социально-гуманитарного и естественно научного цикла, которые играют определяющую роль в формировании мотивационно-ценностного отношения студентов вуза к своему здоровью.

#### *Литература*

1. Абаскалова, Н.П. Системный подход в формировании здорового образа жизни субъектов образовательного процесса (Школа-вуз): автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Н.П. Абаскалова. – Барнаул, 2000. – 48 с.
2. Кремьянский, В.И. Структурные уровни живой материи / В.И. Кремьянский – М., 1969. – С. 196. (98).
3. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1999. – С. 519, 523-525.
4. Соломонов, В.А. Психологические условия развития ценностного отношения к здоровью студентов вуза: автореф. дис... канд. псих. наук / В.А. Соломонов. – Ставрополь, 2005. – С. 10.
5. *Философский энциклопедический словарь* / гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Сов. Энциклопедия. – М., 1989. – С. 432, С. 518

**Кригер Е.Э.**

### **ЗДОРОВЬЕСОЗДАЮЩИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** На современном этапе развития общества, системы образования, информационного пространства в профессиональном становлении педагога особенно остро возникают проблемы, связанные с его психологическим здоровьем. Основным фактором, нарушающим профессиональное здоровье педагогов, выступает профессиональный стресс. В статье автор предлагает комплексное решение этой проблемы на основе проводимых им исследований.

**Ключевые слова:** здоровье, педагог, здоровьесозидающие технологии, эмоциональные риски, профессиональное выгорание. Исследовательская деятельность.

**Annotation.** *At the present stage of the development of society, the education system, and the information space, problems related to the teacher's psychological health are particularly acute in the professional development of the teacher. The main factor that violates the professional health of teachers is professional stress. In the article, the author offers a comprehensive solution to this problem based on his research.*

**Key words:** *health, teacher, health-creating technologies, emotional risks, professional burn-out. Research activities.*

**Введение.** Государственная политика в области профессионального образования ориентирует науку на поиск стратегий, обеспечивающих развитие специалиста, готового действовать в постоянно изменяющемся мире. В современных социокультурных условиях в период модернизации системы образования повышаются требования к профессиональной деятельности педагога, его профессионально-личностным качествам. Особое значение среди них отводится овладению способами эффективной реализации осмысленного, субъектного начала в профессиональной деятельности, реализации индивидуально-личностной стратегии во взаимодействии с ребёнком, обеспечению условий для самоорганизации и самообразования, овладению способами преодоления возникающих жизненных и профессиональных проблем.

Педагогическая профессия относится к числу «помогающих профессий», в которых деятельность специалиста реализуется через построение особых отношений с другими людьми. Исследования педагогической деятельности показали, что она обладает рядом особенностей, имеющих эмоциональные характеристики. Данную профессию относят к категории «риска». Как профессию наиболее подверженную профессиональной деформации и психологическому выгоранию.

Следует отметить, что поведение современных учителей характеризуется повышенной напряженностью, следствием которой является появление разнообразных рисков эмоционального выгорания, кризисов компетентности, профессиональных деформаций, профессиональных кризисов. С увеличением педагогического стажа работы у учителей общеобразовательных школ снижаются показатели психического и физического здоровья.

Современному педагогу приходится выдерживать социальные, психологические и профессиональные нагрузки, возникающие в профессиональной деятельности и профессиональном развитии, что отражается на истощении его жизненных сил. Кроме того, происходит интенсификация профессионального труда за счет осложнения социальных и профессиональных отношений между детьми, родителями и коллегами. У педагогов резко возрастает количество аффективных расстройств, появляются состояния неудовлетворенности собой и своей жизнью, возникают трудности установления теплых, доверительных контактов с учениками, коллегами, окружающими людьми.

У трети учителей степень социальной адаптации равна показателю больных неврозами или ниже его. Эти симптомы отрицательно сказываются на всей профессиональной деятельности учителя, ухудшаются результаты его работы, снижается уровень удовлетворенности своей профессиональной деятельностью. Отсутствие необходимого психологического здоровья часто вызывает противоречие в педагогической целесообразности воздействия на ученика и является причиной прогрессирующей невротизации школьников. Объективным показателем психологического здоровья педагогов выступает синдром эмоционального выгорания.

Основная причина проблемы профессионального становления педагога нам видится в проблемах самого профессионального педагогического образования. Основным смыслом проблемы заключается в неправильной организации профессиональной подготовки, где педагогам предлагаются готовые решения и требуется только их применение. И тогда получается, что, как в теории, так и в практике они не являются субъектами своей профессио-

нальной деятельности. При этом практика шире, чем любая теория, полученная в готовом виде. Неважно, сколько теорий и методик знает педагог, важно, что с их помощью формируется исследовательская позиция. Это означает, что человек при решении конкретной проблемы не использует готовый рецепт, а делает выбор из нескольких решений или строит их компиляцию и т.п.

**Материалы и методы.** Решение этой проблемы нам видится через широкое использование неопределенных ситуаций как средства развития исследовательской позиции. В отечественной психологии имеются теоретические исследования, посвященные изучению исследовательской позиции, отраженные в работах А.С. Обухова (2007); Н.Б. Шумаковой (2007), А.М. Скотниковой (2008), где исследовательская позиция рассматривается как субъектное начало в человеке, определяющее его активность в выборе и реализации исследовательской деятельности и взаимодействия с действительностью. Исследовательская позиция педагога описана как процесс проективно-исследовательской деятельности, в котором натуральные психические функции становятся высшими (Л.С. Выготский), как процесс моделирования развития личности ребенка (Х.Т. Шарьязданова, 1999), как процесс научно-исследовательской деятельности (И.А. Романовская, 2006, 2010), проведено сопоставление исследовательской позиции с педагогической рефлексией (А.А. Бизяева, 2004).

В исследованиях Д.А. Леонтьева (2005), Е.Г. Луковицкой (1998), Е.Ю. Мандриковой (2005), П.В. Лушина (2002, 2005) высказывается мнение о том, что неопределенность предполагает присутствие факторов, при которых результаты действий не являются детерминированными, а степень возможного влияния этих факторов на результаты неизвестна. Неопределенность возникает в профессиональном взаимодействии, деятельности и развитии. Сегодня увеличивается количество детей с особенностями развития, которые требуют к себе индивидуального подхода во взаимодействии, постоянного поиска путей по-

строения отношений с ними. На это обращают внимание в своих работах А.М. Матюшкин, А.И. Савенков, Д.В. Ушаков, М.А. Холодная (индивидуальность одаренных детей), Л. Артемьева (2008), Е. Бейнарвич (2009), А. Березина (2008), М. Куртышева (2008) (индивидуальность детей индиго), Н.Е. Щуркова (1999, 2005) (индивидуальность детей осложненного поведения) и др. Исследователи В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, Г.С. Кулюткин, А.И. Сухобский, Ю.Н. Щербаков пишут о том, что педагогам приходится выполнять одновременно несколько разноплановых функциональных ролей – учителя предметника, классного руководителя, социального педагога, экспериментатора и других, что требует постоянной смены позиций, разносторонней компетентности постоянного включения в разнообразные быстромменяющиеся социальные ситуации, на которые необходимо мобильно и конструктивно реагировать. Неопределенность возникает и в процессе инновационной деятельности, где необходимо генерировать гипотезы, вести исследовательскую деятельность, требующую поиска новизны, актуальности и исследовательской позиции по отношению к новым фактам.

В работах Л.С. Выготского, В.П. Зинченко, И.В. Вачкова, Г.Г. Кравцова, Е.Е. Кравцовой, В.Т. Кудрявцева, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, О.П. Морозовой, А.И. Подольского, В.И. Слободчикова, Б.А. Сосновского и др., заложены теоретические предпосылки рассмотрения профессионального педагогического образования как системы, обеспечивающей интериоризацию профессиональной педагогической культуры и целостное развитие психической реальности педагога.

Выше сказанное в контексте интересующей нас проблемы позволяет констатировать отсутствие психологических условий, обеспечивающих развивающее профессиональное образование, направленных на развитие исследовательской позиции педагога, расширяющих педагогические смыслы деятельности и позволяющих обнаруживать новые смыслы развития личности ребенка.

**Обсуждение.** Современное развивающее профессиональное педагогическое образование как фактор профессионального становления имеет целенаправленный характер, обеспечивающий формирование профессиональной педагогической культуры, и предполагает появление новообразований в процессе профессионального становления.

Мы рассматриваем развивающее образование как образование, обеспечивающее ресурсами психологического здоровья. Если обучение ведет за собой развитие, то развитие психологического здоровья тоже является показателем наличия/отсутствия развивающего обучения.

В качестве условий, способствующих развитию студента и сбережению его психологического здоровья, мы определили: активную позицию по отношению к новой образовательной среде; позитивную учебную мотивацию; успешную трансформацию и воспроизводство приобретаемого социокультурного опыта в образовании; адекватную социально-профессиональную роль и гармоничную включенность в систему социальных отношений; наличие стрессоустойчивости.

Профессиональное развивающее образование возможно в зоне ближайшего развития личности, где личность осваивает способы управления собственными действиями через изменение личностной и профессиональной позиций, ориентируясь на внешнюю точку отсчета. Развитие личности необходимо осуществлять в специальной среде, предполагающей личностно-значимое общение, отвечающее потребностям и интересам личности и учитывающее особенности профессиональной деятельности.

Профессиональное образование предполагает создание условий для спонтанного обучения, т.е. обучения, в котором обучающиеся будут чувствовать себя его источником, осуществляется оно в ходе личностно-значимого общения и учитывает принцип единства аффекта и интеллекта в обучении. Личность в системе образования должна выступать в качестве субъекта – источника собственного развития,

трансформирующего реактивное обучение в спонтанное.

Анализ литературных источников показывает, что на сегодняшний день имеется ряд подходов, определяющих психологические основания педагогического образования. Однако предлагаемые подходы не учитывают современного характера протекания профессиональной педагогической деятельности в условиях неопределенности и проблемы профессионального становления, связанной с ней.

Одним из путей решения этих проблем может выступить специальная организация образовательного процесса, выстроенная на основе развивающего характера образования, ведущей идеей, которого выступает развитие исследовательской позиции педагогов и подготовка их к действиям в ситуациях неопределенности. Исследовательская позиция является условием инициативного осмысления профессиональных задач. Она позволяет не приспосабливаться к меняющимся условиям окружающей действительности, а изменять эти условия, влиять на ситуацию с целью поиска необходимого результата развития личности ребенка и поиска условий, обеспечивающих достижение этого результата.

Мы рассматриваем исследовательскую позицию как профессионально-личностное свойство, проявляющееся в познавательном отношении педагога к педагогической действительности, обеспечивающее поиск и извлечение из сознания, основанного на методологическом знании смысла решения педагогической задачи, позволяющее моделировать развитие личности другого и самого себя на основе преобразования целей, содержания и методов образования личности и её индивидуальности. Исследовательская позиция педагога проявляется в активном исследовательском отношении к себе, профессиональной деятельности и взаимодействию, а также к саморазвитию. Она представляет собой целостное, интегрированное, упорядоченное психическое образование, обеспечивающее не только готовность к новому опыту, но и умение педагога выходить за пределы наличного уровня знаний о се-

бе и о педагогической действительности. Исследовательская позиция даёт возможность педагогу эффективно выстраивать исследовательский процесс и находить выход из сложных ситуаций педагогической деятельности, порождая новые смыслы организации педагогического взаимодействия. Поскольку предметом деятельности педагога выступает «другой человек», то мы полагаем, что особое значение исследовательская позиция педагога имеет в межличностной рефлексии, где необходимо осознавать образование и развитие смысловой сферы Другого субъекта.

**Заключение.** На современном этапе развития общества, системы образования, информационного пространства в профессиональном становлении педагога особенно остро возникают проблемы, связанные с его психологическим здоровьем. В исследованиях отмечается постоянное увеличение синдрома эмоционального выгорания, кризиса компетенции, профессионального кризиса, профессиональных деформаций.

Основным фактором, нарушающим профессиональное здоровье педагогов, выступает профессиональный стресс, ведущая причина возникновения которого связана с одной стороны с увеличивающимися ситуациями неопределённости, появляющимися в функционально-смысловых аспектах развития всей системы образования, в процессе возникновения сопротивления при формировании личности Другого субъекта, в динамике социальной среды

в инновационных процессах, возникающих в образовании, и с другой стороны с недостаточно развитой исследовательской позицией педагога, готового скорее действовать по заданным схемам и шаблонам.

В связи с этим основным механизмом, определяющим профессиональное становление педагога должна, выступить исследовательская позиция. Исследовательская позиция рассматривается нами как профессионально-личностное свойство, проявляющееся в познавательном отношении педагога к педагогической действительности, обеспечивающее поиск и извлечение из сознания, основанного на методологическом знании смысла решения педагогической задачи, позволяющее моделировать развитие Другого на основе преобразования целей, содержания и методов образования его личности и её индивидуальности.

Результаты опытно-экспериментальной работы, проводимые со студентами педагогических вузов и педагогами практиками показывают, что специальная целенаправленная работа по формированию или коррекции исследовательской позиции на основе учета её непрерывного характера развития при создании необходимых условий использования ориентировочной основы саморазвития и самоорганизации исследовательской позиции через ситуации неопределённости даёт положительную динамику указанного профессионально важного качества.

### *Литература*

1. Бизяева А.А. *Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия* / А.А. Бизяева. – Псков, 2004. – 216 с.
2. Белинская Е.П. *Конструирование идентификационных структур личности в ситуации неопределённости* / Е.П. Белинская // *Трансформация идентификационных структур в современной России*. – М., 2001. – С. 3053.
3. Водопьянова Н.Е. *Синдром «психического выгорания» в коммуникативных профессиях* / Водопьянова Н.Е. // *Психология здоровья* / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб., 2000. – С. 443-460.
4. Зоткин Н.В. *Смыслополагание в ситуации неопределённости* / Н.В. Зоткин // *Дис. ... канд. психол. наук – 19.00.11 – Москва, 2000. – 107 с.*
5. Миронова М.Н. *Методика изучения смысловых уровней личности педагога* / М.Н. Миронова. – Обнинск, 2000. – 56 с.
6. Митина Л.М., Митин Г.В., Анисимова О.А. *Профессиональная деятельность и здоровье педагога* // Л.М. Митина, Г.В. Митин, О.А. Анисимова. – М., 2005. – 363 с.



7. Обухов А.С. *Исследовательская позиция личности* / А.С. Обухов // *Школьные технологии*. – 2007. – № 5. – С. 21-25.
8. Скотникова А.М. *Психологическая структура и типы исследовательской позиции* / А.М. Скотникова // *Автореф. на соиск. уч. степени к.пс.н.: 13.08.2012*. – Екатеринбург, – 2008. – 15 с.
9. Budner S. *Intolerance of ambiguity as a personality variable* / S. Budner // *Journal of personality*. – 1962. Vol. 30. – № 1. – P. 29-50.

**Об авторах**

- Абдуллина  
Лилия  
Бакировна** декан факультета педагогики и психологии Стерлитамакского филиала Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный университет», кандидат педагогических наук, доцент, г. Стерлитамак
- Агзамов  
Рифкат  
Раисович** доцент кафедры специального и инклюзивного образования государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат педагогических наук, г. Уфа
- Амосова  
Оксана  
Сергеевна** старший преподаватель федерального казенное образовательное учреждение высшего образования «Владимирский юридический институт Федеральной службы исполнения наказаний», кандидат юридических наук, г. Владимир
- Асадуллина  
Светлана  
Халиулловна** доцент Стерлитамакского филиала Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный университет», кандидат психологических наук, доцент, г. Стерлитамак
- Байгузина  
Люза  
Закиевна** доцент Уфимского регионального методического центра по финансовой грамотности системы общего и профессионального образования государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат экономических наук, г. Уфа
- Белова  
Ольга  
Анатольевна** доцент федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина», кандидат биологических наук, доцент, г. Рязань
- Валиева  
Эльвира  
Салаватовна** магистрант Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», г. Уфа
- Габдильнасырова  
Ольга  
Валиахметовна** педагог-психолог муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребенка – детский сад № 10 «Солнышко» г. Благовещенск муниципального района Благовещенский район Республики Башкортостан, г. Благовещенск
- Гайсин  
Эдуард  
Дамилисович** проректор по инновационному развитию, заведующий кафедрой «Управления и организационного совершенства» частного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Башкирский межотраслевой институт охраны труда, экологии и безопасности на производстве», руководитель малого инновационного предприятия Научно-методического центра инновационного менеджмента при Башкирском государственном аграрном университете; кандидат сельскохозяйственных наук, доцент, г. Уфа

<b>Гайтанова Татьяна Евгеньевна</b>	старший воспитатель муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребенка – детский сад № 10 «Солнышко» г. Благовещенск муниципального района Благовещенский район Республики Башкортостан, г. Благовещенск
<b>Галимова Гузалия Абкадировна</b>	доцент Уфимского регионального методического центра по финансовой грамотности системы общего и профессионального образования государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат экономических наук, доцент, г. Уфа
<b>Гильманов Айрат Хабирович</b>	заведующий отделением № 40 государственного бюджетного учреждения здравоохранения Республиканская клиническая психиатрическая больница Республики Башкортостан, врач-психиатр высшей категории
<b>Довлатов Константин Николаевич</b>	доцент негосударственного образовательного частного учреждения высшего образования «Московский институт психоанализа», кандидат психологических наук, г. Москва
<b>Жантасова Светлана Айратовна</b>	доцент кафедры специального и инклюзивного образования государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат филологических наук, г. Уфа
<b>Загитов Альберт Рамилевич</b>	креативный директор муниципального автономного образовательного учреждения «СОШ № 22» городского округа город Салават Республики Башкортостан, г. Салават
<b>Иркабаева Мария Владимировна</b>	ученый секретарь государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат филологических наук, г. Уфа
<b>Ирхина Ирина Витальевна</b>	профессор федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» доктор педагогических наук, профессор, г. Белгород
<b>Кисляков Павел Александрович</b>	заведующий кафедрой специальной психологии и психологии труда федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Российский государственный социальный университет, доктор психологических наук, профессор, г. Москва

<b>Кригер Евгения Эвальдовна</b>	заведующий кафедрой психологии и педагогики образования федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный гуманитарный университет, доктор психологических наук, профессор, г. Москва
<b>Маджуга Анатолий Геннадьевич</b>	заведующий кафедрой педагогики, психологии и здоровьесбережения государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, г. Уфа
<b>Нафикова Закия Галиахметовна</b>	доцент кафедры дошкольного и начального образования государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат педагогических наук, доцент, г. Уфа
<b>Полупанова Анна Владимировна</b>	доцент кафедры дошкольного и начального образования государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат филологических наук, г. Уфа
<b>Прядильникова Ольга Владимировна</b>	доцент кафедры гуманитарного образования государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат филологических наук, г. Уфа
<b>Псянчина Зульфия Винеровна</b>	заведующий учебно-методическим отделом государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, г. Уфа
<b>Садыкова Альбина Рифовна</b>	профессор федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Московский городской педагогический университет, доктор педагогических наук, профессор, г. Москва
<b>Силаева Ольга Александровна</b>	аспирант Шуйского филиала федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ивановский государственный университет», г. Шуя
<b>Фатыхов Миннехан Абузарович</b>	профессор кафедры естественно-научного образования государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, доктор физико-математических наук, профессор, г. Уфа
<b>Фортова Любовь Константиновна</b>	профессор федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, доктор педагогических наук, профессор, г. Владимир
<b>Яппаров Альберт Гайсиевич</b>	соискатель учёной степени кандидата психологических наук Стерлитамакского филиала федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак

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

### **Требования к оформлению материалов, предоставляемых для публикации в журнале**

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