

**ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ  
КАК НАУКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОТЕНЦИАЛА  
СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА**



Бюджетное учреждение Чувашской Республики  
дополнительного профессионального образования  
«Чувашский республиканский институт образования»  
Министерства образования Чувашской Республики

**ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ КАК НАУКИ  
ФОРМИРОВАНИЯ ПОТЕНЦИАЛА  
СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА**

Монография

Чебоксары  
Издательский дом «Среда»  
2024

УДК 159.9:37.0(082)

ББК 88+74.00я43

П86

*Рекомендовано к публикации на основании приказа  
Чувашского республиканского института образования  
Министерства образования Чувашской Республики №435 от 12.12.2024*

**Коллектив авторов:**

В. В. Николина, С. И. Аксенов, А. В. Зулхарнаева, А. А. Ложилова,  
О. Е. Фефелова, С. В. Фролова, С. М. Конюшенко, М. О. Комиссарова,  
Т. К. Смыковская, Т. М. Петрова, Е. В. Плашевая, Е. А. Уточкина,  
М. Н. Прозорова, С. А. Арефьева, О. В. Арефьева, М. Е. Селиванова,  
А. Д. Похилько, О. А. Казаченко, Д. С. Занин, М. А. Голубева,  
К. С. Моисеева, Д. В. Судаков, О. В. Судаков, О. И. Гордеева, Г. В. Сыч,  
Е. В. Русина, Е. Г. Князева, Е. В. Ахмадеева, И. А. Бирюкова, Е. В. Мириуца,  
И. В. Полушкина, О. А. Топильская, Т. В. Юрьева, Е. А. Уваров

**Рецензенты:**

*Юрий Николаевич Исаев*, д-р филол. наук, доцент, директор Чувашского государственного института гуманитарных наук, заместитель председателя Регионального отделения Общероссийской общественно-государственной организации «Российское военно-историческое общество»;

*Иван Владимирович Павлов*, д-р пед. наук, профессор  
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический  
университет им. И.Я. Яковлева»

**Редакционная коллегия:**

*Жанна Владимировна Мурзина*, главный редактор, канд. биол. наук,  
и. о. ректора БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования»  
Министерства образования Чувашской Республики;

*Александр Валерьянович Кузнецов*, канд. филол. наук, директор Центра  
регионального развития Чувашского республиканского института образования

**П86 Педагогика и психология как науки формирования  
потенциала современного общества : монография /**  
В. В. Николина, С. И. Аксенов, А. В. Зулхарнаева [и др.]; гл. ред.  
Ж.В. Мурзина, Чувашский республиканский институт  
образования. – Чебоксары: Среда, 2024. – 204 с.

**ISBN 978-5-907965-05-8**

В монографии представлены научно-исследовательские материалы известных и начинающих ученых, объединенные основной темой современного видения путей развития педагогики и психологии. Книга предназначена для педагогов и психологов, а также может быть полезна студентам, бакалаврам, магистрантам, аспирантам и всем тем, кого интересуют актуальные вопросы педагогики и психологии.

УДК 159.9:37.0(082)

ББК 88+74.00я43

© Коллектив авторов, 2024

© БУ ЧР ДПО «Чувашский  
республиканский институт  
образования», 2024

ISBN 978-5-907965-05-8

DOI 10.31483/a-10676

© Издательский дом «Среда», 2024

## Авторский коллектив

**Николина Вера Викторовна** – д-р пед. наук, профессор кафедры общей и социальной педагогики, ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», Нижний Новгород, Россия – глава 1 *(в соавторстве)*.

**Аксенов Сергей Иванович** – канд. пед. наук, заведующий кафедрой общей и социальной педагогики, ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», Нижний Новгород, Россия – глава 1 *(в соавторстве)*.

**Зулхарнаева Анастасия Васильевна** – канд. пед. наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики, ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», Нижний Новгород, Россия – глава 1 *(в соавторстве)*.

**Лошилова Анна Александровна** – канд. пед. наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики, ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», Нижний Новгород, Россия – глава 1 *(в соавторстве)*.

**Фефелова Олеся Евгеньевна** – канд. пед. наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики, ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», Нижний Новгород, Россия – глава 1 *(в соавторстве)*.

**Фролова Светлана Владимировна** – канд. пед. наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики, ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», Нижний Новгород, Россия – глава 1 *(в соавторстве)*.

**Конюшенко Светлана Михайловна** – канд. физ.-мат. наук, д-р пед. наук, профессор, профессор Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта, Калининград, Россия – глава 2 *(в соавторстве)*.

**Комиссарова Мария Олеговна** – аспирант Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта, Калининград, Россия – глава 2 *(в соавторстве)*.

**Смыковская Татьяна Константиновна** – д-р пед. наук, заведующий кафедрой методики преподавания математики и физики, информационно-коммуникационных технологий ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», Волгоград, Россия – глава 3 *(в соавторстве)*.

**Петрова Татьяна Модестовна** – д-р пед. наук, профессор кафедры методики преподавания математики и физики, информационно-коммуникационных технологий ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», Волгоград, Россия – глава 3 *(в соавторстве)*.

**Плащевая Елена Викторовна** – канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой медицинской физики, ФГБОУ ВО «Амурская государственная медицинская академия» Минздрава России, Благовещенск, Россия – глава 4 *(в соавторстве)*.

**Уточкина Елена Александровна** – канд. тех. наук, доцент, доцент кафедры химия, ФГБОУ ВО «Амурская государственная медицинская академия», Благовещенск, Россия – глава 4 (*в соавторстве*).

**Прозорова Мария Николаевна** – канд. пед. наук, преподаватель КОГПОБУ «Кировский медицинский колледж», ФГБОУ ВО «Кировский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, Киров, Россия – глава 5.

**Арфьева Светлана Александровна** – профессор, д-р пед. наук, профессор кафедры общеобразовательных дисциплин и методики их преподавания ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет», Йошкар-Ола, Россия - глава 6 (*в соавторстве*).

**Арфьева Олеся Викторовна** – доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры общеобразовательных дисциплин и методики их преподавания ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет», Йошкар-Ола, Россия – глава 6 (*в соавторстве*).

**Селиванова Марина Евгеньевна** – учитель-логопед ГБОУ «Школа №1514», Москва, Россия – глава 7.

**Похилько Александр Дмитриевич** – д-р филос. наук, профессор кафедры общих гуманитарных и естественнонаучных дисциплин частного образовательного учреждения высшего образования «Армавирский социально-психологический институт», Армавир, Россия – глава 8 (*в соавторстве*).

**Казаченко Олег Анатольевич** – аспирант кафедры психологии частного образовательного учреждения высшего образования «Армавирский социально-психологический институт», Армавир, Россия – глава 8 (*в соавторстве*).

**Занин Дмитрий Сергеевич** – канд. пед. наук, доцент НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа», Москва, Россия – глава 9 (*в соавторстве*).

**Голубева Марина Алексеевна** – магистрант НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа», Москва, Россия – глава 9 (*в соавторстве*).

**Моисеева Ксения Сергеевна** – практикующий коуч, студентка третьего курса магистратуры направления «Практическая психология и коучинг» НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа», Москва, Россия – глава 10.

**Судаков Дмитрий Валериевич** – канд. мед. наук, доцент кафедры оперативной хирургии с топографической анатомией ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко», Россия; доцент кафедры управления в здравоохранении ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко», Воронеж, Россия – глава 11 (*в соавторстве*).

**Судаков Олег Валериевич** – д-р мед. наук, профессор кафедры управления в здравоохранении ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко», Воронеж, Россия – глава 11 (*в соавторстве*).

**Гордеева Ольга Игоревна** – канд. техн. наук, доцент кафедры управления в здравоохранении ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко», Воронеж, Россия – глава 11 (*в соавторстве*).

**Сыч Галина Владимировна** – канд. мед. наук, доцент кафедры управления в здравоохранении ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко», Воронеж, Россия – глава 11 (*в соавторстве*).

**Русина Елена Викторовна** – старший преподаватель кафедры хирургических дисциплин ОНК «Институт медицины и наук о жизни» Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта, Калининград, Россия – глава 12 (*в соавторстве*).

**Князева Екатерина Геннадьевна** – канд. пед. наук, доцент кафедры терапии ОНК «Институт медицины и наук о жизни» Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта, Калининград, Россия – глава 12 (*в соавторстве*).

**Ахмадеева Елена Владимировна** – канд. психол. наук, доцент кафедры психологического сопровождения и клинической психологии ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий», Уфа, Россия – глава 13.

**Бирюкова Ирина Александровна** – старший преподаватель кафедры дефектологии ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина», Тамбов, Россия – глава 14 (*в соавторстве*).

**Мириуца Екатерина Валерьевна** – канд. филос. наук, доцент кафедры клинической психологии ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина», Тамбов, Россия.

**Полушкина Ирина Владимировна** – канд. психол. наук, доцент кафедры клинической психологии ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина», Тамбов, Россия – глава 14 (*в соавторстве*).

**Топильская Ольга Анатольевна** – канд. психол. наук, доцент, заместитель директора ТОГБОУ ДО «Центр развития творчества детей и юношества», Тамбов, Россия – глава 14 (*в соавторстве*).

**Юрьева Татьяна Владиславовна** – канд. психол. наук, доцент, заведующий кафедрой клинической психологии ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина», Тамбов, Россия – глава 14 (*в соавторстве*).

**Уваров Евгений Алексеевич** – д-р психол. наук, профессор кафедры клинической психологии ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина», Тамбов, Россия – глава 14 (*в соавторстве*).

## ОГЛАВЛЕНИЕ

|   |    |
|---|----|
| Предисловие.....  | 8  |
| Foreword .....  | 14 |
| Глава 1. ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ<br>ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННЫХ ТРАЕКТОРИЙ<br>ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СОВЕТНИКА<br>ДИРЕКТОРА ПО ВОСПИТАНИЮ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ<br>С ДЕТСКИМИ ОБЩЕСТВЕННЫМИ ОБЪЕДИНЕНИЯМИ<br>В УСЛОВИЯХ НАСТАВНИЧЕСТВА ..... | 19 |
| <i>Библиографический список к главе 1</i> .....   | 37 |
| Глава 2. ВЛИЯНИЕ ПРОГРАММЫ<br>ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ<br>НА КАЧЕСТВО ПРЕПОДАВАНИЯ .....  | 39 |
| <i>Библиографический список к главе 2</i> .....   | 48 |
| Глава 3. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ<br>КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ОНЛАЙН-<br>КУРСОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ<br>В ВУЗЕ .....   | 50 |
| <i>Библиографический список к главе 3</i> .....   | 66 |
| Глава 4. РАЗРАБОТКА ДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ<br>С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ: ОПЫТ<br>И РЕЗУЛЬТАТЫ ВНЕДРЕНИЯ В МЕДИЦИНСКОЕ<br>ОБРАЗОВАНИЕ .....   | 68 |
| <i>Библиографический список к главе 4</i> .....   | 83 |
| Глава 5. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ<br>САМООЦЕНКИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА<br>В УСЛОВИЯХ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ<br>«ПРОФЕССИОНАЛИТЕТ».....  | 85 |
| <i>Библиографический список к главе 5</i> .....   | 94 |
| Глава 6. НОВЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К СОДЕРЖАНИЮ<br>СОЧИНЕНИЯ-РАССУЖДЕНИЯ НА ЕГЭ В 2025 ГОДУ .....  | 95 |

---

|   |     |
|---|-----|
| <i>Библиографический список к главе 6</i> .....   | 104 |
| Глава 7. ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПОДХОД<br>В ОРГАНИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ<br>ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....             | 105 |
| <i>Библиографический список к главе 7</i> .....   | 113 |
| Глава 8. САМОРЕГУЛЯЦИЯ ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ<br>В СИТУАЦИЯХ НОРМАТИВНОЙ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ...  | 114 |
| <i>Библиографический список к главе 8</i> .....   | 121 |
| Глава 9. МЕТОД ТЕЛЕСНОЙ МЕТАФОРЫ В КОУЧИНГЕ<br>ЗДОРОВЬЯ И БЛАГОПОЛУЧИЯ НА ПРИМЕРЕ<br>РЕСПОНДЕНТОВ С ЭНДОКРИННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ...         | 123 |
| <i>Библиографический список к главе 9</i> .....   | 133 |
| Глава 10. ВЗАИМОСВЯЗЬ РОДИТЕЛЬСКОГО ВЫГОРАНИЯ<br>И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ МАТЕРЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ<br>МЛАДЕНЧЕСКОГО И РАННЕГО ВОЗРАСТА ..... | 134 |
| <i>Библиографический список к главе 10</i> .....  | 143 |
| Глава 11. О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ПСИХОЛОГО-<br>ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ .....  | 145 |
| <i>Библиографический список к главе 11</i> .....  | 159 |
| Глава 12. ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ<br>ПЕРВОКУРСНИКОВ МЕДИЦИНСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ<br>К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ.....                         | 160 |
| <i>Библиографический список к главе 12</i> .....  | 171 |
| Глава 13. САМОПРЕДЪЯВЛЕНИЕ ПОДРОСТКОВ С РАЗНОЙ<br>НАПРАВЛЕННОСТЬЮ В ОБЩЕНИИ .....   | 172 |
| <i>Библиографический список к главе 13</i> .....  | 182 |
| Глава 14. ИССЛЕДОВАНИЕ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ ДЕВИАЦИЙ<br>У ВОСПИТАННИКОВ ОРГАНИЗАЦИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ,<br>НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ..   | 184 |
| <i>Библиографический список к главе 13</i> .....  | 200 |

## Предисловие

Правильно организованное обучение – залог успешного развития личности обучаемого на всех этапах обучения, с использованием любых образовательных технологий, в том числе информационно-коммуникационных. Необходимость анализа актуальных тенденций в сфере педагогических исследований обусловлена возрастающей значимостью методик и технологий в современных педагогических практиках. Данный выпуск монографии **«Педагогика и психология как науки формирования потенциала современного общества»** посвящен изучению зарождения и становления образования в России, проблемы патриотического воспитания, вопроса профессионального самоопределения студентов, проблемы социальной адаптации подростков, антропологического онтологического поворота в социологии и т.д.

В монографии представлены научно-исследовательские материалы известных и начинающих ученых, объединенные основной темой современного видения путей развития педагогики, психологии и социологии.

В первой главе монографии представлен анализ теоретико-методологических и практико-ориентированных исследований проблемного поля, актуализирующего в рамках современной социокультурной ситуации проектирование и реализацию персонализированных траекторий профессионального развития советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями как наставника. Авторами рассмотрен процесс проектирования персонализированной траектории профессионального развития советника директора по воспитанию, включающий ряд этапов и механизмов его деятельности, обозначен спектр ролевых позиций советника, условия реализации персонализированных траекторий профессионального развития советника директора по воспитанию, механизмы проектирования и реализации персонализированной траектории его профессионального развития, представлены технологические карты, отражающие последовательность самодвижения специалиста в профессиональном развитии. На основе анализа исследований авторами определена сущность воспитательной практики советника директора по воспитанию, обозначена её характеристика, предложена классификация воспитательных практик, а также приведены примеры реализации воспитательных практик, реализованных на территории Российской Федерации.

Во второй главе представлены результаты исследования влияния программы повышения квалификации педагогов на практику преподавания в классе. Осуществляется сравнение практики преподавания педагогов в области планирования, внедрения и оценки до и после участия в программе. В ходе исследования выявлено, что программа повышения квалификации оказывает статистически значимое и положительное влияние на практику планирования, внедрения и

оценки. Эти результаты служат доказательством важности обучения педагогов с точки зрения изменений в практике преподавания в классе.

Авторы третьей главы обращаются к теоретико-методологическим основам (основные положения системного, информационного, деятельностного и личностного подходов) консультирования как потенциалу развития современной системы высшего педагогического образования и реализации онлайн-курсов предметно-методической подготовки. Обосновано, что консультации являются обязательной составляющей всех структурных элементов онлайн-курсов. Авторы знакомят с результатами опытно-экспериментальной работы по апробации в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете онлайн-курсов сопровождения процесса освоения и содержания учебных дисциплин и практик предметно-методического модуля, а также замещения учебных дисциплин и практик данного модуля, презентуют модель встраивания консультаций разного типа в созданные и реализуемые в образовательном процессе онлайн-курсы.

В четвертой главе монографии рассматривается проблема разработки дидактических материалов с использованием цифровых технологий в контексте медицинского образования. Анализируются ключевые аспекты применения цифровых инструментов для создания обучающих ресурсов, направленных на повышение качества подготовки специалистов в области медицины. Особое внимание уделено опыту внедрения цифровых дидактических материалов в учебный процесс естественнонаучных дисциплин. Рассматриваются примеры и краткая характеристика дидактических материалов разработанных с использованием цифровых технологий. Обсуждаются преимущества использования цифровых технологий, которые заключаются в адаптации педагогов и студентов к современным образовательным технологиям, эффективности организации учебного процесса, индивидуализации обучения и формировании у студентов практических навыков. Затрагиваются вопросы методического сопровождения преподавателей, необходимые для эффективного использования цифровых дидактических материалов, и обсуждается влияние цифровизации на традиционные формы обучения. Представлены результаты исследований, демонстрирующие эффективность внедрения цифровых технологий в медицинское образование. Отмечено положительное влияние цифровых инструментов на формирование у студентов-медиков клинического мышления и исследовательских навыков.

В пятой главе научное исследование посвящено разработке инновационной технологии формирования адекватной профессиональной самооценки у студентов средних профессиональных образовательных организаций (СПО) как фундаментального фактора успешной профессиональной социализации и карьерного роста. Исследование актуально в контексте реализации федерального проекта «Профессионалитет», нацеленного на тесную интеграцию образования и реального сектора экономики, что предъявляет повышенные требования к уровню подготовки специалистов. Основная гипотеза исследования заключается в том, что целенаправленное воздействие на формирование

профессиональной самооценки студентов на ранних этапах обучения в СПО значительно повышает их адаптацию к будущей профессиональной деятельности и способствует более осознанному выбору карьерного пути. В ходе исследования проанализированы существующие научные подходы к формированию профессиональной самооценки, а также концепции профессиональной идентичности. Анализ выявил ключевые факторы, оказывающие существенное влияние на формирование и функционирование профессиональной самооценки: стиль воспитания в семье, опыт предыдущей профессиональной деятельности (если таковой имеется), уровень поддержки со стороны преподавателей и сверстников, успешность в учебной деятельности, наличие четких профессиональных целей и планов. Кроме того, определено влияние личностных качеств студента, таких как самомотивация, стрессоустойчивость, коммуникабельность и критичность мышления.

Основные теоретические сведения о рассуждении как функционально-смысловом типе речи и тексте типа рассуждения раскрыты в шестой главе. Результаты исследования связаны с анализом Демонстрационного варианта ЕГЭ 2025 (русский язык) в части задания 27, комментарием соответствия экзаменационного сочинения критериям его оценивания, разработкой методики подготовки обучающихся к написанию сочинения-рассуждения по прочитанному тексту на Едином государственном экзамене по русскому языку в 2025 году.

Целью исследования седьмой главы является анализ проблемы познавательного развития старших дошкольников и полихудожественного подхода. Обоснована целесообразность организации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста на основе полихудожественной деятельности. Представлена педагогическая модель методики развития познавательной активности, даны определения сенсорного раздражителя и художественной доминанты как основных компонентов в структуре образовательной деятельности старших дошкольников.

Авторы восьмой главы анализируют понятие саморегуляции, которое часто встречается в различной литературе и имеет большое количество трактовок. В частности, представляет особый интерес психологическая саморегуляция сознания и соответствующего поведения личности в условиях неопределенности. Существование человека, его материальное благополучие, здоровье и даже сама жизнь человека зависят от того, как он может справиться с неопределенностью и нестабильностью. Методологическим принципом рассмотрения данной проблемы является принцип диалектического детерминизма. Результатом рассмотрения темы является выявление своего подхода к исследованию саморегуляции поведения личности, которые позволяют нормализовать ее психическое состояние в условиях неопределенности. Проблемы исследования саморегуляции поведения личности у авторов тесно связаны с социальными проблемами, и эту связь можно обозначить как «нормативную детерминацию». В зависимости от типа личности она будет по-разному реагировать на ситуацию неопределенности при отсутствии четких социокультурных норм. Более того, личность может нигилистически отвергать нормы. Предлагается схема категориальной

модели исследования поведения индивидуальности в ситуации нормативной неопределённости.

В девятой главе проверена эффективность работы с телесной метафорой в рамках коучинга здоровья и благополучия на примере людей с эндокринными нарушениями путем развития эмоционального интеллекта. Для участия в исследовании были приглашены 60 мужчин и женщин в возрасте от 20 до 35 лет, проходящих амбулаторное лечение в сфере эндокринных нарушений. Респонденты проходили программу коучинга здоровья и благополучия с применением метода телесной метафоры, до и после программы проводились измерения по следующим методикам: тест эмоционального интеллекта Холла. Автор: Е.П. Ильин (2021); опросник образа собственного тела (ООСТ). Авторы: О.А. Скугаревский, С.В. Сивуха (2006); Шкала психологического стресса (PSM-25). Адаптация: Н.Е. Водопьянова (2009); тест эмоционального интеллекта (ЭмИн-Кр). Авторы: Д.В. Люсин, А.А. Панкратова, Д.С. Корниенко (2022). По результатам исследования подтверждены статистически значимые изменения по Т-критерию Вилкоксона ( $p < 0,05$ ), что подтверждает эффективность разработанной программы в развитии эмоционального интеллекта и улучшении отношения к собственному телу у участников с эндокринными нарушениями.

Цель десятой главы состоит в том, чтобы изучить взаимосвязи родительского выгорания и эмоциональной сферы (эмпатия, эмоциональные состояния, враждебность и агрессия) матерей, имеющих детей младенческого и раннего возраста, соответствующих нормам возрастного развития. Рассмотрены основные теоретические подходы к изучению материнства, проблемам и факторам родительского выгорания у матерей и исследования взаимосвязи родительского выгорания и эмоциональной сферы матерей. В рамках эмпирического исследования на констатирующем этапе, в котором приняли участие шестьдесят матерей детей младенческого и раннего возраста, были установлены статистически значимые различия в группах матерей младенческого и раннего возраста, с помощью корреляционного анализа установлены взаимосвязи между эмоциональной сферой матерей и родительским выгоранием. На формирующем этапе разработана и проведена программа элементами селф-коучинга по коррекции родительского выгорания через воздействие на эмоциональную сферу матерей. На контрольном этапе подтверждена эффективность проведенной программы и подтверждена гипотеза о наличии взаимосвязи родительского выгорания и эмоциональной сферы (эмпатия, эмоциональные состояния, враждебность и агрессия) матерей, имеющих детей младенческого и раннего возраста, соответствующих нормам возрастного развития. Полученные результаты могут быть использованы для коррекции родительского выгорания матерей, имеющих детей младенческого и раннего возраста.

В одиннадцатой главе монографии изучены некоторые аспекты, касающиеся психолого-педагогического сопровождения студентов медицинского вуза на примере Воронежского государственного медицинского университета им. Н.Н. Бурденко (ВГМУ им. Н.Н.

Бурденко). Данная тематика с каждым годом становится все более актуальной ввиду все увеличивающихся факторов стресса, в том числе приводящим к развитию депрессивных состояний и даже к попыткам суицида, что особенно актуально в среде молодежи. Объектами исследования послужили 200 студентов, мужчин и женщин лечебного факультета ВГМУ им. Н.Н. Бурденко. В основу исследования легла специально разработанная авторами анкета, включающая в себя как общие вопросы о поле, возрасте, так и специальные, касающиеся вопросов осведомленности о некоторых аспектах психолого-педагогического сопровождения студентов, а также выяснения общего отношения к психолого-педагогическому сопровождению и непосредственно к психологической службе. Изучалась потребность в психологической помощи от школьных лет до вузовских, а также анализировались случаи посещения специалистов подобного рода. Помимо этого, изучалось количество студентов, подверженных стрессу в жизни, школе, вузе. Интересными особенностями исследования стал анализ наиболее сильных стрессовых факторов для студентов обеих групп, а также анализ положительных аспектов, по мнению студентов, психолого-педагогической поддержки обучающихся. Полученные в главе данные представляют определенный интерес не только для психологических служб и непосредственно психологов, но и для педагогов высшей школы, занятых в учебном процессе со студентами и врачами-ординаторами.

В двенадцатой главе представлены результаты исследования проблемы адаптации студентов первого курса медицинских специальностей к обучению в вузе, раскрывается значение проблемы недостаточной психологической и теоретической подготовленности к учебе и мотивации к получению обширного объема информации, отношений внутри учебных коллективов, а также между студентами и преподавательским составом на начальном этапе обучения. Рассматриваются основные факторы, влияющие на адаптацию.

Автором тринадцатой главы выявлена взаимосвязь между стратегиями самопредъявления и направленностью личности в общении в подростковом возрасте. Под самопредъявлением понимается совокупность всех действий человека с целью создания определенного образа в глазах аудитории, в качестве которой может выступать как отдельный человек, так и группа людей. Стили общения, которые встречаются в равной мере в различных ситуациях межличностного взаимодействия, определяют направленность личности в общении. Установлено, что самопредъявление подростков направлено на демонстрацию личных достижений и желание произвести благоприятное впечатление на друга (подругу), классного руководителя (педагога), одноклассников. Выявленные в работе образы самопредъявления могут служить основой для составления обучающих курсов и образовательных программ по эффективной самоподаче в значимых ситуациях взаимодействия в исследуемой возрастной группе.

В четырнадцатой главе монографии представлены результаты изучения эмоциональных состояний и особенностей поведения у воспитанников организаций для детей, находящихся в трудной

жизненной ситуации. Для изучения эмоциональных состояний, поведенческих нарушений у подростков обследовано 150 воспитанников 7, 8 и 9 классов средних общеобразовательных школ г. Тамбова. Исследование включало тестирование. Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью сравнительного анализа данных входного и итогового тестирования по Т-критерию Вилкоксона. Для выявления связи негативных эмоциональных состояний с девиантным поведением был проведен корреляционный анализ полученных данных в группе детей и подростков, находящихся в семьях с социально-опасным положением. Для анализа использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена, учитывались статистически значимые коэффициенты корреляции  $r(0,5$  на уровне  $p \leq 0,01$ . Проведенные исследования выявили, что дети и подростки из семей с социально-опасным положением испытывают трудности с социальной адаптацией, сложности с выработкой поведенческих паттернов, отражающих систему ценностей и норм общества, а также у них возникают трудности межличностного общения. Для таких детей характерна сложность выстраивания личных границ и сохранения независимости от мнения значимого окружения. Треть воспитанников имеют повышенный либо высокий показатель депрессии. Это подтверждает необходимость разработки комплексной программы профилактики и коррекции поведенческих девиаций у воспитанников организаций для детей, находящихся в трудной жизненной ситуации с целью предупреждения кризисных ситуаций, депрессивных состояний, эмоциональных срывов.

Таким образом, в монографии рассматривается достаточно широкий перечень вопросов, объединенных основной темой современного видения путей развития педагогики и психологии.

Книга предназначена для педагогов, а также может быть полезна студентам, бакалаврам, магистрантам, аспирантам и всем тем, кого интересуют актуальные вопросы педагогики и психологии.

Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными разработками и проектами, публикацию в монографии **«Педагогика и психология как науки формирования потенциала современного общества»**, содержание которой не может быть исчерпано. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

## Foreword

Properly organized educational process is the key factor of successful students' personality development, with the use of any educational technologies, including information and communication. The need for analyze of relevant tendencies in the sphere of pedagogic researches is due to increasing importance of methods and technologies used in modern pedagogic practice. The issue of the monograph **“Pedagogy and Psychology as Sciences for the Formation of the Potential of Modern Society”** is devoted to the study of the origin and formation of education in Russia, the problem of patriotic education, the issue of professional self-determination of students, the problem of social adaptation of adolescents, the anthropological ontological turn in sociology, etc.

The following monograph presents the scientific-research materials of renowned and young scientists, brought together by the core theme of the modern vision of the ways of development of pedagogy, psychology and sociology.

The first chapter of the monograph presents an analysis of theoretical, methodological and practice-oriented research on the problem field, which actualizes, within the framework of the modern socio-cultural situation, the design and implementation of personalized professional development trajectories for the rector's adviser on education and interaction with children's public associations as a mentor. The authors consider the process of designing a personalized professional development trajectory for the Director of education, which includes a number of stages and mechanisms of his activity, the range of role positions of the adviser, the conditions for the implementation of personalized professional development trajectories for the director of education, the mechanisms for designing and implementing the personalized trajectory of his professional development, technological maps reflecting the sequence of self-movement of a specialist in professional development are presented. Based on the research analysis, the authors determined the essence of the educational practice of the adviser to the Director of education, identified its characteristics, proposed a classification of educational practices, and provided examples of educational practices implemented in the Russian Federation.

The second chapter presents the results of a study of the impact of the teacher training program on classroom teaching practice. The comparison of teachers' teaching practices in the field of planning, implementation and evaluation before and after participation in the program is carried out. The study revealed that the professional development program has a statistically significant and positive impact on the practice of planning, implementation and evaluation. These results serve as proof of the importance of educating teachers in terms of changes in teaching practices in the classroom.

The authors of the third chapter turn to the theoretical and methodological foundations (the main provisions of systemic, information, activity and personal approaches) of consulting as a potential for the development of a modern system of higher pedagogical education and the implementation of online courses of subject and methodological training. It is proved that consultations are a mandatory component of all structural elements of online courses. The authors present the results of experimental work on the

approbation of online courses at the Volgograd State Socio-Pedagogical University to support the process of mastering and maintaining educational disciplines and practices of the subject-methodical module, as well as the substitution of academic disciplines and practices of this module, and present a model for embedding various types of consultations into the created ones. and online courses implemented in the educational process.

The fourth chapter of the monograph examines the problem of the development of didactic materials using digital technologies in the context of medical education. The key aspects of the use of digital tools for the creation of educational resources aimed at improving the quality of training specialists in the field of medicine are analyzed. Special attention is paid to the experience of introducing digital didactic materials into the educational process of natural science disciplines. Examples and a brief description of didactic materials developed using digital technologies are considered. The advantages of using digital technologies are discussed, which include the adaptation of teachers and students to modern educational technologies, the effectiveness of the educational process, the individualization of learning and the formation of students' practical skills. The issues of methodological support for teachers necessary for the effective use of digital didactic materials are discussed, and the impact of digitalization on traditional forms of education is discussed. The research results demonstrating the effectiveness of the introduction of digital technologies in medical education are presented. The positive influence of digital tools on the formation of clinical thinking and research skills among medical students was noted.

In the fifth chapter, the scientific research is devoted to the development of innovative technology for the formation of adequate professional self-esteem among students of secondary professional educational organizations (SPE) as a fundamental factor of successful professional socialization and career growth. The study is relevant in the context of the implementation of the federal project "Professionalism", aimed at the close integration of education and the real sector of the economy, which places increased demands on the level of training of specialists. The main hypothesis of the study is that the targeted impact on the formation of students' professional self-esteem at the early stages of their studies in vocational education significantly increases their adaptation to future professional activities and contributes to a more informed choice of a career path. The research analyzes the existing scientific approaches to the formation of professional self-esteem, as well as the concept of professional identity. The analysis revealed key factors that have a significant impact on the formation and functioning of professional self-esteem: family parenting style, previous professional experience (if any), level of support from teachers and peers, academic success, and clear professional goals and plans. In addition, the influence of the student's personal qualities, such as self-motivation, stress tolerance, sociability and critical thinking, was determined.

The main theoretical information about reasoning as a functional-semantic type of speech and the text of the type of reasoning is disclosed in the sixth chapter. Russian Russian The results of the study are related to the analysis of the Demo version of the Unified State Exam 2025 (Russian) in part of task 27, a comment on the correspondence of the exam essay to the criteria for its

assessment, and the development of a methodology for preparing students to write an essay based on the text they read at the Unified State Exam in the Russian Language in 2025.

The purpose of the study of the seventh chapter is to analyze the problem of cognitive development of older preschoolers and the polyartistic approach. The expediency of organizing cognitive activities of older preschool children based on poly-artistic activities is substantiated. A pedagogical model of the methodology of cognitive activity development is presented, definitions of sensory stimulus and artistic dominance as the main components in the structure of educational activity of older preschoolers are given.

The authors of the eighth chapter analyze the concept of self-regulation, which is often found in various literature and has a large number of interpretations. In particular, the psychological self-regulation of consciousness and the corresponding behavior of personality in conditions of uncertainty is of particular interest. A person's existence, material well-being, health, and even life itself depend on how they can cope with uncertainty and instability. The methodological principle of consideration of this problem is the principle of dialectical determinism. The result of the review of the topic is the identification of its own approach to the study of self-regulation of personality behavior, which make it possible to normalize its mental state in conditions of uncertainty. The problems of studying the self-regulation of personality behavior among the authors are closely related to social problems, and this relationship can be described as "normative determination". Depending on the type of personality, she will react differently to a situation of uncertainty in the absence of clear socio-cultural norms. Moreover, a person can nihilistically reject norms. A scheme of a categorical model for the study of individual behavior in a situation of normative uncertainty is proposed.

In the ninth chapter, the effectiveness of working with bodily flora in the framework of health and well-being coaching is tested using the example of people with endocrine disorders through the development of emotional intelligence. 60 men and women aged 20 to 35 years who are undergoing outpatient treatment in the field of endocrine disorders were invited to participate in the study. The respondents underwent a health and well-being coaching program using the body metaphor method. Before and after the program, measurements were carried out using the following methods: the Hall emotional intelligence test. Author: E.P. Ilyin (2021); the self-body image questionnaire (OOST). Authors: O.A. Skugarevsky, S.V. Sivukha (2006); Psychological stress Scale (PSM-25). Adaptation: N.E. Vodopyanova (2009); emotional intelligence test (EmIn-KR). Authors: D.V. Lyusin, A.A. Pankratova, D.S. Kornienko (2022). The results of the study confirmed statistically significant changes in the Wilcoxon T-test ( $p < 0.05$ ), which confirms the effectiveness of the developed program in developing emotional intelligence and improving attitudes towards one's own body in participants with endocrine disorders.

The purpose of the tenth chapter is to study the interrelationships of parental burnout and the emotional sphere (empathy, emotional states, hostility and aggression) of mothers with infants and young children who meet the norms of age development. The main theoretical approaches to the study of motherhood, the problems and factors of parental burnout in mothers and the study of the

relationship between parental burnout and the emotional sphere of mothers are considered. As part of an empirical study at the ascertaining stage, in which sixty mothers of infants and young children participated, statistically significant differences were established in the groups of infants and young mothers, and correlational analysis was used to establish the relationship between the emotional sphere of mothers and parental burnout. At the formative stage, a self-coaching program was developed and implemented to correct parental burnout through the impact on the emotional sphere of mothers. At the control stage, the effectiveness of the program was confirmed and the hypothesis of the relationship between parental burnout and the emotional sphere (empathy, emotional states, hostility and aggression) of mothers with infants and young children who meet the standards of age development was confirmed. The results obtained can be used to correct parental burnout in mothers with infants and young children.

The eleventh chapter of the monograph examines some aspects related to the psychological and pedagogical support of medical university students using the example of Voronezh State Medical University named after N.N. Burdenko (VSMU named after N.N. Burdenko). This topic is becoming more relevant every year due to increasing stress factors, including those leading to the development of depressive states and even suicide attempts, which is especially relevant among young people. The objects of the study were 200 students, men and women of the Faculty of Medicine of N.N. Burdenko VSMU. The research is based on a questionnaire specially developed by the authors, which includes both general questions about gender and age, as well as special questions about awareness of certain aspects of psychological and pedagogical support for students, as well as clarifying the general attitude to psychological and pedagogical support and directly to psychological services. The need for psychological help from school years to university years was studied, and cases of visits to specialists of this kind were analyzed. In addition, the number of students exposed to stress in life, school, and university was studied. An interesting feature of the study was the analysis of the most severe stress factors for students of both groups, as well as the analysis of positive aspects, according to students, of psychological and pedagogical support for students. The data obtained in the chapter is of particular interest not only to psychological services and psychologists themselves, but also to higher school teachers involved in the educational process with students and interns.

The twelfth chapter presents the results of a study of the problem of adaptation of first-year medical students to university studies, reveals the significance of the problem of insufficient psychological and theoretical readiness for study and motivation to receive extensive information, relationships within academic teams, as well as between students and teaching staff at the initial stage of training. The main factors influencing adaptation are considered.

The author of the thirteenth chapter has revealed the relationship between the strategies of self-expression and the orientation of personality in communication in adolescence. Self-presentation is understood as the combination of all human actions in order to create a certain image in the eyes of an audience, which can be either an individual or a group of people.

Communication styles that occur equally in different situations of interpersonal interaction determine the orientation of a person in communication. It is established that teenagers' self-declaration is aimed at demonstrating personal achievements and the desire to make a favorable impression on a friend (girlfriend), class teacher (teacher), classmates. The self-presentation images identified in the work can serve as a basis for compiling training courses and educational programs on effective self-presentation in significant interaction situations in the age group under study.

The fourteenth chapter of the monograph presents the results of studying the emotional states and behavioral characteristics of students in organizations for children in difficult situations. To study emotional states and behavioral disorders in adolescents, 150 pupils of grades 7, 8 and 9 of secondary schools in Tambov were examined. The study included testing. Statistical data processing was carried out using a comparative analysis of input and final testing data according to the Wilcoxon T-test. To identify the relationship between negative emotional states and deviant behavior, a correlation analysis of the data obtained was carried out in a group of children and adolescents in families with socially dangerous situations. Spearman's rank correlation coefficient was used for the analysis, statistically significant correlation coefficients  $|r| > 0.5$  at the level of  $p < 0.01$  were taken into account. The conducted studies have revealed that children and adolescents from families with socially dangerous situations experience difficulties with social adaptation, difficulties in developing behavioral patterns reflecting the system of values and norms of society, and they also have difficulties in interpersonal communication. Such children are characterized by the difficulty of building personal boundaries and maintaining independence from the opinions of a significant environment. One third of the students have an increased or high rate of depression. This confirms the need to develop a comprehensive program for the prevention and correction of behavioral deviations among students of organizations for children in difficult situations in order to prevent crisis situations, depressive states, and emotional breakdowns.

Thus, the monograph considers a fairly wide range of questions brought together by the core theme of the modern vision of the ways of development of pedagogy, psychology and sociology.

The book is intended for educationalists and could be of use for students, bachelors, master's degree students, postgraduate students and for those who is interested relevant questions of pedagogy, psychology and sociology.

The editorial board expresses their sincere gratitude to our credible authors for their proactive attitude, desire to share unique developments and projects, appearance in the monograph **“Pedagogy and Psychology as Sciences for the Formation of the Potential of Modern Society”** the contents of which cannot be depleted. We are looking forward for your publications and hoping for further cooperation.

# ГЛАВА 1

DOI 10.31483/r-115577

*Николина Вера Викторовна*

*Аксенов Сергей Иванович*

*Зулхарнаева Анастасия Васильевна*

*Лоцилова Анна Александровна*

*Фефелова Олеся Евгеньевна*

*Фролова Светлана Владимировна*

## **ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННЫХ ТРАЕКТОРИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СОВЕТНИКА ДИРЕКТОРА ПО ВОСПИТАНИЮ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ДЕТСКИМИ ОБЩЕСТВЕННЫМИ ОБЪЕДИНЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ НАСТАВНИЧЕСТВА**

*Аннотация:* исследование выполнено за счет государственного задания 2024 г. №073-03-2024-051/8 от 09.12.2024 г. Министерства просвещения Российской Федерации на выполнение научно-исследовательской работы по теме «Проектирование интегративной модели персонализированных траекторий и оценки эффективности воспитательной деятельности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями в условиях наставничества». В материалах представлен анализ теоретико-методологических и практико-ориентированных исследований проблемного поля, актуализирующего в рамках современной социокультурной ситуации проектирование и реализацию персонализированных траекторий профессионального развития советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями как наставника.

Авторами рассмотрен процесс проектирования персонализированной траектории профессионального развития советника директора по воспитанию, включающий ряд этапов и механизмов его деятельности, обозначен спектр ролевых позиций советника, условия реализации персонализированных траекторий профессионального развития советника директора по воспитанию, механизмы проектирования и реализации персонализированной траектории его профессионального развития, представлены технологические карты, отражающие последовательность самодвижения специалиста в профессиональном развитии.

На основе анализа исследований авторами определена сущность воспитательной практики советника директора по воспитанию, обозначена её характеристика, предложена классификация воспитательных практик, а также приведены примеры реализации воспитательных практик, реализованных на территории Российской Федерации.

**Ключевые слова:** советник директора по воспитанию, профессиональное развитие педагога, персонализированной траектории профессионального развития, механизмы профессионального развития, воспитательная практика, классификация воспитательных практик.

**Abstract:** the study was carried out at the expense of the 2024 state assignment №073-03-2024-051/8 dated 09.12.2024 of the Ministry of Education of the Russian Federation to carry out research work on the topic «Designing an integrative model of personalized trajectories and evaluating the effectiveness of educational activities of the adviser to the Director for education and interaction with children's public associations in mentoring conditions». The materials present an analysis of theoretical, methodological and practice-oriented research on the problem field, which actualizes, within the framework of the modern socio-cultural situation, the design and implementation of personalized professional development trajectories for the adviser to the director of education and interaction with children's public associations as a mentor.

The authors consider the process of designing a personalized professional development trajectory for the Director of education, including a number of stages and mechanisms of his activity, identify the range of role positions of the adviser, the conditions for implementing personalized professional development trajectories for the Director of education, the mechanisms for designing and implementing a personalized professional development trajectory, and provide technological maps reflecting the sequence of self-movement of a specialist in professional development.

Based on the research analysis, the authors determined the essence of the educational practice of the adviser to the Director of education, outlined its characteristics, proposed a classification of educational practices, and provided examples of educational practices implemented in the Russian Federation.

**Keywords:** advisor to the director of education, professional development of a teacher, personalized professional development trajectories, professional development mechanisms, educational practice, classification of educational practices.

В современных условиях постиндустриального общества всё новые требования предъявляются к системе образования. Вызовы, которым должна сегодня ответить современная школа, связаны с созданием особой развивающей воспитательной среды, направляющей свои усилия на формирование гражданина России, готового к саморазвитию, ответственному позиционированию себя как деятельного члена общества, отстаивающего гуманитарные ценности. В этой связи особое внимание

обращает на себя внимание введение в образовательных организациях на территории субъектов Российской Федерации должности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями, чья деятельность предполагает наличие усилий по созданию данного рода среды для школьников и организацию эффективных воспитательных практик, позволяющих достичь обозначенных целей.

Эффективность воспитательной деятельности в школе во многом обусловлена состоянием профессионального развития педагогического коллектива, в том числе, уровнем развития профессиональных компетенций советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями. Профессиональное развитие является непрерывным процессом последовательной реализации профессионального самосовершенствования и роста специалиста в течение всего жизненного цикла педагогической профессии.

В исследованиях Ф.Н. Гоноболина, Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткина, Л.М. Митиной, В.А. Сластенина, А.И. Щербакова, Э.Ф. Зеера, Э.П. Кожевникова и др. доказывается, что основным фактором эффективности профессионального развития личности является сама личность педагога и ее качества. В этой связи приобретает важное значение осознанная включенность советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями в проектирование и управление траекторией собственного профессионального развития, отражающей динамичность профессионального состояния и личностно-смысловые устремления в профессии.

*Теоретико-методологическими основами проектирования персонализированной траектории профессионального развития советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями являются:*

– психологические теории развития личности (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, К.К. Платонов и др.);

– положения о профессиональном развитии личности педагога (Е.В. Андриенко, Е.И. Артамонова, А.А. Деркач, С.В. Дзюбенко, Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина, Н.Н. Никитин, Т.В. Рогачева, В.А. Сластенин, Т.И. Шамова);

– теории проектной деятельности (Дж. Дьюи, К. Поппер, Г. Саймон, У. Килпатрик, В.И. Борзенков, О.И. Генисаретский, Ю.В. Громько, Н.В. Громько, Г.Л. Ильин, Н.А. Масюкова, О.Г. Прикот, Г.П. Щедровицкий);

– концептуальные модели проектирования профессионального развития педагогов (Е.А. Алисов, В.С. Безрукова, И.Ф. Бережная, Е.С. Заир-Бек, Э.Ф. Зеер, В.В. Краевский, С.М. Маркова, А.И. Савенков, В.В. Сериков, В.С. Торохтий, А.П. Тряпицына, Е.Н. Шиянов);

– концепции индивидуализации развития личности (А.Г. Асмолов, О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк, Б.М. Теплов, В.С. Мерлин и др.);

– концептуальные модели индивидуальных траекторий образования и развития личности (Е.А. Александрова, М.И. Башмаков, И.Ф. Бережная, В.И. Богословского, С.А. Вдовина, А.С. Гаязов, И.А. Глацкова, А.Г. Гогоберидзе, Г.М. Кулешова, А.Г. Климова, В.С. Лазарев, В.В. Лоренц, М.И. Лукьянова, М.Г. Остренко, А.В. Слепухина, Т.А. Собиной, М.Л. Соколова, Н.Н. Суртаева, В.Т. Тихомирова, М.Б. Утепова, А.В. Хуторской и др.);

– положения и идеи о деятельности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями (Р.А. Айталиев, Н.В. Антонов, И.В. Баранова, Е.В. Безвиконная, М.М. Бетильмерзаева, Т.И. Блинова, Ю.В. Боярская, А.А. Ильяхина и др.).

Технологическим аспектом создания и реализации траектории профессионального развития советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями является метод проектирования, как способ перспективного отражения последовательности целевого, содержательного, результативного аспектов индивидуализированного процесса развития профессиональных компетенций.

Процесс проектирования определяется учеными как специфический вид и результат деятельности человека (П.И. Балабанов, В. Гаспарский, Г.Е. Муравьева, В.И. Слободчиков, Н.А. Алексеев, В.И. Загвязинский, В.Е. Радионов). Аспекты педагогического проектирования находят свое отражение в трудах В.В. Афанасьевой, Л.В. Байбородовой, В.П. Беспалько, О.Г. Важновой, Е.С. Мазура, О.П. Околенова, М.И. Рожкова, Н.О. Яковлева и др.

Проектирования профессионального развития личности представляет собой уникальный процесс, предопределенный состоянием индивидуального профессионально-компетентностного профиля специалиста и самим феноменом профессионального развития как процесса индивидуального роста личности.

Э.Ф. Зеер определяет *профессиональное развитие педагога* как «непрерывный динамический процесс самопроектирования личности, активное качественное преобразование педагогом своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому способу жизнедеятельности» [5]. Значимую концептуальную позицию здесь обнаруживает наличие феноменальной «самости» через понятие «самопроектирование», что определяет личность как абсолютного субъекта своего развития. Антонов Н.В. конкретизирует идею развития внутреннего мира педагога, определяя такие аспекты профессионального развития педагога как «формирование и развитие профессионально значимых в педагогической деятельности знаний, умений и навыков; способностей и качеств личности; мотивации, деятельности, коммуникативности и рефлексии» [1].

Феномен персонализированной траектории профессионального развития восходит к понятию, традиционно закреплённому в системе педагогического знания как «индивидуальный образовательный маршрут» (Н.Г. Зверева, А.П. Тряпицына, Е.А. Казакова, Н.А. Лабунская и др.), «индивидуальная образовательная траектория» (Г.А. Бордовский,

С.А. Вдовина, А.С. Гормин, Е.Г. Квашнин, Е.А. Климов, А.М. Маскаева, В.С. Мерлин, Т.И. Строкова, Н.Н. Суртаева, Н.П. Туринова, Ю.И. Турчанинова, Н.В. Чекалева, Н.С. Якиманская).

Основными характеристиками понятия персонализированной траектории является создание гибких, вариативных развивающих и образовательных альтернатив, позволяющих обеспечить свободу выбора субъектом содержание и вида деятельности, направленного на формирование профессионального мировоззрения и самореализацию личности. Анализ и изучение педагогических исследований позволяет прийти к выводу, что термины «индивидуальная образовательная траектория» («индивидуальная траектория развития») и «индивидуальный образовательный маршрут» сходны по значению, однако имеют ряд отличных друг от друга характерных признаков. Траектория – (от ср.-век. лат. *trajectorius* – относящийся к перемещению) – линия, которую описывает точка при своем движении. И.Ф. Бережная отмечает, что индивидуальная траектория представляет собой более широкое понятие, чем маршрут, план или программа [2].

Индивидуальная образовательная траектория рассматривается учеными как персональный путь реализации личностного потенциала (И.С. Якиманская) [15, с. 278], как совокупность элементов учебной деятельности обучающегося, обладающая признаком четкости и последовательности и соответствующая мотивам, желаниям, интересам и умениям самого обучающегося (Н.Н. Суртаева) [12, с. 13], как проявление стиля учебной деятельности каждого субъекта, зависящее от его мотивации (С.А. Вдовина) [4], как процесс и результат поэтапного становления и развития опыта, личностных и регулятивных характеристик личности (А.М. Маскаева) [7].

И.Ф. Бережная определяет понятие индивидуальной траектории профессионального развития личности как «персональную стратегию профессионального роста субъекта совершенствования его личностных качеств, формирования профессиональных компетенций, выстраиваемой на основе осознания и субъективации профессиональных целей, ценностей, норм, а также признания уникальности личности» [2].

И.А. Тенюнина в основе индивидуальной траектории профессионального развития определяет «процесс саморазвития, самообразования и преобразования личности, построение конструкта своего профессионального «Я», включающий готовность в процессе профессиональной деятельности успешно приспосабливаться к меняющимся условиям профессионально-педагогической среды» [13].

Опираясь на исследования ученых, *траектория профессионального развития советника директора по воспитанию* определяется нами как персонализированный путь реализации долгосрочной стратегии непрерывного, восходящего развития профессионально-личностного потенциала и профессиональных компетенций в области проектирования и управления воспитательной деятельностью советника директора по воспитанию в рамках социального партнерства с детскими общественными объединениями и социальными институтами, учитывающий специфику дефицитов, личностные ресурсы советника,

педагогический и управленческий контекст образовательной организации.

*Принципами* проектирования персонализированной траектории профессионального развития советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями являются принцип восходящего профессионального развития, индивидуальности, самодвижения, нелинейности, субъектной позиции.

*Ключевая идея* проектирования персонализированных траекторий профессионального развития советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями.

Принцип восходящего профессионального развития позволяет реализовать композицию развития, охватывающую несколько закономерных и естественных состояний развития – дефицитарное состояние, нормальное состояние, оптимальное состояние и опережающее состояние профессионального развития.

*Дефицитарное состояние профессионального развития* сопровождается необходимостью осознания собственных профессиональных дефицитов деятельности. Осознание дефицитарного состояния профессионального развития проявляется через погружение в профессиональную деятельность и осознание неудовлетворенности ее результатами. Наличие осознания данного этапа является не только естественным состоянием, сопровождающим «вход» в профессию, но и позитивным фактором профессионального развития как условие побуждения и стимула к проектированию персонализированной траектории развития в профессии.

*Нормальное состояние профессионального развития* позволяет выполнять основные функции деятельности советника директора по воспитанию, реализовывать ее основные типичные алгоритмы.

*Оптимальное состояние профессионального развития* позволяет не только выполнять основные функции профессиональной деятельности, но и осуществлять прогностическую деятельность, позволяющую управлять рисками и кризисами в реализации профессиональной деятельности, и творческо-преобразующую деятельность, заключающуюся в способности не только реализовывать алгоритмы воспитания, но создавать новый культурный опыт.

*Опережающее состояние профессионального развития* позволяет советнику директора по воспитанию демонстрировать профессиональные устремления и деятельное отношение к построению образа будущего России, преобразованию действительности в соответствии с глубоким пониманием национальных ценностей воспитания через осознание собственной высокой миссии в формировании национального самосознания народа Российской Федерации.

Процесс проектирования персонализированной траектории профессионального развития специалиста происходит на основе последовательной реализации этапов и механизмов деятельности.

1. Поисково-ориентационный этап. Цель поисково-ориентационного этапа заключается в определении контура персонализированной траектории профессионального развития советника директора по

воспитанию на основе оценки текущего состояния профессионального развития и целеполагания профессиональной деятельности.

2. Этап моделирования. Цель этапа моделирования заключается в определении стратегии профессионального развития советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями на основе выбора видов деятельности и ресурсов их реализации.

3. Деятельностный этап. Целью деятельного этапа является реализация персонализированной траектории профессионального развития советника директора.

4. Диагностико-оценочный этап. Цель данного этапа – осуществление рефлексивной оценки результативности персонализированной траектории профессионального развития советника директора по воспитанию и проектирование перспективной стратегии развития в жизненном цикле профессии.

Проектирование персонализированных траекторий профессионального развития советника вбирает несколько подходов к обоснованию выделения групп траекторий и треков их реализации. В настоящем исследовании представлено два подхода к проектированию персонализированных траекторий профессионального развития:

1) подход проектирования долгосрочной перспективы профессионального развития советника директора по воспитанию;

2) подход проектирования оптимальной стратегии профессионального развития с опорой на ближайшую перспективу.

В реализации персонализированной траекторий профессионального развития советник директора по воспитанию выполняет спектр ролевых позиций, среди которых:

«координатор» – реализация координирующих функций с социальными институтами в рамках социального партнерства школы и воспитательной деятельности, в том числе с детскими общественными объединениями;

«мотиватор» – формирование условий, стимулирующих развитие устойчивых устремлений к профессиональному росту и развитию профессионально-личностного потенциала педагогического коллектива школы;

«наставник» – реализация профессионального и педагогического сопровождения различных категорий субъектов воспитательного пространства;

«эксперт» – реализация экспертной деятельности в профессиональных сообществах;

«администратор» – реализация управления материальными и нематериальными ресурсами в организации воспитательной деятельности в школе;

«проектировщик» – реализация проектирования элементов воспитания в школе: воспитательного пространства, программы, воспитательного события, формы и методов;

«воспитатель» – реализация функций воспитательной деятельности в школе.

На содержание персонализированных траекторий профессионального развития советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными организациями оказывает влияние многочисленные факторы. Среди таких факторов могут быть:

1. Карьерный трек «входа» в должность советника директора по воспитанию. Треки «входа» могут быть дифференцированы следующим образом:

- молодой специалист – выпускник специализированной магистратуры по подготовке советников директора по воспитанию;
- молодой специалист – выпускник специализированного бакалавриата (например, организация работы с молодежью);
- молодой специалист – выпускник педагогических специальностей по предметам, неспециализированных на подготовке советников директора по воспитанию;
- опытный специалист – учитель-предметник со стажем, не занимавший административных должностей по организации воспитания;
- опытный специалист – заместитель директора по воспитательной деятельности (специалисты в области воспитания).

Карьерный трек «входа» в должность советника директора по воспитанию может оказывать существенное влияние на текущее состояние профессионального развития.

2. Характеристика комплектации обучающихся школы (крупная или небольшая по комплектации школа). В крупной по комплектации школе возможно наличие нескольких ставок советников директора по воспитанию, что оказывает влияние на усиление функциональной дифференциации деятельности советника.

3. Деятельность региональных ресурсных центров – интенсивность сопровождения деятельности советника директора по воспитанию, направленного, в том числе, на развитие профессионального сообщества советников директора по воспитанию в регионах РФ.

Влияние перечисленных факторов на состояние профессионального развития советника директора по воспитанию является предметом дополнительного научного осмысления.

Условиями реализации персонализированных траекторий профессионального развития советника директора по воспитанию являются:

- 1) активизация рефлексивной деятельности советника, направленной на осмысление собственных результатов профессиональной деятельности;
- 2) наличие свободного и мотивированного выбора советником вектора профессионального развития;
- 3) создание проактивного развивающего пространства возможностей профессионального роста советника директора по воспитанию.

Проектирование персонализированных траекторий профессионального развития советника директора по воспитанию позволит обеспечить реализацию ключевых задач воспитания подрастающего поколения в русле федеральной образовательной повестки.

*Разработка механизма проектирования и реализации персонализированной траектории профессионального развития*

*советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями является важнейшей составляющей его реализации.*

Механизм в педагогических исследованиях рассматривается как комплекс процессов, который обуславливает порядок реализации педагогической деятельности, направленной на достижение поставленной цели. Учитывая поставленную задачу, связанную с проектированием персонализированных траекторий советника директора по воспитанию, к разработке педагогического механизма предъявляется ряд требований:

– множество и разнообразие элементов, обеспечивающих реализацию функций педагогической системы и системы мер материально-технической, организационно-управленческой и социально-психологической направленности;

– целостность комплекса действий при проектировании персонализированной траектории профессионально-педагогического развития советника по воспитанию;

– функциональная направленность механизма реализации персонализированных траекторий профессионального развития советника директора по воспитанию, предполагающая ориентацию на конкретный диагностируемый результат, отвечающий разработанной компетентностной модели;

– последовательность действий, обеспечивающая поэтапное формирование необходимых профессионально-педагогических компетенций и личностных качеств советника по воспитанию;

– подбор и реализация методов, форм и педагогических технологий, «запускающих» процессы формирования и развития профессионально-педагогических компетенций и личностных качеств советника директора по воспитанию;

– динамизм механизма реализации персонализированных траекторий профессионального развития советника директора по воспитанию, который предполагает их практическую реализацию и коррекцию в соответствии с условиями образовательной среды [6, с. 58–63].

Методологической основой разработки механизма проектирования и реализации персонализированной траектории профессионального развития послужили лично-ориентированный и системно-деятельностный подходы, в рамках которых он опирается на отражающие процессуально-технологические аспекты ее конструирования.

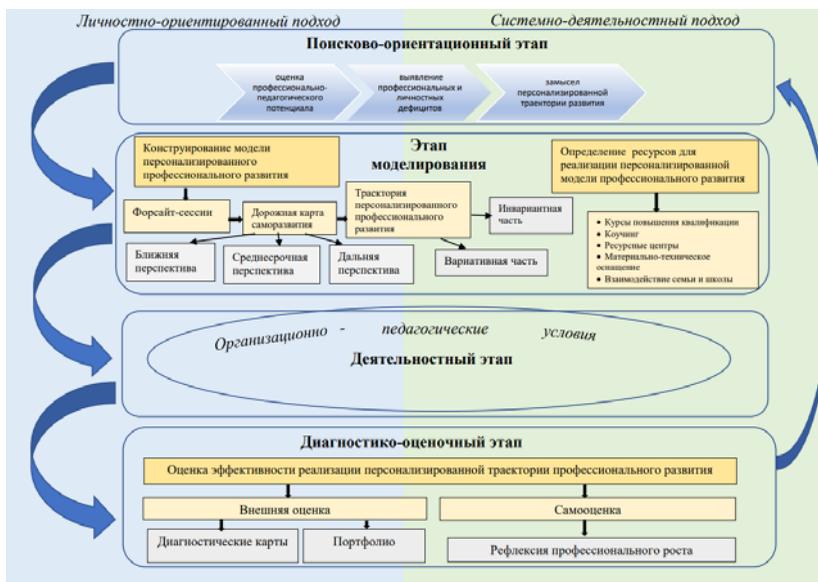


Рис. 1. Механизм проектирования и реализации персонализированных траекторий профессионального развития советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями в условиях наставничества

Процесс разработки и реализации включает несколько этапов: поисково-ориентационный этап, этап моделирования, деятельностный этап, диагностико-оценочный этап.

Первый этап – *поисково-ориентационный* – направлен на оценку профессионально-педагогического потенциала советника по воспитанию, под которым понимается устойчивая интегральная совокупность свойств специалиста, включающая личностные, социально-профессиональные, психофизиологические свойства, которые определяют его способность к эффективной профессиональной деятельности в области воспитания [5; 9].

По итогам диагностики профессионально-педагогического потенциала выявляются профессиональные и личностные дефициты, требующие восполнения для эффективной работы. На основе полученных данных очерчивается ценностно-целевое поле развития советника директора по воспитанию, формируется замысел индивидуальной профессиональной траектории развития.

*Второй этап – моделирования* – предполагает конструирование модели персонализированного развития и определение ресурсов для ее реализации.

В качестве инструмента моделирования используется технология проектирования «моего профессионального завтра» – форсайт-

технология [3, с. 348–350]. Она позволяет разрабатывать профессиональную образовательную траекторию и возможные сценарии её развития. Данная технология реализуется средствами форсайт-сессий. В процессе форсайт-сессии формируется дорожная карта будущего саморазвития и самореализации в профессии по нескольким направлениям работы в области воспитания и личностно-профессионального самосовершенствования.

Второй частью работы по проектированию персонализированной траектории профессионального развития советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями является определение необходимых ресурсов для реализации смоделированной траектории. В качестве таких ресурсов выделяются: курсы повышения квалификации, коучинг, профессионально-педагогическое сообщество и ресурсные центры, материально-техническое оснащение, сотрудничество семьи и школы.

На третьем, *деятельностном*, этапе проектирования и реализации персонализированной траектории профессионального развития советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями, осуществляется практическая реализация разработанной модели.

Четвёртый этап проектирования и реализации персонализированной траектории профессионального развития советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями – *контрольно-оценочный*. На данном этапе оценивается эффективность реализации персонализированной траектории развития на основании внешней оценки и самооценки.

Таким образом, комплекс осуществляемых оценочных действий позволяет судить об уровне развития субъектного опыта советника по воспитанию в области профессиональной деятельности, и его профессионально-педагогической активности как деятельностного проявления субъектного опыта.

Контрольно-оценочный этап проектирования и реализации персонализированной траектории профессионального развития советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями завершающий, однако не является финальным, так как траектория профессионального развития характеризуется нелинейностью, она циклична и в рамках данного этапа является отправной точкой для проектирования дальнейшего профессионального развития.

Инструментом проектирования и реализации траекторий профессионального развития советника директора по воспитанию и взаимодействию с ДОО являются *технологические карты, отражающие последовательность самодвижения специалиста в профессиональном развитии*.

Технологические карты по проектированию траектории профессиональной деятельности советника директора по воспитанию охватывают разнообразные аспекты организации эффективного

воспитательного пространства в школе, проектирования и управления воспитательным потенциалом образовательной организации.

Технологическая карта деятельности советника директора по воспитанию определяется нами как обобщенно-графическое выражение вариативных сценарных планов деятельности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями, включающих целевой, содержательный, операционально-технологический и результативный компоненты.

Технологическая карта деятельности советника директора по воспитанию и взаимодействию с ДОО учитывает следующие аспекты описания его профессиональных задач:

1) целевой аспект – содержит определение проблемы, осознание необходимости ее решения и формулирование цели;

2) дескриптивный аспект – сбор и обработка информации, описание реальной ситуации;

3) прескриптивный аспект – охватывает все виды деятельности, связанные с трансформированием описываемой информации в предписывающую, командную информацию;

4) реализационный аспект – включает в себя процедуры: выбор оптимального варианта действий, наиболее эффективное распределение средств, ресурсов, планирование хода процесса, распределение ответственности между субъектами воспитательной деятельности в образовательной организации;

5) ретроспективный аспект – содержит обобщение, анализ результатов выполнения управленческого решения советника директора по воспитанию и взаимодействию с ДОО.

Реализация профессиональной деятельности советника директора по воспитанию и взаимодействию с ДОО включает несколько типов технологических карт:

1) технологическая карта по реализации наставнической деятельности советника директора по воспитанию и взаимодействию с ДОО в школе;

2) технологическая карта по проектированию и реализации программы воспитания в школе;

3) технологическая карта по управлению развитием воспитательного пространства образовательной организации;

4) технологическая карта по проектированию и реализации воспитательных событий в школе.

Технологические карты проектирования персонализированных траекторий профессионального развития обеспечивают последовательное планирование перспективы профессионального развития советника директора по воспитанию и взаимодействию с ДОО.

Воспитание в современной школе имеет социальную направленность, обусловленную гуманитарной практикой общества. Системообразующим фактором всей системы воспитания в современной школе, доминирующим в определении аксиологических ориентиров, становится ценностное отношение к Родине, патриотизм, служение интересам народа, его национальной безопасности. Советник директора по воспитанию в этой логике рассматривается нами как значимый взрослый, чья деятельность предполагает наличие усилий по созданию данного рода

среды для школьников и *организацию эффективных воспитательных практик*, позволяющих достичь обозначенных целей.

Социокультурное развитие обучающихся в стране построено с опорой на реализацию ФГОС, которые своей методологической основой определяют ряд таких подходов, как системно-деятельностный, аксиологический, антропологический и событийный.

Организация профессиональной деятельности советника по воспитанию в большей степени опирается сегодня на аксиологический (ценностно-ориентированный) и событийный подход. Ценности общества под влиянием внешних вызовов трансформируются и как правило оказывают влияние на жизненное поведение человека. В этой связи советнику директора по воспитанию необходимо включить в процессе создания воспитывающей среды для своих подопечных новые ценностные ориентиры, установки, способы деятельности, отношения, обусловленные реалиями современного мира.

Особое место в контексте деятельности советника по воспитанию в последние годы занимает событийный подход, суть которого выражается в реализации технологии организации и осуществления значимых событий в жизни коллектива и отдельной личности. Он характеризуется конкретной направленностью и локальным характером воздействия, а также целостным влиянием на сознание, эмоциональную сферу и поведение личности.

Методологические принципы событийного подхода, на которые опирается советник директора по воспитанию в современном учебно-воспитательном процессе это:

– *принцип эмпатии*, который подразумевает создание положительных, доверительных, открытых отношений с ребёнком, учёт его состояний, сопереживание и поддержку;

– *опора на детские деятельности*, позволяющая реализовывать содержательное общение на доступном ребёнку уровне понимания;

– *событийная организация дня*, при которой для ребёнка на первый план выходит значимое и данное через переживание событие. В рамках события ребёнок занимается различными детскими деятельностями (игрой, рисованием, физической активностью, сценической деятельностью и т. д.), которые увязаны в единую сюжетную канву.

Социокультурное развитие обучающихся в деятельности советника по воспитанию рассматривается сегодня как многоаспектная антропопрактика. В рамках взаимодействия субъектов воспитательного процесса под руководством советника по воспитанию происходит превращение общественного в индивидуальное, «ценностей для себя» в «ценности для другого», полноценное усвоение знаний о духовно-нравственных смыслах и социокультурных нормах.

Слово «практика» ввиду его каждодневного бытийного употребления приобретает достаточно неоднозначный смысл. Этим понятием обозначают любую целесообразную самостоятельную активность людей. Вместе с тем, рассматривая воспитание как практику, Г.П. Щедровицкий, П.Г. Щедровицкий, А.А. Попов раскрывают его в контексте современной методологической практики; Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков как

антропологическую практику; Н.Б. Крылова как культурную практику; Е.И. Пискунова как гуманитарную практику; Н.И. Яковлева как социальную практику; О.В. Долженко; Н.Л. Селиванова, И.В. Метлик как воспитательную практику. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) разграничивает в данном контексте социальные и культурные практики как воспитательные практики, которые реализуются в социокультурной «реальной жизненной ткани» образовательного пространства (А.М. Цирульников), обеспечивая воспитание личности.

Согласно исследованиям В.В. Николиной «социокультурная практика осуществляет процессы взаимодействия социокультурной деятельности и постижение ценностных смыслов бытия. Погружение в практику обеспечивает становление у них ценностных смыслов, деятельности позиций, норм, она выступает как воспитательная практика и является средством их самосовершенствования» [10]. В рамках взаимодействия субъектов воспитательного процесса под руководством советника по воспитанию происходит превращение общественного в индивидуальное, «ценностей для себя» в «ценности для другого» [10], полноценное усвоение знаний о духовно-нравственных смыслах и социокультурных нормах.

Согласно Закону об образовании «воспитание» – это «деятельность, направленная на развитие личности, формирование у обучающихся трудолюбия, ответственного отношения к труду и его результатам, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, традиционных российских духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде» [16].

На основе анализа и обобщения научной литературы была выявлена специфика понятия «воспитательная практика». Под словом «практика» понимается «деятельность людей, в ходе которой они, воздействуя на материальный мир и общество, преобразуют их» [8]; активность индивидуумов, направленная на достижение общественно значимой цели.

Воспитательная практика – это организованная практическая деятельность, основанная на самостоятельном, собственном опыте обучающихся по формированию ценностных ориентиров, правил, установок, способов действий (проб) и собственного опыта жизни относительно собственного Я, семьи, общества, природы, других людей. Исходя из этого, воспитательная практика направлена на себя лично и на общество. В воспитательной практике обучающийся является автором, создателем истории своей личной жизни, школьной жизни, своей семьи и общества в целом.

В современных условиях повышается роль практической деятельности обучающихся в контексте организации воспитательной

деятельности под руководством советника директора по воспитанию, который обеспечивает обучающихся включением их в различные виды и способы деятельности, исходя из возрастных особенностей. Выделяются различные виды подходов и классификации воспитательных практик в зависимости от доминирующих отношений, видов и способов деятельности, события (табл. 1).

Таблица 1

*Классификация воспитательных практик*

| Подход к квалификации                     | Характеристика воспитательной практики   |
|---|--|
| 1) от числа участвующих в практике        | <ul style="list-style-type: none"> <li>– индивидуальные (деятельность с одним воспитанником);</li> <li>– микрогруппы (число участников 3–4 участника, например, инсценирование);</li> <li>– групповые (несколько учащихся 5–28 человек (кружок, класс, студия);</li> <li>– массовые (несколько классов, школа, район и т. д.: праздник, слет, концерт, шествие)</li> </ul> |
| 2) по основному виду деятельности         | <ul style="list-style-type: none"> <li>– познавательная</li> <li>– производственная</li> <li>– общественно-полезная</li> <li>– физкультурно-оздоровительная</li> <li>– ценностно-ориентационная</li> <li>– художественно-эстетическая</li> <li>– проектная</li> <li>– исследовательская</li> <li>– экологическая</li> </ul>  |
| 3) от метода воспитательного воздействия  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– словесные (встречи, конференции, сборы)</li> <li>– практические (конкурсы, субботники, походы, экскурсии)</li> <li>– наглядные (выставки, музеи, стенды, сайты)</li> </ul>  |
| 4) по основной воспитательной задаче      | <ul style="list-style-type: none"> <li>– формы управления и самоуправления школьной жизнью (совещание органов самоуправления школы; классное собрание; митинг:</li> <li>– познавательные: выставки, фестивали, экскурсии.</li> <li>– развлекательные (вечер, фестиваль походной песни, утренник, ярмарки)</li> </ul>   |
| 5) по уровням деятельности учащихся       | <ul style="list-style-type: none"> <li>– репродуктивный-воспроизведение по памяти содержания усвоенного материала</li> <li>– по образцу в знакомой ситуации (выполнение действий с четко обозначенными правилами)</li> <li>– творческий (выполнение в незнакомой ситуации)</li> </ul>  |
| 6) по доминирующей целевой направленности | <ul style="list-style-type: none"> <li>– воспитание духовно-нравственных ценностей (волонтерская деятельность)</li> <li>– воспитание гражданственности и патриотизма (молодежная переговорная площадка</li> <li>– воспитание экологической культуры (экологическая акция)</li> </ul>   |

| Подход к квалификации                                  | Характеристика воспитательной практики  |
|--|---|
| 7) по методам воспитания                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>– методы формирования сознания личности (дискуссионная площадка)</li> <li>– методы организации деятельности и опыта общественного поведения (проект «Бессмертный полк»);</li> <li>– методы стимулирования поведения и деятельности (соревнования);</li> <li>– методы контроля и самоконтроля в воспитании (рефлексивный экран)</li> </ul>  |
| 8) по направленности ценностных ориентаций обучающихся | <ul style="list-style-type: none"> <li>– развитие добровольческой деятельности (волонтерская практика);</li> <li>– развитие лидерских качеств и ученического самоуправления (лидерские команды);</li> <li>– участие молодежи в жизни местного социума (молодежные переговорные площадки);</li> <li>– профессиональное самоопределение (профессиональные пробы);</li> <li>– социально значимая деятельность (социальный проект в регионе)</li> </ul> |
| 9) по месту проведения                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>– в муниципальном образовании</li> <li>– в образовательной организации</li> <li>– в классе или группе</li> <li>– в семье</li> <li>– городе, сельской местности</li> </ul>  |
| 10) по уровню освоения жизненного мира                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>– своего «Я» (самовершенствования),</li> <li>– семейной жизни (осознанное родительство, здоровый образ жизни и т. д.)</li> <li>– других людей (взаимодействие с другими)</li> <li>– общества (компетентности в разных сферах жизни (право, культура, спорт, безопасность, экономика, цифровая культура) с целью развития гражданского общества, патриотизма.</li> <li>– природы</li> </ul>                   |

При планировании и организации любого вида воспитательных практик в деятельности советника директора по воспитанию важно учесть следующие особенности.

1. *Субъектный подход*: педагог не должен быть главным, важно создать условия для реализации личности каждого воспитанника на всех этапах воспитательной практики.

2. *Рефлексивность*: необходимо совместно с воспитанниками обозначать итоги практики, анализировать ее ход с целью понимания дальнейшего развития самых разных компетенций.

3. *Связь с жизнью*: важно показывать, каким образом данная воспитательная практика отражается в жизни ребенка.

Приведем характеристику воспитательных практик через призму профессиональной деятельности советника директора по воспитанию в

зависимости от доминирующих отношений, видов и способов деятельности, а также включения обучающихся в события.

Приведем несколько примеров воспитательных практик:

– *производственно-трудовая*: данная практика представляет собой организованную советником по воспитанию активность, направленную на реализацию какого-либо дела, связанного с преобразованием окружающей действительности и созданием нового. Практика направлена на отработку практических действий, развитие умения осуществлять обучающимися ручной труд в ходе совместной творческой деятельности и культурного взаимодействия. Например, на территории МОУ «Афанасьевская СОШ» Тулунского района Иркутской области стало доброй традицией приобщение обучающихся к созданию прекрасного. Дети сами под руководством советника выращивают растения для пришкольных клумб;

– *духовно-нравственная воспитательная практика*: данная практика представляет собой целенаправленную деятельность советника по воспитанию, ориентированную на формирование высших нравственных ценностей у подрастающего поколения, гармоничной личности обучающегося, на развитие ценностно-смысловой сферы посредством сообщения духовно-нравственных и базовых национальных ценностей. Практика направлена на разрешение проблем взаимодействия семьи и школы в современной воспитательной практике. Аскендерова Аэлига Камалутдиновна, советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями, МКОУ «Ерсинская СОШ», Республика Дагестан разработала и реализовала конкурсную игровую программу для ребят и их родителей, в ходе которой они проверили свои знания на различные темы, блеснули эрудицией, узнали много нового и интересного. В ходе данной игровой деятельности акцентировалось внимание на любовь и заботу к маме, на развитие нежных, добрых чувств к ней, тем самым поднимая статус женщины-матери на более высокий уровень. Обучающиеся участвовали в командной игре со своими родителями в различных конкурсах («Комплимент», «Хозяюшки», «Ждем гостей», «Рукодельница», «Рассуждалки», «Сказочный Мир», «Золотые ручки».) [11];

– *проектная воспитательная практика*: данная практика предполагает совокупность проектных активностей, направленных на решение значимой проблемы и достижение цели в рамках воспитания; самостоятельную деятельность учащихся, индивидуальную, парную или групповую, которая выполняется в течение определённого отрезка времени. Целью проектной воспитательной практики в деятельности советника является воспитание личности с активной жизненной позицией, готовой к нравственному поведению и творческой деятельности. Например, практика Пиценко Натальи Валерьевны, советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями МАОУ Гимназия №86, г. Нижний Тагил Свердловской области. Целью данной практики стало формирование благополучного, гуманного и безопасного пространства (среды) для полноценного развития и социализации детей и подростков, в том числе

при возникновении трудных жизненных ситуаций, включая вступление их в конфликт с законом

Педагогом были применены медиативные (восстановительные) технологии (программы):

- программа примирения конфликтующих сторон;
- программа по заглаживанию вреда между обидчиком и жертвой;
- программа «Круг поддержки сообщества»;
- программа «Школьная восстановительная конференция».

Также в случае конфликта в семье несовершеннолетнего или трудной жизненной ситуации:

- программа примирения в семье;
- программа «Семейный совет» (семейные групповые конференции);
- детско-взрослые собрания, мастер-классы, ролевые и деловые игры, анализ кейсов.

Также были использованы приёмы: «Активное слушание» и «Я – сообщение» [14].

В заключении отметим, что траектория профессионального развития советника директора по воспитанию определяется нами как персонализированный путь реализации долгосрочной стратегии непрерывного, восходящего развития профессионально-личностного потенциала и профессиональных компетенций в области проектирования и управления воспитательной деятельностью советника директора по воспитанию в рамках социального партнерства с детскими общественными объединениями и социальными институтами. Обозначенный в ходе исследования персонализированный путь профессионального развития советника учитывает специфику дефицитов, личностные ресурсы советника, педагогический и управленческий контекст образовательной организации.

В ходе исследований определены типы персонализированных траекторий профессионального развития и два подхода к их проектированию в профессиональном пространстве саморазвития советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями.

Разработанные технологические карты реализации персонализированных траекторий профессионального развития советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями отражают пошаговые алгоритмы реализации траектории наставнической деятельности, адаптивной и компенсирующей персонализированной траектории профессионального развития.

Представленные воспитательные практики в деятельности советника по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями, которые являются трендом в современной системе образования, направлены на формирование духовно-нравственных, эстетических, экологических, гражданских и других общественно важных ценностей, учат социальному проектированию, командной работе, развивают чувство взрослости у школьников, формируют гражданское самосознание. Представленная в исследовании классификация будет дополняться и обраться новыми воспитательными практиками,

обеспечивающими формирование культуры человека нового времени, что соответствует вызовам нашей эпохи.

*Библиографический список к главе 1*

1. Антонов Н.В. Социально-педагогическое проектирование профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Н.В. Антонов. – М., 2018. – 23 с. – EDN UDFMTR
2. Бережная И.Ф. Педагогическое проектирование индивидуальной траектории профессионального развития будущего специалиста: автореферат дис. ... д-ра пед. наук. по специальности 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / И.Ф. Бережная. – М., 2012. – 43 с. – EDN RTCHYF
3. Брагина Ю.В. Форсайт как инструмент проектирования профессионального будущего студентов / Ю.В. Брагина // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 23-й Международной научно-практической конференции (24–25 апреля 2018 г., Екатеринбург). – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2018. – С. 348–350. EDN XUJMJF
4. Вдовина С.А. Индивидуальные образовательные траектории как средство реализации субъект-субъектных отношений в учебном процессе современной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.А. Вдовина. – Тобольск, 2000 – 175 с. EDN NLTCXL
5. Зеер Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности: синергетический подход / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2003. – №5. – С. 79–90. – EDN PJOONP
6. Коноплянский Д.А. Механизмы реализации педагогической стратегии формирования конкурентоспособности выпускника вуза в условиях реформирования высшей школы / Д.А. Коноплянский // Известия ВГПУ: Педагогические науки. – 2015. – С. 58–63.
7. Маскаева А.М. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий учащихся старших классов в условиях вариативного обучения математике: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / А.М. Маскаева. – М., 2011. – 220 с. EDN QFFMYR
8. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова; Российская академия наук. Институт русского языка В.В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
9. Персонализированное образование в проекции профессионального будущего: методология, прогнозирование, реализация: монография / под ред. Э.Ф. Зеера, В.С. Третьяковой; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2021. – 120 с.
10. Родионова Е.Л. Социокультурное развитие обучающихся в условиях реализации ФГОС ОО / Е.Л. Родионова // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – №4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnoe-razvitiye-obuchayuschih-sya-v-usloviyah-realizatsii-fgos-oo> (дата обращения: 26.11.2024). – EDN ZIBEND
11. Страничка советника по воспитанию Аскендеровой Аэлиты Камалутдиновны [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sh-ersinskaya-r82.gosweb.gosuslugi.ru/nasha-shkola/stranichka-sovetnika-po-vozpitanuyu/> (дата обращения: 10.12.2024).
12. Суртаева, Н.Н. Нетрадиционные педагогические технологии: Парацентрическая технология: учебное научное пособие / Н.Н. Суртаева. – М.: Омск, 1974. – 22 с. – EDN XDRFUB
13. Тенюнина И.А. Траектория профессионального развития студентов как педагогическая категория / И.А. Тенюнина // Международный научно-исследовательский журнал. – 2012. – №5 (5) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://research-journal.org/archive/6-5-2012-october/traektoriya-professionalnogo-razvitiya-studentov-kak-pedagogicheskaya-kategoriya> (дата обращения: 15.12.2024).

14. Успешные практики воспитательной работы в общеобразовательных организациях Свердловской области по итогам мониторинга системы организации воспитания обучающихся в 2023 году: сборник материалов / Министерство образования и молодежной политики Свердловской области, Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования»; сост. Л.Н. Устратова, под. ред. Е.А. Чудиновских. – Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2023. – 165 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://kamshkola7.ru/media/sub/2265/documents/Успешные\\_практики\\_воспитательной\\_работы\\_в\\_общеобразовательных\\_организациях\\_Свердловской\\_области.pdf](https://kamshkola7.ru/media/sub/2265/documents/Успешные_практики_воспитательной_работы_в_общеобразовательных_организациях_Свердловской_области.pdf) (дата обращения: 21.12.2024).

15. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 08.08.2024) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2024) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/) (дата обращения 26.11.2024).

16. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

## ГЛАВА 2

DOI 10.31483/r-115422

*Конюшенко Светлана Михайловна*

*Комиссарова Мария Олеговна*

### **ВЛИЯНИЕ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ НА КАЧЕСТВО ПРЕПОДАВАНИЯ**

***Аннотация:** профессиональное развитие педагогов является важным компонентом качества образования. В работе представлены результаты исследования влияния программы повышения квалификации педагогов на практику преподавания в классе. Осуществляется сравнение практики преподавания педагогов в области планирования, внедрения и оценки до и после участия в программе. В ходе исследования выявлено, что программа повышения квалификации оказывает статистически значимое и положительное влияние на практику планирования, внедрения и оценки. Эти результаты служат доказательством важности обучения педагогов с точки зрения изменений в практике преподавания в классе.*

***Ключевые слова:** программа повышения квалификации педагогов, педагогическое планирование, практика внедрения и оценки результатов.*

***Abstract:** professional development of teachers is an important component of education quality. The paper presents the results of a study on the impact of a teacher training program on classroom teaching practices. A comparison is made of teachers' teaching practices in the areas of planning, implementation, and evaluation before and after participation in the program. The study found that the professional development program has a statistically significant and positive impact on planning, implementation, and evaluation practices. These results serve as evidence of the importance of teacher training in terms of changes in classroom teaching practices.*

***Keywords:** program for improving the qualifications of teachers, pedagogical planning, implementation practice and evaluation of results.*

#### *Введение*

Качество образования в стране во многом зависит от подготовки педагогов, от их профессионального развития. Общество вкладывает много средств в профессиональное развитие своих педагогов, чтобы улучшить качество предлагаемого ими образования. Однако, пока невозможно утверждать, что в стране уже действуют федеральная и региональная системы мониторинга программ профессионального развития педагогов в аспекте повышения квалификации, а тем более, что действует система для анализа качества и результативности этих программ. Без представления о том, как работает программа повышения

квалификации и почему, трудно реализовать профессиональное развитие, которое можно улучшить на основе доказательств.

Сегодня вопрос о совершенствовании всех уровней подготовки педагога обрел качественно новое звучание. Распоряжением Правительства РФ №1688-р от 24 июня 2022 года утверждена Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, которая разрабатывалась на основе реализации Указа Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. №474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». В Концепции определены «цели, принципы, задачи, основные мероприятия и механизмы реализации государственной политики Российской Федерации в области подготовки педагогических кадров для системы образования». Важно, что ведущей идеей документа является положение о «роли учителя, педагога как ключевой фигуры для обеспечения качества общего образования для будущего развития страны». Цель Концепции заключается в «совершенствовании системы подготовки педагогических кадров в Российской Федерации в соответствии с национальными целями и задачами развития страны, современными направлениями научно-технологического развития и с учетом актуальной исследовательской повестки в сфере образования, актуального контекста развития общего образования для формирования возможностей самореализации и развития талантов у детей и молодежи, личностного роста, поддержки образовательно-воспитательного потенциала семьи, вхождения Российской Федерации в число 10 лучших стран мира по качеству общего образования» [9].

В Концепции особая роль определяется при реализации установок и требований к инновационному процессу совершенствования системы повышения квалификации педагогических работников образовательных организаций, в частности, «при реализации программ постдипломной подготовки педагогических кадров по приоритетным направлениям развития науки и образования на базе ведущих педагогических и классических университетов необходимо обеспечение постоянной экспертизы качества реализации данных программ, развитие академической мобильности преподавателей, а также сетевых форматов повышения квалификации для молодых преподавателей, вовлеченных в реализацию образовательных программ подготовки педагогических кадров» [9].

В целом Концепция – это инициатива, направленная на улучшение качества практики преподавания в педагогов и содействие развитию базовых навыков учащихся по приоритетным направлениям науки через предметные области математика, язык, естественных и социальных наук. С этой целью в системе повышения квалификации педагогов разработаны образовательные программы, ориентированные на практику преподавания этих предметов, которые реализуются как в профильных вузах повышения квалификации педагогов (институты развития образования), так и в системе дополнительного образования ведущих педагогических и классических университетов. По итогам обучения педагоги разрабатывают педагогические проекты, направленные на поиск решений по реальным учебным ситуациям, с которыми педагоги

сталкиваются в педагогической практике, а также по ситуациям, связанным с когнитивными дефицитами учащихся. Однако, пока мало исследований, направленных на оценку программ повышения квалификации педагогов с точки зрения улучшения их практики преподавания или результатов их учащихся. Эти оценки бесценны, поскольку они предоставляют информацию не только о слабых или сильных сторонах и результатах программ повышения квалификации, но и о потребностях педагогов в будущих программах профессионального развития.

Оценка этих типов профессионального развития вызывает беспокойство в академическом сообществе. Исследователи в области повышения квалификации педагогов задаются вопросом, как разработчики программ профессионального развития могут продемонстрировать эффективность своих программ в аспекте улучшения образовательных результатов учащихся [1; 2; 5; 7].

Рассмотрим далее этот вопрос, определяя влияние программ повышения квалификации педагогов, ориентированных на классную практику, на практику педагогов STEAM предметных областей, т.е. естественнонаучного, технологического, инженерного, арт и математического профилей. Обсудим результаты сравнения практики педагогов до и после участия в программе повышения квалификации.

#### *Программы повышения квалификации педагогов*

В Калининградской области плановое (госзадание) повышение квалификации педагогов осуществляется Институтом развития образования программами двух типов – это программы, цель которых нивелировать профессиональные дефициты педагогов, а также программы, в рамках которых совершенствуются профессиональные компетенции.

Институт особое внимание уделяет повышению квалификации «педагогических работников и управленческих кадров школ с низкими образовательными результатами, школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, и школ с признаками необъективных результатов по ВПР» [8]. Эти программы носят персонализированный характер, реализуют индивидуальный образовательный маршрут повышения квалификации. Во время обучения педагога члены регионального методического актива являются наставниками для каждого педагога и осуществляется научно-методическое сопровождение его.

В целом систему повышения квалификации педагога можно разделить на шесть типов профессиональной учебной деятельности, которые могут влиять на успеваемость учащихся: программы профессионального развития, сотрудничество педагогов внутри образовательного учреждения, университетские курсы, профессиональные конференции, неформальное общение и индивидуальная учебная деятельность [3].

В работе М.М. Kennedy [13] представлена классификация исследований профессионального развития в соответствии с установкой на то, чему должны научиться педагог, в частности, эти установки включают в себя конкретные процедуры – педагогов обучают

определенной методике преподавания; знание содержания – это фокус как на предмете, так и на педагогическом содержании; или стратегии и идеи – педагогу объясняются практики для принятия решений в классе при различных ситуациях.

Наше исследование направлено на программы профессионального развития. Мы понимаем программу профессионального развития как организованную деятельность с целью изучения и улучшения преподавания и обучения учащихся.

Оценка программ профессионального развития может проводиться на разных уровнях. Первый из этих уровней – это восприятие участниками своего опыта в программе. Это мера удовлетворенности участников программой. Эту информацию можно собрать с помощью анкет или интервью с участниками. Второй уровень – это обучение участников. Его цель – измерить знания и навыки, которые развили участники. Информацию можно собрать с помощью стандартизированного теста или портфолио, которые могут документировать обучение участников. Большинство оценок программ обучения находятся на этих первых двух уровнях. Третий уровень – это влияние программы на институциональном уровне. Это восприятие третьими лицами (коллегами, учащимися, менеджерами, родителями) влияния программы на действия участников в их учреждениях. Эту информацию можно собрать с помощью анкет или интервью с третьими лицами. Четвертый уровень – это изменения в практиках участников. Эти изменения являются следствием знаний и навыков, полученных в ходе программы обучения. Информация для этого уровня обычно поступает из прямых наблюдений или путем просмотра видео.

Наше исследование ориентированно на четвертый уровень – изменения в практиках участников повышения квалификации. Для этой цели была разработана анкета, в которой педагоги, отвечая на определенные вопросы, информируют о своей практике работы в классе до и после участия в программе. При этом термин «практика работы в классе» понимается как набор действий педагога, относящийся к первоначальному планированию уроков, к реализации, связанной с взаимодействием в классе во время процесса обучения, и к оценке достижений учеников и работы педагогов. Поэтому в нашем исследовании результаты получены по направлениям: планирование, реализация и оценка.

В рамках исследования планирование определялось как решения по преподаванию и обучению, которые педагог осмысливает до выполнения своих планов в классе. Педагог собирает и упорядочивает решения, которые он может принять относительно преподавания и обучения во время урока, при чем фиксирует это документарно как план, сценарий или технологическая карта урока.

Практики внедрения относятся к реализации педагогом своего планирования в классе. Это подразумевает трансформацию того, что запланировано, поскольку работа педагога должна адаптироваться к сложности событийных условий, которые происходят в классе в течение урока.

Методы оценки относятся к способности педагога сравнивать свои предполагаемые планы с тем, что было реализовано в классе. Это позволяет педагогу размышлять и принимать решения о том, что произошло и о том, что необходимо изменить для будущих реализаций [14]. Эта оценка включает в себя как успеваемость учащихся, так и оценку работы педагога.

Дидактический анализ как основа программы повышения квалификации предлагает концептуализацию деятельности, которую выполняет педагог для планирования, внедрения и оценки [6]. Описывая процедуру, которую педагог должен выполнять при разработке, внедрении и оценке учебного блока, в рамках дидактического анализа систематически и последовательно описываются действия идеального педагога. Тогда на основе функционального видения подготовки педагога можно определить знания и навыки, необходимые для реализации этих действий на практике.

Дидактический анализ осуществляется по четырем компонентам, которые реализуются в рамках учебной программы повышения квалификации: содержательный, когнитивный, формирующий и социальный.

Содержательный компонент в программе повышения квалификации определяется целевыми установками и включает в себя систему научных знаний и навыков с учетом профессиональных требований. Когнитивный компонент «выступает отражением единства научных знаний, а также возможностей приобретения новых знаний в виде умений и навыков для осознания профессиональной деятельности» [10; 11]. В программе повышения квалификации этот компонент направлен на развитие личностного потенциала педагога. Хотя Д.А. Леонтьев определял структуру личностного потенциала, как совокупность потенциалов самоопределения, реализации и совладения, в данной программе повышения квалификации в меньшей степени обращается внимание на проблемы использования личностного потенциала педагога в профессиональной деятельности [4].

Педагог в процессе повышения квалификации учится предвидеть влияние на успеваемость учащихся его умений решения задач с точки зрения возможных ошибок и стратегий решения. В рамках формирующего компонента в программе повышения квалификации педагог осваивает умения выбирать ресурсы и материалы, а также выбирать и организовывать задания, которые могут способствовать достижению целей обучения и взаимодействий субъектов обучения. Социальный компонент направлен на формирование умений по проектированию системы оценивания учащихся и, на основе информации о деятельности педагога в образовательном учреждении, которая возникает при внедрении результатов обучения по программе повышения квалификации, оценку преподавания.

В исследовании мы разделяем точку зрения М.М. Kennedy [12] о том, как работают результаты программы повышения квалификации педагогов и как это влияет на их последующую педагогическую практику. Во-первых, педагоги получают эффективное профессиональное развитие.

Во-вторых, это обучение увеличивает знания и навыки педагогов и/или изменяет их убеждения. В-третьих, педагоги используют эти новые знания и эти новые навыки и убеждения для изменения своих методов работы в классе.

Оценка программ профессионального развития педагогов важна, поскольку она позволяет, помимо прочего, оценить соответствие разработки и реализации программы потребностям обучения, а также оценить, были ли достигнуты запланированные изменения в практике работы в классе участников повышения квалификации. Оценка программы профессионального повышения квалификации педагогов позволяет рассмотреть проблемы по подготовке педагогов и их практике в классе. В частности, позволит рассмотреть следующий вопрос: Какое влияние на практику в классе оказывает участие педагогов предметников в программе повышения квалификации?

*Методология исследования*

Участниками этого исследования были практикующие педагоги основной и средней школы, которые закончили программу повышения квалификации. Участие было добровольным путем заполнения онлайн-анкеты. Следовательно, педагоги участники опроса были самостоятельно выбраны для исследования.

На основе дидактического анализа была разработана анкета для описания и характеристики их практик планирования, реализации и оценки. Анкета состоит из трех разделов: планирование, реализация и оценка. Каждый раздел состоит из групп вопросов. Вопросы планирования охватывают следующие группы вопросов:

- документы, которые педагог учитывал при его разработке уроков, такие как учебный план предмета и официальные документы;
- концептуальная структура – теоретические представления по теме предмета;
- ожидания от обучения, возможные ошибки и трудности, а также различные способы решения проблем;
- возможные действия учеников и педагога, выбор ресурсов и материалов для занятия;
- оценка, запланированная с точки зрения цели и формы, в которой она будет проводиться.

Раздел реализации фокусируется на трех группах вопросов:

- реакция педагога на неожиданные стратегии учеников;
- реакция педагога на ошибки и взаимодействие;
- использование педагогом собранной информации для оценки своих учеников и оценки своего преподавания.

Чтобы ответить на вопросы онлайн-анкеты, педагогам было предложено взять в качестве справочного материала один из последних уроков. Тема, уровень обучения и размер группы учащихся были на усмотрение педагога. При выборе урока было важно, чтобы педагог мог предоставить обратную связь по планированию, реализации и оценке выбранного урока. Педагоги отвечали на вопросы анкеты индивидуально, через электронную форму.

Ответы педагогов на вопросы анкеты можно считать самоотчетами. Самоотчеты являются мощным инструментом для сбора информации от

больших групп педагогов. Эти инструменты оказываются такими же надежными, как и наблюдения, когда педагогов спрашивают о конкретных темах их классной практики. На наш взгляд так организованные опросы, в которых задаются поведенческие и описательные, а не оценочные вопросы об опыте профессионального развития и преподавания педагогов имеют хорошую валидность и надежность.

### *Результаты исследования*

Участники опроса обучались на программе повышения квалификации педагога-предметника, ориентированной на практику преподавания в классах основной и средней школе. В каждом семестре изучались два последовательных курса, и каждый курс длился несколько недель. Содержание каждого курса относится к одному аспекту дидактического анализа.

В этой программе педагог совершенствовал педагогические знания предметного содержания, ориентированные на умения находить решения по проблемам планирования, реализации и оценке уроков. Планировалось, что по окончании программы педагоги будут обладать развитыми компетенциями, навыками и установками для анализа конкретной темы школьного предмета, создания учебного плана по этой теме, который способствует достижению образовательных результатов и преодолению проблем обучения учащихся, а также оценки разработки и реализации предложения с целью улучшения этого плана.

В начале программы участники организованы в группы по три-четыре человека. Каждая группа работает над определенной предметной темой. У каждой группы есть наставник, который сопровождает ее на протяжении всей программы. Его роль заключается в том, чтобы консультировать и поддерживать группы в каждом из видов деятельности.

Каждая группа выполняет цикл дидактического анализа по своему предмету в течение обучения. В конце обучения группы разрабатывают проект учебной программы по своей теме, в котором описывают ее концептуальную структуру; результаты от обучения и ограничения учащихся; предвидение действий учащихся при решении задач; последовательности задач, которые способствуют достижению образовательных результатов и преодолению ограничений обучения; и, наконец, оценку обучения и преподавания. На практике группы работают над реализацией проекта учебной программы. Там основное внимание уделяется взаимодействию между субъектами учебного процесса в классе. На итоговых занятиях по программе повышения квалификации педагоги сосредотачиваются на сборе и анализе информации, которая появляется в результате внедрения разработанного плана урока на практике и составлению итогового отчета. При этом, было отмечено, что при обучении наблюдалась активизация коммуникационных связей членов групп, тем самым реализовывалась технология сотрудничества, когда каждый член группы вносит вклад в обучение своих коллег.

Помимо содействия взаимозависимому обучению среди членов группы, программа поощряет взаимодействие между группами

посредством комментариев и критики, которые каждый педагог делал в каждом упражнении, по отношению к работе группы. Каждая группа получила комментарии по крайней мере от трех коллег. Группы могут реагировать на эти индивидуальные комментарии на следующем очном занятии. Другое взаимодействие с сокурсниками возникает из обсуждений, вызванных презентациями каждой деятельности. После того, как группы заканчивают свои презентации, их коллеги делают комментарии и критику их работы. Группы реагируют немедленно, решая проблемы, которые могут возникнуть в это время или которые были выявлены в индивидуальных комментариях. Такая программа повышения квалификации педагогов характеризуется содержательным подходом, сосредоточенным на теме, которую преподает педагог, активным обучением участников, дизайном, соответствующим потребностям участников обучения и государственной политике, устойчивой продолжительностью и коллективным участием, которое формирует обучающиеся сообщества.

В мероприятии опроса до и после повышения квалификации приняли участие 64 педагога предметника, которые обучались по программе повышения квалификации. Необходимая для исследования информация была собрана в течение 2024 года с помощью онлайн-анкеты, на которую отвечали участники.

Действительными считались те анкеты, которые содержали не менее 80% полной информации. Те анкеты, в которых выявлялась предвзятость в ответах, были отброшены. Всего мы выявили 58 действительных анкет..

Результаты практики планирования показывают, что почти в половине категорий, рассматриваемых в практике планирования учебной программы, существуют статистически значимые различия и со значительным эффектом, т.е. программа повышения квалификации показывает положительное влияние на практику планирования в классе.

Результаты по практике внедрения показывают, что программа имеет статистически значимое влияние на то, как педагоги реагируют на ошибки учеников: во взаимодействиях наблюдается увеличение, в реакциях на неожиданные стратегии учеников наблюдается снижение, хотя оно статистически незначимо; при оценке всего раздела практик внедрения обнаружено небольшое увеличение.

Результаты, относящиеся к разделу «Практика оценки в классе», показывают, что в этом разделе различия оказываются статистически значимыми в двух рассматриваемых переменных. Оценка обучения и преподавания имеет увеличение. При оценивании всего раздел практик оценки, было выявлено, что существует статистически значимая положительная разница. Поэтому можно утверждать, что программа повышения квалификации оказывает влияние на практики оценки учебной программы педагогов.

Результаты практики работы в классе показывают статистически значимую разницу и это значит, что программа повышения квалификации показывает эффект, который считается оптимальным.

### *Обсуждение результатов исследования*

В исследовании определено влияние программы повышения квалификации педагогов, предметников на уровень их учебного

планирования, внедрения и оценки. Технология дидактического анализа использовалась в качестве концептуальной основы для разработки и внедрения программы. Эта технология позволила настроить процесс обучения, в котором группы педагогов, проходящих обучение, выполняют цикл планирования, внедрения, оценки и улучшения учебных модулей по определенным темам школьного предмета. Программа обучения основана на идеях общности практики и взаимосодействия, которые способствуют высокой степени автономии участвующих педагогов.

Результаты исследования показали, что обучение педагогов и изменения в практике работы в классе зависят как минимум от трех подсистем: педагога, школы, в которой он или она работает, и программы обучения. Педагоги, участвовавшие в исследовании, добровольно приняли участие в программе и прошли строгий процесс приема, в ходе которого было подтверждено, что у них есть соответствующее отношение к обучению и командной работе для надлежащего выполнения программы. Все педагоги работали в школах и имели одобрение администрации этих школ на выполнение работы по реализации программы. Поэтому можно утверждать, что педагоги и школы схожи среди участников, и изменения в практике могут быть связаны с участием в программе обучения. Конечно, могут быть и другие факторы или обстоятельства, неизвестные нам, которые также могли повлиять на результаты исследования.

Несмотря на содержащееся в публикациях предупреждение о том, что вряд ли можно будет увидеть изменения в практике педагогов в результате участия в программе повышения квалификации, наше исследование обнаружило статистически значимые эффекты влияния на практику работы в классе. Наиболее значимые эффекты программы повышения квалификации проявляются в практике планирования (использование учебных документов, ожидание ошибок, а также выбор и последовательность задач), практике внедрения (обратная связь по ошибкам и взаимодействие, ориентированное на учащегося) и в практике оценки (обучения и преподавания). Учитывая эти результаты, открывается направление исследования для подтверждения гипотезы о том, что, поскольку проанализированная программа повышения квалификации включает время на учебное планирование, обсуждение и рассмотрение учебных документов, она влияет на способность педагогов лучше управлять реализацией своих учебных планов в классе.

Статистически незначимые различия в некоторых практиках могут иметь несколько объяснений. В программе повышения квалификации педагога делается акцент на преподавании, которое относится не к универсальным методам, а к способностям педагогов интерпретировать и реагировать на конкретные ситуации в классе. Хотя понятно, что педагогам может потребоваться время, чтобы усвоить новые идеи и полностью включить их в свою практику. Если это так, то оценка через год или меньше может быть недостаточной для полного понимания эффектов программы. Педагоги также сталкиваются с определенными трудностями в своем учреждении, такими как необходимость следовать

обязательному учебнику (и, следовательно, нехватка времени для внедрения новых приобретенных знаний и навыков), обязательное количество часов в классе и нехватка ресурсов и материалов и т. д. Эти факторы могут влиять на их практику внедрения. Кроме того, возможно, что не будет найдено доказательств статистически значимых изменений в практике работы в классе, поскольку эти педагоги, придя на программу, уже имели соответствующее содержание или педагогические знания. Следовательно, программа не способствовала этим аспектам. Педагоги приобрели знания и навыки в тех переменных, в которых у них были недостатки.

Это исследование может иметь значение для будущих направлений исследований. Возможно углубить взаимосвязь между изменениями в практике работы в классе и улучшением успеваемости учащихся, подтвержденным результатами стандартизированных тестов, что, несомненно, будет представлять большой интерес для совершенствования программ повышения квалификации. Конечно, педагоги значительно различаются в том, чему они учатся и как они переносят эти знания на свою педагогическую практику. Существуют значительные различия в том, в какой степени педагоги расширяют свои знания, внедряют новые практики, понимают изменения и влияют на успеваемость учащихся. Поэтому остается открытой возможность дополнить это исследование другими, в которых дифференцировано влияние на практику работы в классе различных профилей педагогов в результате их участия в программе повышения квалификации.

***Библиографический список к главе 2***

1. Басюк В.С. Современные тенденции подготовки педагогов в условиях быстро меняющихся социальных вызовов / В.С. Басюк // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2022. – №3. – С. 40–55 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-tendentsii-podgotovki-pedagogov-v-usloviyah-bystro-menyayuschih-sotsialnyh-vyzovov> (дата обращения: 13.12.2024). DOI 10.51314/2073-2635-2022-3-38-55. EDN TVXIBW
2. Варюченко В.И. Повышение квалификации в непрерывном образовании и развитии личности учителя / В.И. Варюченко, О.В. Гайкова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2015. – №1 (22). – С. 21–29 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/povyshenie-kvalifikatsii-v-nepretyvnom-obrazovanii-i-razviti-i-lichnosti-uchitelya> (дата обращения: 13.12.2024).
3. Колоскова Г.А. Повышение квалификации учителя и его педагогическая деятельность в цифровой образовательной среде / Г.А. Колоскова // Профессиональное образование в современном мире. – 2022. – №12 (3). – С. 487–494. DOI 10.20913/2618-7515-2022-3-11. EDN WMDAAB
4. Леонтьев Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал / Д.А. Леонтьев // Сибирский психологический журнал. – 2016. – №62. – С. 18–37. – DOI 10.17223/17267080/62/3. – EDN XHJSXJ
5. Лубский А.А. Историко-педагогический контекст инновационной реализации концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года / А.А. Лубский // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2022. – №5 (83). – С. 11–19. EDN FVJCFE

6. Макарова Н.С. Дидактический анализ изменений в подготовке современных педагогических кадров / Н.С. Макарова // Вестник ЮУрГГПУ. – 2013. – №10. – С. 131–140 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskiy-analiz-izmeneniy-v-podgotovke-sovremennyh-pedagogicheskikh-kadrov> (дата обращения: 13.12.2024). EDN RTEHRF
7. Матвеева Н.А. Влияние качества педагогического образования учителя на результативность обучения выпускника школы / Н.А. Матвеева, В.В. Кулиш, И.Р. Лазаренко // Science for Education Today. – 2020. – Т. 10. №4. – С. 156–173 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://repo.nspu.ru/bitstream/nspu/3998/1/vliyanie-kachestva-pedagogichesk.pdf> (дата обращения: 13.12.2024). DOI 10.15293/2658-6762.2004.10. EDN SFRJAC
8. Организация повышения квалификации работников системы образования. – 2024 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://koiro.edu.ru/deyatelnost/povishenie-kvalifikatsii/> (дата обращения: 13.12.2024).
9. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 22 июня 2022 г. №1688-р «Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования за период до 2030 года» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://government.ru> (дата обращения: 13.12.2024).
10. Спенсер Л.М. Компетенции на работе. Модели максимальной эффективности работы / Л.М. Спенсер; пер. с англ. А. Яковенко. – М.: Гиппо, 2009. – 371 с. – EDN QXXWIN
11. Чуракова А.В. Значение когнитивного компонента при формировании универсальных компетенций будущих педагогов / А.В. Чуракова // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2022. – № 4 (79). – С. 73–79. DOI 10.26105/SSPU.2022.79.4.010. EDN GSGAOT
12. Kennedy M.M. How does professional development improve teaching? Review of Educational Research. 2016. 86 (4). Pp. 945–980.
13. Kennedy M.M. How we learn about teacher learning. Review of Research in Education. 2019. 43 (1). Pp. 138–162.
14. Pinzón A., Gómez P. A collaboration model for the training of in-service secondary mathematics teachers. In H. Borko & D. Potari (Eds.), ICMI study 25. Teachers of mathematics working and learning in collaborative groups. National and Kapodistrian University of Athens. 2020. Pp. 396–403.

## ГЛАВА 3

DOI 10.31483/r-115750

*Смыковская Татьяна Константиновна*

*Петрова Татьяна Модестовна*

### **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ОНЛАЙН-КУРСОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ВУЗЕ**

**Аннотация:** авторы обращаются к теоретико-методологическим основам (основные положения системного, информационного, деятельностного и личностного подходов) консультирования как потенциалу развития современной системы высшего педагогического образования и реализации онлайн-курсов предметно-методической подготовки. Обосновано, что консультации являются обязательной составляющей всех структурных элементов онлайн-курсов. Авторы знакомят с результатами опытно-экспериментальной работы по апробации в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете онлайн-курсов сопровождения процесса освоения и содержания учебных дисциплин и практик предметно-методического модуля, а также замещения учебных дисциплин и практик данного модуля, презентуют модель встраивания консультаций разного типа в созданные и реализуемые в образовательном процессе онлайн-курсы.

**Ключевые слова:** консультирование, консультация, онлайн-курс, онлайн-курс сопровождения, онлайн-курс замещения, подготовка будущего учителя, предметно-методическая подготовка.

**Abstract:** the authors turn to the theoretical and methodological foundations (the main provisions of systemic, informational, activity-based and personal approaches) of counseling as a potential for the development of a modern system of higher pedagogical education and the implementation of online courses of subject and methodological training. It is proved that consultations are an obligatory component of all structural elements of online courses. The authors present the results of experimental work on the testing of online courses at Volgograd State Socio-Pedagogical University to support the process of mastering and maintaining academic disciplines and practices of the subject-methodical module, as well as the replacement of academic disciplines and practices of this module, and present a model for embedding various types of consultations into online courses created and implemented in the educational process.

**Keywords:** consulting, consultation, online course, online support course, online replacement course, future teacher training, subject-methodical training.

Подготовка будущего учителя понимается нами как процесс формирования и развития профессиональных компетенций, знаний, умений и опыта профессиональной деятельности, необходимых для эффективного решения задач, значимых для современной системы общего среднего, среднего профессионального и дополнительного образования школьников и обучающихся ссузов.

Мы придерживаемся позиции В.В. Серикова, что «результатом подготовки будущего учителя в вузе является формирование готовности к профессиональной деятельности с учетом различных ее направлений» [12].

Для совершенствования процесса подготовки будущего учителя в вузе на основе современных технологий, отражающих требования новой общественной формации, которые зафиксированы в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению «Педагогическое образование» (бакалавриат), актуальным является использование *онлайн-курсов* как цифрового образовательного ресурса и самостоятельного элемента образовательной системы (в том числе и цифровой).

В методических рекомендациях по организации образовательной деятельности с использованием онлайн-курсов дано следующее определение: онлайн-курс – «целенаправленная (обеспечивающая достижение конкретных результатов и направленная на формирование предусмотренных образовательными программами высшего образования компетенций) и определенным образом структурированная совокупность видов, форм и средств учебной деятельности, реализуемая с применением исключительно электронного обучения, дистанционных образовательных технологий на основе комплекса взаимосвязанных в рамках единого педагогического сценария электронных образовательных ресурсов» [8].

В настоящее время не существует единого подхода к определению типов онлайн-курсов. Наиболее обобщенный перечень типов онлайн-курсов дан в работах Н.В. Гречушкиной [2]. Обобщение данного материала представлено на рисунках 1–2.



Рис. 1. Классификация онлайн-курсов по принципу построения, взаимодействию участников, продолжительности



Рис. 2. Классификация онлайн-курсов по организации, цели обучения и доступу к учебным материалам

Особое внимание исследователи обращают на структуру онлайн-курсов. Так, В.А. Довгаль, Г.В. Карамушко, Н.Г. Маськова

и С.Г. Чефранов выделяют следующие элементы онлайн-курса: основные документы и методические материалы, документы для получения удостоверения; кейсы; итоговая аттестация; отзывы и предложения; дополнительные материалы по курсу [11].

Д.В. Жаркова, Ю.А. Бекетова, изучая онлайн-курсы, создаваемые на платформе Moodle, выделяют такие элементы, как: глоссарий, рабочая программа, входной контроль (тестовые задания), теоретическая часть (лекции, содержащие презентации, видеоролики; практическая часть (задания, инструкции и методические указания для практических работ всех разделов дисциплины), оценочные материалы по ключевым элементам содержания [4].

Большинство онлайн-курсов обязательно включают системы оценки и обратной связи, чтобы студенты могли оценить свой прогресс и получить рекомендации по улучшению знаний, что особенно полезно при самостоятельном изучении предмета [3].

Мы исходим из того, что для обоих типов предметно-методических онлайн-курсов значимы обратная связь и сопровождение процесса обучения, поэтому здесь повышается дидактическая значимость *консультирования* на протяжении всего периода работы с онлайн-курсом.

Основной единицей консультирования является консультация. «*Консультация*» в переводе с латинского означает совет специалиста, совет человека, сведущего в чем-либо; в узком классическом смысле – это профессиональная беседа с лицом, обратившимся к консультанту за помощью для обсуждения ситуации затруднения или проблемы [1].

Классификация консультаций проводится исследователями по признакам, имеющим, как нам представляется, различную степень универсальности и обобщенности. К ним относятся: характер информации, которой в наибольшей мере оперирует консультант в процессе консультации; цели и задачи, решаемые консультантом совместно с консультируемым; формы проведения; хронологические, временные рамки консультационного процесса.

По информационному признаку исследователи выделяют следующие виды консультаций:

- психологическая (Л.А. Йовайша) предполагает обсуждение психологических особенностей личности консультируемого, психологических требований к нему и т. п.;
- педагогическая (Л.А. Йовайша) преобладает информация о путях самовоспитания профессионально важных качеств, об успешности развития в рамках индивидуально образовательной траектории и др.;
- психолого-педагогическая (Е.А. Климов, С.Н. Чистякова) использует обобщенную информацию о психологических и психофизиологических особенностях консультируемых, а также путях подготовки к будущей деятельности и т. п.;
- справочно-информационная (С.С. Гриншпун, С.Н. Чистякова и др.) предполагает предоставление информации о путях преодоления проблем [10].

По целям и задачам выделяют следующие типы консультаций:

- формирующая (Е.А. Климов, С.Н. Чистякова и др.) направлена на оказание консультируемому помощи в получении собственного решения;

– мотивационная (Л.А. Йовайша) решает задачу формирования мотивов выбора деятельности;

– подготовительная, завершающая, уточняющая (Н.Е. Калугин, А.Д. Сазонов и др.) применима только в том случае, когда речь идет о многоразовой консультации с одним и тем же консультируемым [10].

По формам проведения различают индивидуальную и групповую консультации. Индивидуальная консультация имеет ряд несомненных преимуществ перед групповой, т.к. клиент получает полное внимание консультанта, его психологическая безопасность, включая соблюдение конфиденциальности, может быть более полно обеспечена. Преимуществом групповой консультации является предоставление членам группы возможности исследовать процессы социального поведения (своего и других людей), осознавать и исследовать симптоматические особенности восприятия себя другими членами группы, вырабатывать необходимые навыки социального, в частности, коммуникативного поведения, исследовать проявления своего бессознательного (психологических защит, переносов, сопротивлений) по отношению к различным людям, ситуациям, эмоциям и идеям; учиться принимать помощь от непрофессионалов, оказывать психологическую помощь в повседневной социальной жизни, сопоставлять свой внутренний опыт с опытом других людей, расширять возможности своего экспрессивного поведения, переносить во внешнюю, социальную жизнь и закреплять (или пересмотреть) навыки, полученные до этого в индивидуальной работе над собой, укреплять свое «Я» на основе идентификации с одними членами группы, учиться видеть и принимать как сходства, так и различия между людьми, собой и людьми, укреплять свое «Я» на основе разидентификации с некоторыми идеями, ситуациями, чертами характера других членов группы.

По хронологическому (временному) признаку различают: экспресс-консультации, разовые консультации, а также пролонгированные консультации, предполагающие несколько встреч различного характера: чисто диагностическое обследование, беседа, комбинированный сеанс [10].

С точки зрения пространства организации выделяют два вида консультаций: 1) очные (когда консультант встречается с клиентом, происходит беседа лицом к лицу, то, что называется в зарубежной литературе «face-to-face counseling»); 2) заочные (консультант и клиент разделены в пространстве, но осуществляют взаимодействие).

При использовании онлайн-курсов как средства обучения в разные их структурные элементы встраиваются консультации, но при этом субъектами ситуации консультирования становятся преподаватель и обучающийся или группа обучающихся.

Мы считаем, что консультации в онлайн-курсах не могут и не должны заменять взаимодействие обучающегося и обучающего, когда речь идет о создании положительной установки на учебную цель занятия, но они могут оказать преподавателю существенную поддержку в организации проблемной педагогической ситуации, но не могут взять на себя функцию мобилизации собственного опыта у обучающегося, но могут сконцентрировать его внимание на конкретных объектах изучения,

стимулировать его познавательную активность (электронные презентации, интернет-публикации, базы данных и др.).

Охарактеризуем основные требования к консультациям, интегрированным в структуру онлайн-курсов:

1) системность (консультация должна представлять собой завершённый объект, состоящий из серии ситуаций взаимодействия, отражающих четыре стадии консультирования: установление контакта, исследование, построение гипотез, решение);

2) систематичность и последовательность в проведении консультаций при освоении обучающимися содержания онлайн-курса;

3) адаптируемость ситуаций консультирования и консультационного взаимодействия к индивидуальным особенностям участников консультации и специфике «индивидуальных траекторий обучения»;

4) многофункциональность средств и форм проведения консультаций;

5) консолидация разных типов консультаций в рамках онлайн-курса;

6) интегрируемость с другими структурными элементами онлайн-курса;

7) самосовершенствования, предусматривающее возможность постоянного расширения и обновления функций консультаций;

8) техническая мобильность, позволяющая использовать дидактический потенциал консультаций при различных конфигурациях онлайн-курсов и готовности обучаемых к их освоению [10].

В диссертации В.А. Корсуновой [5] представлена типовая структура онлайн-курсов, реализуемых в последние годы в вузах России (рис. 3).

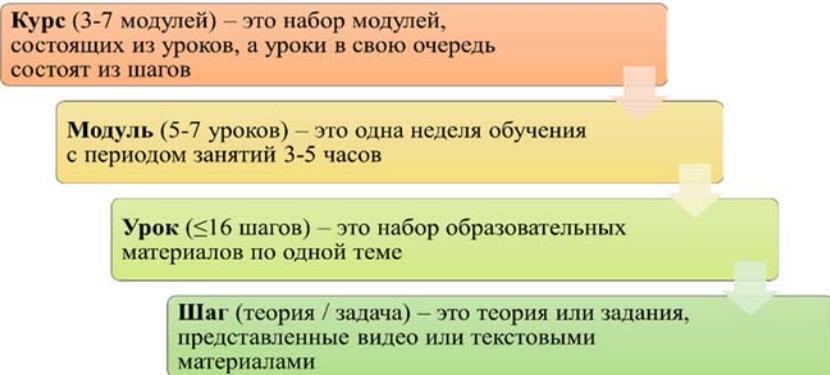


Рис. 3. Типовая структура онлайн-курсов

В.А. Корсунова разработала авторскую модель онлайн-курсов для предметно-методической подготовки будущих учителей в педвузе (рис. 4). Данная модель прошла длительную апробацию в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете (ВГСПУ) при подготовке будущих учителей математики.

В связи с тем, что мы также делаем акцент на предметно-методическую подготовку будущего учителя, остановимся на предметно-методических онлайн-курсах.



Рис. 4. Структурные элементы онлайн-курсов для предметно-методической подготовки будущих учителей в педвузе [5]

Анализ спроектированных и реализуемых в ВГСПУ предметно-методических онлайн-курсов позволяет по формату обучения выделить два типа таких курсов:

– курсы, позволяющие студентам изучать учебные дисциплины и проходить практики в онлайн-формате, т.е. без контактного обучения в аудиториях университета, – онлайн-курсы замещения учебных дисциплин и практик [6];

– курсы, разработанные для поддержки и дополнения содержания учебных дисциплин и практик, которые осваиваются в контактном или смешанном формате обучения, – онлайн-курсы сопровождения процесса освоения и содержания учебных дисциплин и практик [6], необходимые для усиления практической подготовки будущих педагогов.

Как показывает практика, онлайн-курсы замещения учебных дисциплин и практик не подходят студентам, испытывающим трудности с самодисциплиной при отсутствии контактного взаимодействия и низкой мотивацией освоения онлайн-курса, а также для предметов, предусматривающих выполнение лабораторных работ или требующих практического взаимодействия.

Чтобы выявить существенные характеристики консультаций, реализуемых в рамках онлайн-курсов, рассмотрим данный феномен с позиций основных подходов, принятых в педагогических исследованиях: системного, информационного, деятельностного, личностного. Такой разносторонний анализ не противоречит «принципу целостности, являющемуся методологической основой исследования, поскольку упомянутые подходы не противоречат, а взаимно дополняют друг друга, обеспечивая полноту и непротиворечивость целостного представления» [7] о сущности консультаций при использовании онлайн-курсов в процессе подготовки будущего учителя.

Системный анализ позволяет выявить структуру и типы консультаций, как одного из элементов дистанционного обучения, определить свойства консультаций в информационной образовательной среде онлайн-курсов. Анализ источников, способов переноса и преобразования информации выступает основой конструирования информационной модели, отражающей особенности процесса организации консультаций при реализации онлайн-курсов. Анализ с позиций деятельностного подхода позволяет выявить специфику создания и функции консультаций при организации онлайн-курсов. Анализ с позиций теории личностного подхода создает условия для описания потенциала различных типов консультаций в дистанционном обучении, определения доли личностного в содержании онлайн-курсов, определения их субъектной направленности на каждого участника процесса взаимодействия при освоении содержания.

С позиций деятельностного подхода нами определены функции консультаций четырех типов, реализуемых в рамках онлайн-курсов замещения и сопровождения. Функции консультаций в онлайн-курсах замещения состоят в том, чтобы, во-первых, в процессе обучения принимались не готовые факты и знания как догма, не осуществлялась работа с предлагаемой информацией, а происходило преобразование и анализ потоков информации, систематизировалась и обобщалась информация, представлялась в ином виде (свернутой и развернутой) форме, во-вторых, сопровождать обучающихся на всех этапах освоения содержания, мотивировать их на преодоление учебных трудностей, овладение профессиональными компетенциями и познание нового (консультации первого типа). Консультации в онлайн-курсах сопровождения предполагают инструментализацию деятельности обучающего (консультации второго типа). Консультации третьего типа состоят в оперативном реагировании на различные проблемы взаимодействия между обучаемым и обучающим. Консультации четвертого типа позволяют организовать самостоятельную работу обучающихся в компьютерной дидактической среде, либо при дистанционном обучении, либо при использовании онлайн-курсов в

системе обучения. Это самый распространенный тип консультаций дистанционного обучения, так как он выполняет как развивающую, так и обучающую, так и регламентирующие функции. Консультации пятого типа, как и четвертого, срабатывают на процесс познания, выполняют функцию обеспечения становления личности обучаемого в его развитии и развитии его мыслительных процессов.

Рассматривая обучаемого как центральную фигуру дидактической системы, при организации консультаций в онлайн-курсах в содержание на уровне учебного материала вносится личностный аспект, учитывающий реализацию лично ориентированных целей обучения и воспитания [13]. Учитывая идеи личностного подхода, при отборе содержания консультаций определяется доля операций и применения базовых знаний, ценностных ориентиров и личностного опыта.

Выделение этапов создания консультаций для онлайн-курсов предметно-методического модуля проводилось в соответствии с представлениями о типах консультаций и месте в информационной среде (системный подход), их влиянием на становление личности в цифровой образовательной среде вуза (информационный подход), функциями и местом консультаций в дистанционном обучении и структуре онлайн-курса (деятельностный подход), доли личностного опыта в содержании консультаций (личностный подход).

На рисунке 5 показан состав учебных дисциплин и практик предметно-методического модуля для будущих учителей математики (наборы 2018–21 гг.) и их соотношение с составом учебных дисциплин и практик предметно-методического модуля (наборы 2022–24 гг.) после изменения учебного плана в 2022 году.

Охарактеризуем модель встраивания консультаций разного типа в систему предметно-методических онлайн-курсов.

1-й уровень – пролонгированные консультации для студентов по формированию «индивидуальных образовательных траекторий» изучения дисциплин и практик предметно-методического модуля и экспресс-консультации для преподавателей по настройкам вариативных элементов (теоретическая и практическая части, самостоятельная работа) каждого онлайн-курса с учетом созданных индивидуальных траекторий обучающихся.

2-й уровень – «входная» консультация в начале изучения онлайн-курса. Если это курс замещения учебной дисциплины или практики, то консультация носит мотивационно-инструментальный характер. Если курс сопровождения, то выясняются ожидания от освоения данного курса, проводится «настройка» на учебное взаимодействие со всеми субъектами обучения (преподаватель, студенты, представители работодателей).



Рис. 5. Соответствие между дисциплинами и практиками предметно-методической подготовки будущего учителя математики (для наборов 2018–21 гг. и 2022–24 гг.)

3-й уровень – консультации по проблемам процесса обучения, самоорганизации, участия в учебном взаимодействии, успешности освоения материала и овладения умениями с опорой на личный опыт обучающегося.

4-й уровень – тьюториалы в очном формате или формате видеоконференции перед началом изучения блока учебных тем в условиях реализации онлайн-курса замещения.

5-й уровень – еженедельные групповые консультации-рекомендации в телеграм канале.

6-й уровень – индивидуальные консультации по предметному содержанию и мотивационные индивидуальные консультации.

7-й уровень – консультации по подготовке и участию в образовательных событиях в онлайн-курсе замещения и при смешанном формате обучения в условиях реализации онлайн-курса сопровождения.

8-й уровень – консультации по создаваемым студентами в форуме онлайн-курса темам.

9-й уровень – консультации по проблемам коммуникации и взаимодействию с субъектами обучения.

Данная модель апробирована при реализации системы онлайн-курсов по дисциплинам и практикам предметно-методической подготовки будущего учителя математики (учебные планы для наборов 2018–21 гг.).

Предметно-методический модуль по учебным планам для наборов 2022–2024 гг. начинает изучаться, начиная с третьего курса, кроме учебной (ознакомительной по элементарной математике) практики, которая проходит в первом семестре первого курса. Исходя из целей, содержания и места в процессе профессиональной подготовки будущего учителя в вузе, определены онлайн-курсы замещения и сопровождения учебных дисциплин и практик (рис. 6).

В связи с увеличением доли онлайн-курсов сопровождения в системе онлайн-курсов предметно-методического модуля подготовки будущего учителя изменяется роль консультаций 7-го уровня, описанных выше. Онлайн-курсы сопровождения изучения учебных дисциплин и практик необходимы для повышения качества обучения, когда происходит трансформация самого процесса обучения.

Перед занятием в очном формате (лекция, практическое или лабораторно-практическое занятие) студенты выполняют в онлайн-курсе сопровождения подготовительные задания к данному занятию. Очное занятие проводится в гибридном формате: часть студентов работает с преподавателем в аудитории, а студенты, обучающиеся по индивидуальному плану, подключаются к занятию с помощью видеоконференцсвязи. Далее все студенты выполняют в онлайн-курсе домашнее задание по теме занятия. В онлайн-курс сопровождения встроены 2 индивидуальные семестровые работы. Таким образом, интегрируются смешанное и гибридное обучение. При этом учебные мероприятия трансформируются в образовательные события, связанные с будущей профессиональной деятельностью и обеспечивают практическую подготовку [14].



Рис. 6. Онлайн-курсы сопровождения и замещения учебных дисциплин и практик предметно-методической подготовки будущего учителя математики

Выше приведен типовой пример системы предметно-методических онлайн-курсов – система онлайн-курсов для подготовки будущего учителя математики в педвузе.

Анализ результатов апробации в ВГСПУ предметно-методических онлайн-курсов показал, что постоянно возникает необходимость в консультантах, обладающими специальными навыками.

Таким образом, в условиях реализации онлайн-курсов консультанту приходится взаимодействовать с различными его участниками, а именно:

1) авторами-разработчиками курса при возникновении каких-либо вопросов по содержанию учебного материала, требующих компетентных разъяснений, если знаний недостаточно;

2) техническими специалистами (системными администраторами узлов, на которых расположены материалы курса, сетевыми программистами, участвующими в редактировании старых и разработке новых онлайн-курсов);

3) менеджерами курсов, которые получают списки принятых на курс обучающихся, решают с ними все текущие вопросы, составляют график проведения индивидуальных консультаций с определением их типа;

4) обучающимися как индивидуально, так и с группой.

В зависимости от взаимодействия с различными участниками и приоритетности типа реализуемой ситуации консультирования становятся востребованы следующие типы консультантов для сопровождения процесса обучения в онлайн-курсе, которые создают конкретный осязаемый продукт, апробируют его, знают реалии

образовательного процесса и принципы взаимодействия между обучаемым и обучаемым. В связи с этим мы придерживаемся следующей типологии: консультант-автор, консультант-эксперт, консультант-фасилитатор [9].

Консультант-автор – автор конкретной учебной программы, методики, учебника или носитель новых подходов к содержанию, формам и организации образовательного процесса. Такой консультант может быть и чистым теоретиком (в этом случае на этапе сбора информации о консультанте важно выяснить, где и как реализовывались его теоретические идеи), но чаще он практик, «выстрадавший» авторскую программу на собственном преподавательском опыте. Консультанты-авторы действуют методом «заражения»: рассказывая о преимуществах своей программы, об опыте достижений, они увлекают слушателей. Сильные стороны этой группы консультантов: конкретность («осязаемость») предлагаемого продукта, апробированность предлагаемого материала, знание реальностей.

Консультант-эксперт работает в режиме экспертного или обучающего консультирования. К этому типу могут быть отнесены, например, консультанты-лекторы по истории предмета, по теоретическим проблемам науки и т. д., «консультанты-трениеры», которые акцент в тренингах делают на обучение конкретному навыку и его отработку, а не на личностный рост и групповую динамику. Консультант-эксперт особенно эффективен в «жестких» структурах управления с преобладающими вертикальными иерархическими связями, где повседневный стиль общения скорее инструкторный, нежели партнерский (демократический). Сильными сторонами деятельности данной группы консультантов является глубокое знание собственного «предмета», авторитетная (порой авторитарная) позиция, что может быть важно для участника дистанционного процесса, желающего знать, «как надо» и «как на самом деле».

Консультант-фасилитатор помогает участникам онлайн-курса меняться и разрабатывает совместно с ним стратегию, программу и тактики изменений (развития). К этому типу консультантов могут быть отнесены те, кто ориентируется на ценности развития, рефлексии собственного действия участника дистанционного процесса. Консультанты-фасилитаторы не только выстраивают деятельность, совместную с участником онлайн или смешанного обучения, но и отстраняются, постепенно передавая (вверая) ему «самому себе». При этом техники, используемые консультантами (например, проблематизация), могут быть достаточно «жесткими», т. к. направлены они на смену ценностных и смысловых ориентиров в сознании и деятельности участника дистанционного процесса. Объектом изменений становятся, как правило, не способности или содержание, а в целом основания деятельности. Сильными сторонами деятельности данного типа консультантов являются обеспечение реального участия участника дистанционного процесса в принятии решений о направлении изменений, комплексность решаемых задач.

Анализ работы консультантов дистанционного обучения в вузах России позволил нам выделить следующие стадии в их работе, связанной с консультированием участников онлайн-курса (участники: обучающиеся, преподаватели, входящие в команду курса, и менеджеры).

1. Исследование проблем. На этой стадии консультант устанавливает контакт с участником онлайн-курса (в том числе и с обучающимся) и достигает обоюдного доверия: необходимо проявить внимание к участнику дистанционного процесса, излагающему информацию о своих трудностях, и проявить максимальную искренность, эмпатию, заботу, не прибегая к оценкам и манипулированию. Консультант поощряет участника дистанционного процесса к углубленному рассмотрению возникших у него проблем и фиксирует его чувства, содержание высказываний, невербальное поведение.

2. Двумерное определение проблем. На этой стадии консультант стремится точно охарактеризовать проблемы участника онлайн-курса, устанавливает как эмоциональные, так и когнитивные их аспекты. Уточнение проблем ведется до тех пор, пока участник онлайн-курса и консультант не достигнут одинакового понимания; если при определении проблем возникают трудности, неясности, то происходит возврат к стадии исследования.

3. Идентификация альтернатив. На этой стадии выясняются и открыто обсуждаются возможные альтернативы решения проблем. Пользуясь открытыми вопросами, консультант побуждает участника онлайн-курса назвать все возможные варианты, которые тот считает подходящими и реальными, помогает выдвинуть дополнительные альтернативы, однако не навязывает своих решений. Ведется поиск альтернативы решения проблем, которые участник онлайн-курса мог бы использовать непосредственно.

4. Планирование. На этой стадии осуществляется критическая оценка выбранных альтернатив решения. Консультант помогает участнику онлайн-курса разобраться в том, какие альтернативы подходят и являются реалистичными с точки зрения предыдущего опыта и настоящей готовности измениться. Составление плана реалистичного решения проблем должно также помочь участнику онлайн или смешанного форматов обучения понять, что не все проблемы разрешимы, т.к. некоторые из них требуют слишком много времени, другие могут быть решены лишь частично посредством уменьшения их деструктивного, дезорганизующего поведения воздействия.

5. Деятельность. На этой стадии происходит последовательная реализация плана решения проблем. Консультант помогает участнику онлайн-курса строить деятельность с учетом обстоятельств, времени, эмоциональных затрат, а также с пониманием возможности неудачи в достижении целей. Участник онлайн-курса должен усвоить, что частичная неудача – еще не катастрофа, и следует продолжать реализовывать план решения проблемы, связывая все действия с конечной целью.

6. Оценка и обратная связь. На этой стадии участник онлайн-курса вместе с консультантом оценивает уровень достижения цели (степень разрешения проблемы) и обобщает достигнутые результаты. В случае

надобности возможно уточнение плана решения. При возникновении новых или глубоко скрытых проблем необходим возврат к предыдущим стадиям.

При определении функций консультанта для работы в рамках онлайн-курса мы учитывали следующие признаки совместной деятельности консультанта в первую очередь с обучающимися:

– пространственное и временное соприсутствие участников взаимодействия;

– наличие единой цели – превосходящего результата совместной деятельности (цель является конституирующим признаком совместной деятельности);

– наличие организации и руководства, которые воплощены в лице одного из участников деятельности, наделенного особыми полномочиями, либо распределены между ними;

– разделение процесса совместной деятельности между участниками, обусловленное характером цели, средств и условий ее достижения, составом и уровнем квалификации исполнителей;

– возникновение в процессе совместной деятельности межличностных отношений, образующихся на основе предметно заданных функционально-ролевых взаимодействий и приобретающих со временем относительно самостоятельный характер (межличностные отношения оказывают воздействие на процесс и результаты совместной деятельности).

В ходе опытно-экспериментальной работы по апробации предметно-методических онлайн-курсов и модели консультирования субъектов обучения возникла необходимость специальной подготовки консультантов для сопровождения процесса обучения с использованием онлайн-курсов.

Нами была разработана программа курса повышения квалификации «Консультирование в условиях онлайн обучения» (36 ч), включающая следующие темы.

#### 1. Задачи, цели, виды консультирования.

Консультирование в философии, социологии, психологии, медицине и т. д. Консультирование как вид профессиональной деятельности. Консультирование как технология. Место консультирования в ряду других видов практики педагога. Субъекты взаимодействия в консультировании. Консультант. Заказчик. Пользователь. Обучающийся как клиент. Модели консультирования: медицинское, социальное, психологическое, педагогическое. Типы консультирования. Задачи и цели каждого вида консультирования. Консультирование в рамках различных типов образовательных учреждений. Виды консультирования: индивидуальное, групповое; краткосрочное, длительное; очное, заочное. Телефонное консультирование, письма и книги в консультировании, консультирование через Интернет.

#### 2. Профессиональная компетентность педагога-консультанта.

Профессиональная деятельность педагога-консультанта. Консультация как инструмент воздействия на обучающегося. Позиции педагога в консультировании. Профессионально значимые качества

личности педагога-консультанта: эмпатия, конгруэнтность и др. Теоретическая компетентность консультанта, содержание теоретического круга знаний. Инструментальная компетентность педагога-консультанта, профессиональные умения. Правовые и этические принципы профессиональной деятельности консультанта. Цели консультирования. Осознание консультантом границ своих профессиональных возможностей. Уважение личности, человеческого достоинства клиента. Правила работы консультанта. Личностное развитие и профессиональное становление консультанта. Трудности начинающих консультантов.

3. Организация процесса консультирования при сопровождении онлайн-курса.

Контрактные отношения между консультантом и клиентом. Права и обязанности клиента и консультанта, продолжительность работы, границы компетенции, условия работы. Организация пространства консультирования. Требования к обстановке консультирования. Проблема структурирования времени консультирования. Определение продолжительности консультирования. Организация краткосрочной и длительной консультативной работы. Возможности и ограничения в достижении целей. Формы и схемы протоколирования консультативной работы. Проблема эффективности консультативного процесса. Подходы к оценке успешности консультирования, критерии эффективности консультирования. Выбор стратегии и тактики консультирования. Общая характеристика этапа выдвижения и проверки гипотез в консультировании. Основные группы задач консультирования в дистанционном обучении: информационно-справочные, диагностические, морально-эмоциональной поддержки, помощи в принятии решения и реализации выбора. Уровни решения консультационных задач: уровень пассивного принятия решения обучаемого, совместный поиск решения, готовность к самостоятельному решению задачи. Типы и задачи консультаций в зависимости от образовательно-возрастных, социально-статусных характеристик обучающегося. Уровни консультирования при реализации онлайн-курса в педвузе.

Теоретико-методологические основы консультирования при реализации онлайн-курсов при подготовке будущих учителей в вузе определены основными положениями системного, информационного, деятельностного и личностного подходов. В главе представлены описания системы предметно-методических онлайн-курсов (на примере подготовки будущего учителя математики в педвузе) и модели консультирования при реализации онлайн-курсов.

*Библиографический список к главе 3*

1. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию / Г.С. Абрамова. – Брест, 1993.
2. Гречушкина Н.В. Онлайн-курс: определение и классификация / Н.В. Гречушкина // Высшее образование в России. – 2018. – №6. – С. 125–134. EDN XRODTF
3. Долганова Н.Ф. Виды и механизмы сопровождения участников образовательного процесса в педагогическом вузе / Н.Ф. Долганова // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием (Ульяновск, 21–22 декабря 2023 г.). – Ульяновск: Зебра, 2023. – С. 498–502. EDN QWDPEF

4. Жаркова Д.В. Онлайн-курс: разработка в условиях цифровизации образовательного процесса / Д.В. Жаркова, Ю.А. Бекетова // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория. – 2021. – №4 (7). – С. 70–86. DOI 10.17853/2686-8970-2021-4-70-86. EDN REKQPR

5. Корсунова В.А. Методика использования предметно-методических онлайн-курсов как средства формирования у будущего учителя математики готовности к методической деятельности: дис. ... канд. пед. наук / В.А. Корсунова. – Волгоград, 2024. – 189 с. EDN CEDTOI

6. Корсунова В.А. Методика использования онлайн-курсов при предметно-методической подготовке будущего учителя в педвузе / В.А. Корсунова // Цифровизация в системе образования: передовой опыт и практика внедрения (Краснодар, 22 марта 2024 года). – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 58–61. EDN KQUKPG

7. Краевский В.В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей / В.В. Краевский. – Чебоксары: Изд-во ЧГУ, 2001. – 244 с

8. Методические рекомендации по организации образовательной деятельности с использованием онлайн-курсов // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/proekty%20doc/proekt\\_onl.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/proekty%20doc/proekt_onl.pdf) (дата обращения: 21.12.2024).

9. Петрова Т.М. Эффективный консультант дистанционного обучения / Т.М. Петрова // Информатизация образования-2003: сб. науч. тр. и материалов конференции. – Волгоград; М.: Перемена, 2003. – С. 124–130.

10. Петрова Т.М. Управление консультированием в дистанционном обучении информатике / Т.М. Петрова, Т.К. Смыковская // Известия Волгоградского государственного технического университета. – 2015. – №2 (157). – С. 132–138. EDN TVVZZN

11. Разработка и применение массовых открытых онлайн-курсов по бережливому производству в условиях пандемии / В.А. Довгаль, Г.В. Карамушко, Н.Г. Маськова, С.Г. Чефранов // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2021. – №4. – С. 84–92. DOI 10.47370/2078-1024-2021-13-4-84-92. EDN KUCUPH

12. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: монография / В.В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 150 с.

13. Сериков В.В. Образование и личность (теория и практика проектирования образовательных систем) / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – С. 52.

14. Смыковская Т.К. Роль онлайн-курсов как элемента образовательного пространства современного вуза в формировании цифрового следа студента, являющегося основой оценки качества профессиональной подготовки / Т.К. Смыковская, А.А. Махонина // Педагогическая информатика. – 2022. – №3. – С. 158–172. EDN AIBECP

## ГЛАВА 4

DOI 10.31483/r-115602

*Плащевая Елена Викторовна*

*Уточкина Елена Александровна*

### **РАЗРАБОТКА ДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ: ОПЫТ И РЕЗУЛЬТАТЫ ВНЕДРЕНИЯ В МЕДИЦИНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

*Аннотация:* в главе рассматривается проблема разработки дидактических материалов с использованием цифровых технологий в контексте медицинского образования. Анализируются ключевые аспекты применения цифровых инструментов для создания обучающих ресурсов, направленных на повышение качества подготовки специалистов в области медицины. Особое внимание уделено опыту внедрения цифровых дидактических материалов в учебный процесс естественнонаучных дисциплин. Рассматриваются примеры и краткая характеристика дидактических материалов разработанных с использованием цифровых технологий. Обсуждаются преимущества использования цифровых технологий, которые заключаются в адаптации педагогов и студентов к современным образовательным технологиям, эффективности организации учебного процесса, индивидуализации обучения и формировании у студентов практических навыков. Затрагиваются вопросы методического сопровождения преподавателей, необходимые для эффективного использования цифровых дидактических материалов, и обсуждается влияние цифровизации на традиционные формы обучения. Представлены результаты исследований, демонстрирующие эффективность внедрения цифровых технологий в медицинское образование. Отмечено положительное влияние цифровых инструментов на формирование у студентов-медиков клинического мышления и исследовательских навыков.

*Ключевые слова:* дидактические материалы, цифровые технологии, естественнонаучные дисциплины, медицинское образование, клиническое мышление, исследовательские навыки.

*Abstract:* the chapter deals with the problem of developing didactic materials using digital technologies in the context of medical education. The key aspects of using digital tools to create training resources aimed at improving the quality of training specialists in the field of medicine are analyzed. Special attention is paid to the experience of introducing digital didactic materials into the educational process of natural science disciplines. Examples and a brief description of didactic materials developed using digital technologies are considered. The advantages of using digital technologies are discussed, which consist in the adaptation of teachers and students to modern

*educational technologies, the effectiveness of the organization of the educational process, the individualization of learning and the formation of practical skills among students. The issues of methodological support for teachers necessary for the effective use of digital didactic materials are discussed, and the impact of digitalization on traditional forms of education is discussed. The results of research demonstrating the effectiveness of the introduction of digital technologies in medical education are presented. The positive influence of digital tools on the formation of clinical thinking and research skills among medical students was noted.*

**Keywords:** *didactic materials, digital technologies, natural sciences, medical education, clinical thinking, research skills.*

Естественнонаучные дисциплины играют ключевую роль в подготовке будущих врачей к их дальнейшей профессиональной практике. Полученные знания по химии, физики и математики служат фундаментом для дальнейшего освоения в медицинском вузе многих теоретических и клинических предметов [5, с. 139]. Очевидно, что при изучении которых, необходимо применять на практических занятиях цифровые и информационные технологии. Поэтому, целесообразно определить наиболее оптимальные виды цифровых технологий, позволяющих эффективно организовать учебный процесс [6, с. 107].

Применение цифровых технологий в образовании подразумевает внедрение различных цифровых инструментов и платформ для улучшения качества обучения, повышения эффективности учебного процесса и расширения возможностей для взаимодействия между студентами и преподавателями.

Использование цифровых технологий помогает педагогам организовать учебный процесс в соответствии с современными требованиями к высшему образованию [3, с. 103]. Также стоит перечислить еще несколько аргументов, которые обосновывают важность использования цифровых технологий в образовательном процессе.

1. Необходимость адаптации педагогов и студентов к современным образовательным технологиям:

– внедрение и использование цифровых инструментов в современном образовательном пространстве;

– работа с новыми технологиями стимулирует креативность и инновационность, что является важным качеством для современного педагога и студента, умение использовать цифровые инструменты, обуславливает нестандартные решения образовательных задач и тем самым повышает интерес студента к дисциплине.

2. Повышение качества учебного процесса:

– владение цифровыми технологиями позволяет преподавателям создавать более разнообразные и интерактивные учебные материалы, что способствует эффективному усвоению информации;

– использование в образовательном процессе комплекса инновационных и традиционных технологий мотивирует студентов на качественное изучение дисциплины;

– помогает персонализировать подход преподавателя к каждому студенту, учитывая индивидуальные особенности восприятия информации.

3. Увеличение доступности образования:

– цифровые технологии открывают новые возможности для дистанционного обучения;

– преподаватели, обладающие необходимыми цифровыми компетенциями, могут обеспечить непрерывность образовательного процесса независимо от внешних обстоятельств.

4. Конкурентоспособность на рынке труда:

– современные работодатели все чаще требуют от своих сотрудников умения работать с различными цифровыми инструментами, поэтому выпускники медицинского вуза, владеющие этими навыками, имеют значительное преимущество перед своими коллегами, так как могут предложить более качественные услуги.

Таким образом, формирование цифровых компетенций, как у преподавателей, так и у студентов является неотъемлемой частью модернизации образовательного процесса и обеспечения его соответствия современным требованиям.

В процессе разработки дидактических материалов с использованием цифровых технологий, а также работы с информационно-коммуникативными технологиями у преподавателей возникли некоторые проблемы, далее мы перечислим их и представим краткую характеристику каждой проблемы:

1. Технические ограничения:

– недостаточная доступность оборудования и программного обеспечения, необходимого для создания и использования цифровых материалов;

– периодические возникновения ситуаций, связанных с ограниченной пропускной способности интернета, что затрудняло доступ к онлайн-ресурсам.

2. Недостаток квалифицированных кадров:

– дефицит кадров профессорско-преподавательского состава компетентных в коммуникативно-интерактивных технологиях и обладающих необходимыми навыками и умениями работы с цифровыми технологиями;

– необходимость повышения уровня цифровой грамотности преподавателей;

– обоснована необходимость дополнительного образования и повышения квалификации преподавателей по направлению «Информационно-коммуникативные технологии и их использование в профессиональной деятельности преподавателя высшей школы».

3. Методологические трудности:

– сложности в адаптации традиционных педагогических методов к новому цифровому формату;

– сложности выбора оптимального сочетания традиционных и цифровых методов обучения для достижения эффективного уровня результатов образовательного процесса.

4. Психологическая адаптация:

**70 Педагогика и психология как науки формирования  
потенциала современного общества**

– снижение уровня мотивации и продуктивности у некоторых студентов, а также и у преподавателей, за счет сложности адаптации к новым технологиям и формам обучения;

– возможность возникновения «цифрового разрыва» между поколениями и различными социальными группами.

Решение этих проблем требует комплексного подхода, включающего подготовку кадров, разработку стандартов и нормативных актов, а также создание качественных цифровых ресурсов, адаптированных к специфике медицинского образования.

С целью повышения уровня цифровой грамотности преподаватели проходят курсы повышения квалификации:

– использование и поддержка электронной информационно-образовательной среды медицинского вуза;

– искусственный интеллект и нейросети в учебной и методической работе педагога.

С целью формирования цифровых компетенций у студентов медицинского вуза, преподаватели кафедр естественнонаучных дисциплин

[7, с. 115]:

– проводят практические и лабораторные занятия, благодаря которым студенты приобретают уверенность в работе с программами и улучшают свои цифровые умения и навыки;

– обеспечивают доступ к современным компьютерным программам и оборудованию;

– организуют дополнительные курсы по работе с учебными компьютерными программами;

– разрабатывают интерактивные методы обучения, которые позволят студентам активно участвовать в учебном процессе;

– применяют на практике полученные знания и умения сформированные в процессе прохождения курсов повышения квалификации и переподготовки.

Согласно вышеперечисленным педагогическим действиям, установлено, они стимулируют интерес студентов к использованию различных видов цифровых технологий на занятиях по естественнонаучным дисциплинам.

Благодаря стремительному прогрессу информационно-коммуникационных технологий, в педагогике в последние годы активно внедряются современные виды дидактических материалов [8]. Основные принципами при их разработке являются: простота восприятия; смысловое насыщение, интерактивность, трудоёмкость и требовательность к решению ситуационных заданий [2, с. 20].

Использование дидактических цифровых материалов – мотивирует студентов к обучению и получению профессионально необходимых знаний.

Внедрение комплексов электронно-образовательных ресурсов в учебный процесс (табл. 1), обуславливает высокий уровень их востребованности, что говорит о необходимости создания новых видов

дидактических материалов с целью совершенствования учебного процесса при проведении занятий.

Таблица 1

*Комплексы электронно-образовательных ресурсов, применяемые при изучении естественнонаучных дисциплин*

| <i>Дисциплина «Физика, математика»</i>  |   |
|---|---|
| Электронные учебно-методические пособия   | Программные модели физических процессов и явлений                           |
| Учебные пособия с встроенными тестами: «Тесты к лабораторным работам по физике»                   | Интерактивные презентации и мультимедийные материалы по темам дисциплины    |
| Интерактивные практические и лабораторные работы: «Лабораторный практикум по физике и математике» | Компьютерные программы для визуализации физических экспериментов и расчетов |
| Онлайн-курс включающий учебный материал по темам дисциплин  | Онлайн-курсы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава |
| <i>Дисциплина «Химия»</i>   |   |
| Цифровые пособия: «Физика-химия дисперсных систем»  | Компьютерные обучающие программы, имитирующие химические процессы и реакции |
| Интерактивные задания с анимированными иллюстрациями, схемами и встроенными задачами              | Онлайн-справочники химических элементов, соединений и свойств веществ       |
| Тематические цифровые презентации и мультимедийные материалы                                      | Онлайн-курс по модулям: «Физическая химия», «Коллоидная химия» др.          |

На сегодняшний день преподаватели естественнонаучных дисциплин уже разработали и внедрили в учебный процесс новых электронно-образовательные ресурсы. Рассмотрим наглядно несколько примеров разработанных и применяемых в образовательном процессе изучения физики, математики и химии, а также дадим краткую характеристику для каждого цифрового ресурса, разработанного преподавателями естественнонаучных дисциплин.

Интерактивные презентации (рис. 1), как вид презентаций, способствуют активизации познавательной активности студентов, позволяя им участвовать в обучении через выполнение заданий во время демонстрации материала.



Рис. 1. Интерактивная презентация по теме «Модели строения атома»

Интерактивные презентации позволяют привлечь внимание студентов, тем самым вовлечь аудиторию в образовательный процесс, делая наглядный материал не просто информативный, но и увлекательным.



Рис. 2. Интерактивная презентация по теме «Модель атома Томсона»

Преподаватели, создавая интерактивные презентации, использовали анимацию и переходы (рис. 2), что позволило её сделать слайды подвижными. Интерактивные задания представляют собой эффективные

дидактические материалы, направленные на активное вовлечение студентов в учебный процесс (рис. 3).

### Интерактивные упражнения и задания.

**Задание:** Заполни пустые ячейки в таблице.

**Ссылка на интерактивное задание:**  
<https://learningapps.org/watch?v=p1tw245z222>



Рис. 3. Примеры интерактивных заданий по физики

Интерактивные задания включают вопросы с множественным выбором ответа, логические головоломки, задачи на решение различных ситуаций, помогают студентам глубже понять изучаемый материал, развивают критическое мышление и умение применять знания на практике.

|    | B                       | C                    | D                                     | E   | F                    | G                                     | H   | I    | J      | K | L | M | N | O | P | Q | R | S |  |  |  |
|----|-------------------------|----------------------|---------------------------------------|---|----------------------|---------------------------------------|---|------|--------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|--|--|
| 1  | <b>Статистика</b>       |                      |                                       |   |                      |                                       |   |      |        |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |  |  |
| 2  | Выборка А:              |                      |                                       |   |                      |                                       | Выборка В:  |      |        |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |  |  |
| 3  | частота пульса в покое  |                      |                                       | частота пульса в покое                            |                      |                                       |   |      |        |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |  |  |
| 4  | <b>n</b>                | <b>X<sub>i</sub></b> | <b>(X<sub>cp</sub>-X<sub>i</sub>)</b> | <b>(X<sub>cp</sub>-X<sub>i</sub>)<sup>2</sup></b> | <b>Y<sub>i</sub></b> | <b>(Y<sub>cp</sub>-Y<sub>i</sub>)</b> | <b>(Y<sub>cp</sub>-Y<sub>i</sub>)<sup>2</sup></b> |      |        |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |  |  |
| 5  | 1                       | 82                   | -0,36                                 | 0,13  | 82                   | 0,44                                  | 0,20  |      |        |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |  |  |
| 6  | 2                       | 70                   | 11,64                                 | 135,40  | 80                   | 2,44                                  | 5,96  |      |        |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |  |  |
| 7  | 3                       | 90                   | -8,36                                 | 69,95   | 92                   | -9,56                                 | 91,31   |      |        |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |  |  |
| 8  | 4                       | 86                   | -4,36                                 | 19,04   | 82                   | 0,44                                  | 0,20  |      |        |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |  |  |
| 9  | 5                       | 78                   | 3,64                                  | 13,22   | 82                   | 0,44                                  | 0,20  |      |        |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |  |  |
| 10 | 6                       | 92                   | -10,36                                | 107,40  | 74                   | 8,44                                  | 71,31   |      |        |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |  |  |
| 11 | 7                       | 74                   | 7,64                                  | 58,31   | 88                   | -3,56                                 | 12,64   |      |        |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |  |  |
| 12 | 8                       | 80                   | 1,64                                  | 2,68  | 88                   | -5,56                                 | 30,88   |      |        |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |  |  |
| 13 | 9                       | 88                   | -6,36                                 | 40,50   | 76                   | 6,44                                  | 41,53   |      |        |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |  |  |
| 14 | 10                      | 88                   | -6,36                                 | 40,50   |                      |                                       |   |      |        |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |  |  |
| 15 | 10                      | 88                   | -6,36                                 | 40,50   |                      |                                       |   |      |        |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |  |  |
| 16 | 15                      | 70                   | 11,64                                 | 135,40  |                      |                                       |   |      |        |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |  |  |
| 17 |                         |                      |                                       |   |                      |                                       |   |      |        |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |  |  |
| 18 |                         |                      |                                       |   |                      |                                       |   |      |        |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |  |  |
| 19 |                         |                      |                                       |   |                      |                                       |   |      |        |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |  |  |
| 20 |                         |                      |                                       |   |                      |                                       |   |      |        |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |  |  |
| 21 | Сумма:                  |                      |                                       | 898   | 0,00                 | 822,55                                | 742   | 0,00 | 254,22 |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |  |  |
| 22 |                         |                      |                                       |   |                      |                                       |   |      |        |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |  |  |
| 23 | n <sub>x</sub> = 11     |                      |                                       | n <sub>y</sub> = 9                                |                      |                                       |   |      |        |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |  |  |
| 24 | X <sub>cp</sub> = 81,64 |                      |                                       | Y <sub>cp</sub> = 82,44                           |                      |                                       |   |      |        |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |  |  |
| 25 | σ <sub>x</sub> = 7,89   |                      |                                       | σ <sub>y</sub> = 5,64                             |                      |                                       |   |      |        |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |  |  |
| 26 | Нет лишних (Н/Л)        |                      |                                       |   |                      |                                       |   |      |        |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |  |  |

|  |  |
|--|--|
| $m_x = 2,38$   | (стандартная ошибка среднего для (X))            |
| $m_y = 1,88$   | (стандартная ошибка среднего для (Y))            |
| <b>Уровень доверит. вероят. 0,95</b>   |  |
| <b>Столбец таб.Стьюдента (X): 2</b>  | (для заданного уровня доверит. вероятности)      |
| <b>Выборка X:</b>  |  |
| Строка табл Стьюдента : 10   | (число степеней свободы для выборки (X) )        |
| $t_{\alpha/2} = 2,23$  | (коэффициент Стьюдента для выборки (X))          |
| $\Delta_x = 5,31$  | (доверительный интервал для выборки (X))         |
| $X = X_{cp} \pm \Delta_x = 82 \pm 5$   | <b>P = 0,95</b>                                  |
| <b>Выборка Y:</b>  |  |
| Строка табл Стьюдента : 8  | (число степеней свободы для выборки (Y) )        |
| $t_{\alpha/2} = 2,31$  | (коэффициент Стьюдента для выборки (Y))          |
| $\Delta_y = 4,34$  | (доверительный интервал для выборки (Y))         |
| $Y = Y_{cp} \pm \Delta_y = 82 \pm 4$   | <b>P = 0,95</b>                                  |
| <b>Критерий Стьюдента (оценка статистической значимости различий между выборками) t:</b> |  |
| $n_x + n_y - 2 = 18$   | (число степен. своб. для 2-х выборок (X) и (Y) ) |
| $t = 0,27$   |  |
| $t_{\text{крит}} = 2,1$  | (коэффициент Стьюдента для 2-х выборок)          |
| <b>Между выборками нет статистически значимых различий</b>                               |  |

Рис. 4. Интерактивные задания для математической обработки результатов

С целью развития у студентов научного мышления, интереса к исследовательской деятельности и формирования умения самостоятельного поиска информации разработаны экспериментальные интерактивные задания (рис. 4) и методика проведения практических работ (рис. 5).

### Компьютерная лабораторная работа №1.

The image shows two pages of a lab work document. The left page is titled 'Лабораторная работа' and the right page is titled 'Практический Зауряд'. Both pages contain the same text and formulas.

**Лабораторная работа**  
**ЦЕЛЬ:** измерение углового коэффициента наклона с помощью шапелки.  
**ЦЕЛЬ:** вычисление углового коэффициента наклона по формуле для периода колебаний математического маятника.  
**ПРЕДМЕТЫ И МАТЕРИАЛЫ:** часы с секундной стрелкой, измерительные линейка, нить, шапелка и маятник, шарик с отверстием.  
**ФОРМУЛЫ ДЛЯ ВЫЧИСЛЕНИЙ:**  $T = 2\pi \sqrt{\frac{l}{g}}$ ,  $g = \frac{4\pi^2}{T^2} l$ ,  $g_{\text{изм}} = \frac{4\pi^2}{T_{\text{изм}}^2} l$   
**Абсолютная погрешность при измерении угла наклона:**  $\Delta g = g_{\text{изм}} - g_{\text{теор}}$  Относительная погрешность:  $\epsilon_g = \frac{|\Delta g|}{g}$

| Номер опыта | l, м | N | $\Delta t, c$ | $\Delta T_{\text{изм}}, c$ | $T_{\text{изм}} = \frac{\Delta t}{N}$ | $g_{\text{изм}} = \frac{4\pi^2}{T_{\text{изм}}^2} l$ | $\epsilon_g, \%$ | $\Delta g$ |
|-------------|------|---|---------------|----------------------------|---------------------------------------|--|------------------|------------|
| 1           |      |   |               |                            |                                       |  |                  |            |
| 2           |      |   |               |                            |                                       |  |                  |            |
| 3           |      |   |               |                            |                                       |  |                  |            |

**Ключевой результат вычисления:**  
 $g_{\text{теор}} = 9,81 \text{ м/с}^2$  ;  $g_{\text{изм}} = \text{м/с}^2$   
 $\epsilon_g = \text{м/с}^2$

**Вывод:**

**Практический Зауряд**  
**ЦЕЛЬ:** измерение углового коэффициента наклона с помощью шапелки.  
**ЦЕЛЬ:** вычисление углового коэффициента наклона по формуле для периода колебаний математического маятника.  
**ПРЕДМЕТЫ И МАТЕРИАЛЫ:** часы с секундной стрелкой, измерительные линейка, нить, шапелка и маятник, шарик с отверстием.  
**ФОРМУЛЫ ДЛЯ ВЫЧИСЛЕНИЙ:**  $T = 2\pi \sqrt{\frac{l}{g}}$ ,  $g = \frac{4\pi^2}{T^2} l$ ,  $g_{\text{изм}} = \frac{4\pi^2}{T_{\text{изм}}^2} l$   
**Абсолютная погрешность при измерении угла наклона:**  $\Delta g = g_{\text{изм}} - g_{\text{теор}}$  Относительная погрешность:  $\epsilon_g = \frac{|\Delta g|}{g}$

| Номер опыта | l, м | N  | $\Delta t, c$ | $\Delta T_{\text{изм}}, c$ | $T_{\text{изм}} = \frac{\Delta t}{N}$ | $g_{\text{изм}} = \frac{4\pi^2}{T_{\text{изм}}^2} l$ | $\epsilon_g, \%$ | $\Delta g$ |     |
|-------------|------|----|---------------|----------------------------|---------------------------------------|--|------------------|------------|-----|
| 1           |      |    |               |                            |                                       |  |                  |            |     |
| 2           | 1,5  | 40 |               |                            | 0,09                                  | 2,475  | 0,657394         | 1%         | 0,1 |
| 3           |      |    |               |                            |                                       |  |                  |            |     |

**Ключевой результат вычисления:**  
 $g_{\text{теор}} = 9,8074 \text{ м/с}^2$  ;  $g_{\text{изм}} = 0,1$   
 $\epsilon_g = 1\%$

**Вывод:** Полученные результаты вычисления подтверждают справедливость зависимости периода колебаний математического маятника от длины и углового коэффициента наклона. Полученные данные позволяют определить угловой коэффициент наклона. Выводы и результаты. Рассмотрение и дифференциальное уравнение колебаний.

Рис. 5. Методические указания к практическим занятиям

При создании интерактивных заданий одним из эффективных подходов является использование цифровых моделей изучаемых объектов процессов или явлений (рис. 6).

The image shows an interactive task interface. At the top, it says 'Задание: Укажите элементы реостата.' followed by a red link 'Ссылка на интерактивное задание: https://learningapps.org/watch?v=px82yrf3522'. Below the text is a QR code labeled 'QR-Code'. In the center, there is a digital model of a reostat (potentiometer) with a slider and several colored lights (red, green, blue, yellow) indicating different components. A dialog box with the text 'Задание Укажите элементы реостата.' and an 'OK' button is overlaid on the model.

Рис. 6. Пример цифровой модели

Современные образовательные ресурсы, представляют собой цифровую версию традиционных печатных учебных пособий, поэтому, преподаватели естественнонаучных дисциплин перевели ряд учебных пособий в цифровой формат (рис. 7). Отмечено их преимущество перед бумажными аналогами: возможность мгновенного поиска нужной информации; наличие гиперссылок на дополнительные источники; встроенные тесты и упражнения; наличие мультимедийных элементов – видео, аудиофайлы и графики.

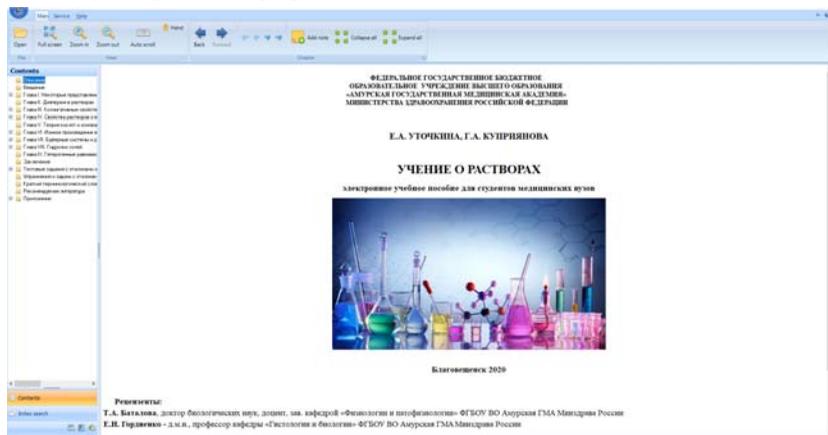


Рис. 7. Электронное учебное пособие по химии

Интерактивные тесты, клинические и ситуационные задания играют важную роль в образовательном процессе и оценке знаний студентов. Автоматическая проверка результатов экономит время преподавателей, позволяя им сосредоточиться на других аспектах образовательного процесса.

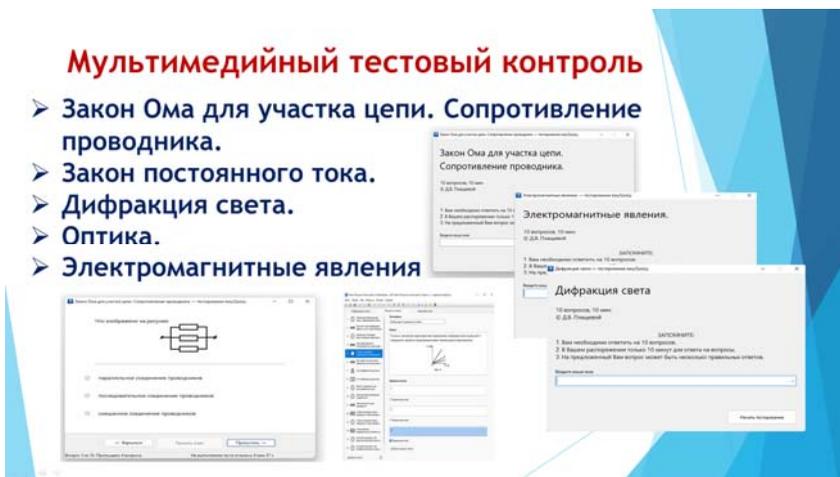


Рис. 8. Интерактивные тесты с возможностью самоконтроля

Интерактивные тесты с возможностью самоконтроля (рис. 8), являются эффективным инструментом для проверки знаний и закрепления пройденного материала. Студенты самостоятельно проходят тесты, состоящие из вопросов разного типа: с множественным выбором ответов, на сопоставление, заполнение пропусков и др. После завершения теста система автоматически оценивает результаты, предоставляя обратную связь о правильных и неправильных ответах, что позволяет студентам быстро выявить пробелы в знаниях и работать над их устранением.

Клинические и ситуационные задания развивают клиническое мышление, и умения принимать обоснованные решения и применять теоретические знания на практике и в научно-исследовательской деятельности [1, с. 405]. Современные технологии позволяют создавать разного типа интерактивные задания: викторины, кроссворды, головоломки, симуляции, расчетные задачи (рис. 9) и др., что делает учебный процесс разнообразным и интересным.

**Задача № 6.** Среднесуточная потребность для детей от 1 года до 1,5 лет составляет в белках 48 грамм, жирах 48 грамм и углеводах 160 грамм. Какая суточная потребность для детей этого возраста в энергии?

Теплота сгорания в организме составляет:

$\Delta H$  углеводов = 18 кДж/грамм,  $\Delta H$  белков = 17 кДж/грамм.

$\Delta H$  жиров = 38 кДж/грамм.

**Решение:**

1. Рассчитаем потребность в энергии для окисления белков в организме:

$\Delta H$  белков =  = кДж

2. Рассчитаем потребность энергии для окисления углеводов:

$\Delta H$  углеводов =  = кДж

3. Рассчитаем потребность в энергии для окисления жиров:

$\Delta H$  жиров =  = кДж

4. Рассчитаем суточную потребность детей в энергии:

$\Delta H$  =  = кДж

**Ответ:**

Назад

Следующая



Рис. 9. Интерактивное решение ситуационных задач

Мониторинг образовательного процесса с применением на занятиях цифровых технологий показал повышения уровня активности студентов, улучшение усвоения изучаемого материала. Студенты на занятиях чувствуют себя успешными при правильном выполнении заданий и стремятся улучшить свои умения и навыки. В результате использования в учебном процессе разработанных цифровых дидактических материалов преподаватели провели ряд педагогических экспериментов, результаты которых позволили определить уровень сформированных знаний, навыков и умений у студентов.

Эксперимент оценивали по результатам эмпирического метода – анкетирования, которое проводили в два этапа: контрольный – на первом занятии дисциплины; итоговый – на последнем занятии. В эксперименте участвовали преподаватели кафедры «Химия», «Медицинская физика», а также 295 студентов первого курса лечебного факультета. Результаты анкетирования по дисциплинам ранжировали по следующим критериям:

- сформированность уровня клинического мышления;
- уровень сформированных исследовательских навыков.

Клиническое мышление, как процесс логического анализа полученной информации, начинает формироваться у студентов на первом курсе при выполнении учебных экспериментов, решении задач и упражнений. Студенты начинают понимать и оперировать понятиями, с которыми они впервые знакомятся, изучая естественнонаучные дисциплины.

Сравнительная характеристика уровней формирования клинического мышления у студентов в предварительном и итоговом анкетировании показана на рисунках 10, 11.

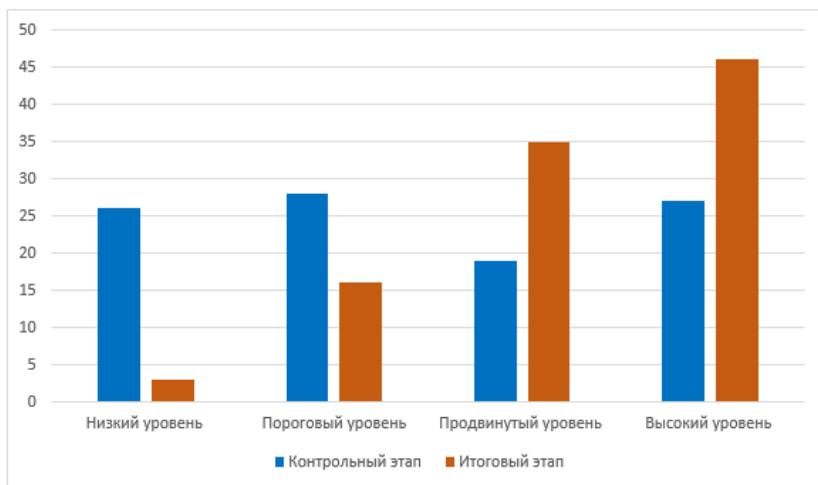


Рис. 10. Динамика формирования навыков клинического мышления у студентов в процессе изучения химии

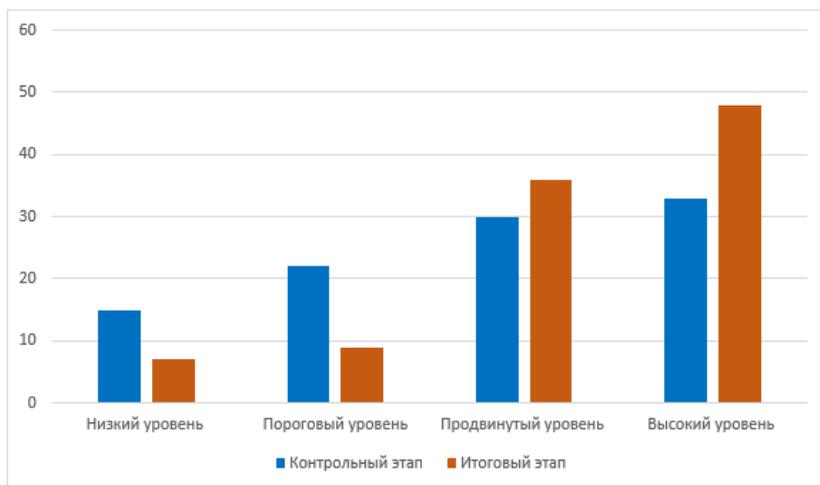


Рис. 11. Динамика формирования навыков клинического мышления у студентов в процессе изучения физики и математики

Исследовательские навыки для будущего врача включают комплекс теоретических знаний и практических умений, которые необходимы для проведения научных исследований, анализа данных, интерпретации результатов и применения знаний и умений на практике.

Сравнительная характеристика уровней формирования исследовательских навыков показана на рисунках 12 и 13.

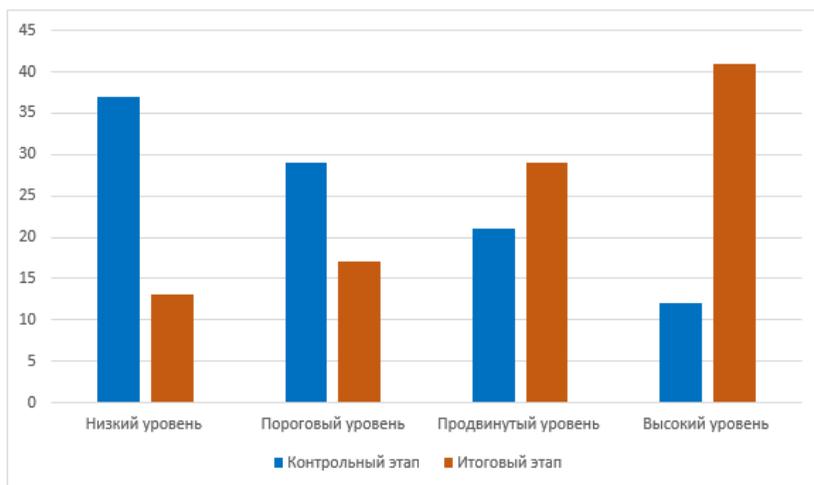


Рис. 12. Результаты этапов формирования исследовательских навыков при изучении химии

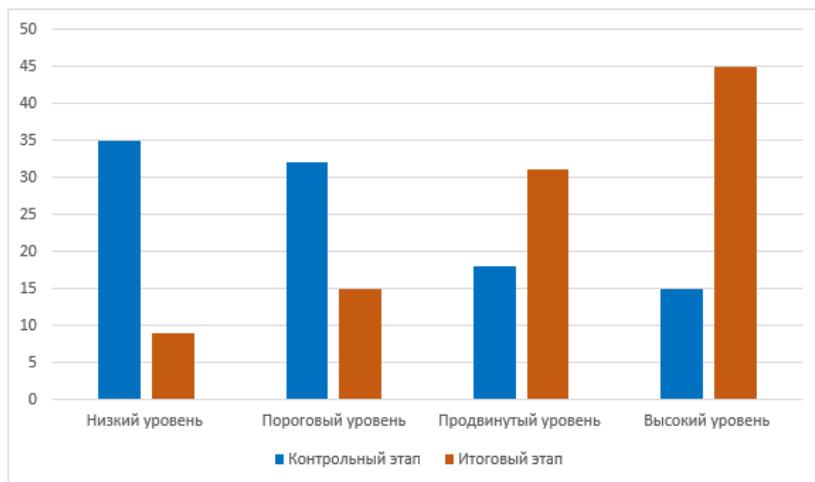


Рис. 13. Результаты этапов формирования исследовательских навыков при изучении физики и математики

Для общей оценки педагогической работы и эффективности развития активности и заинтересованности у студентов к процессу обучения, с целью определения уровней их мотивационно-ценностной ориентации,

после завершения изучения курса естественнонаучных дисциплин проведено итоговое анкетирование.

Для определения общего уровня сформированных знаний, умений и навыков студентов было предложено им ответить на три вопроса:

– Как бы Вы оценили свой интерес к изучению естественнонаучных дисциплин?

– Как бы Вы оценили своё понимания важности химических, физических и математических знаний для последующего изучения профессиональных дисциплин?

– Как бы Вы оценили свою готовность использовать сформированную химическую, физическую и математическую грамотность в научной и практической работе врача?

Предлагалось разделить ответы на вопросы по уровням: низкий, средний и высокий.

Результаты сравнительного анализа предварительного и итогового анкетирования представлены на рисунках 14, 15.



Рис. 14. Изменения уровня самооценки формирования химической грамотности студентов

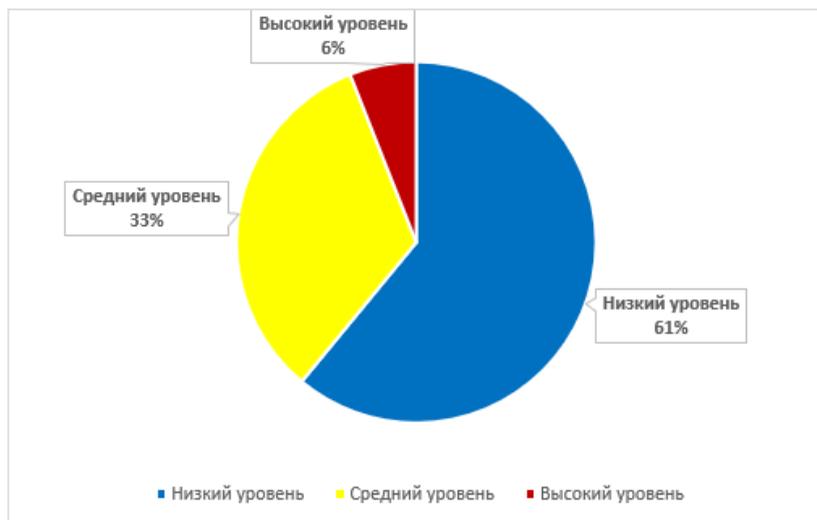


Рис. 15. Изменения уровня самооценки формирования физико-математической грамотности студентов

Сравнение результатов самооценки студентов на начальном и заключительном этапах анкетирования показало следующие результаты, которые классифицировали по трём ключевым характеристикам (табл. 2).  
Таблица 2

*Характеристика показателей анкетирования*

| №, n/n | Результаты самооценки               | Характеристика показателей  |
|--------|-------------------------------------|---|
| 1      | Динамика изменений                  | анализ результатов показал положительную динамику формирования знаний, умений и навыков у студентов   |
|        |                                     | участники эксперимента продемонстрировали высокий уровень вовлеченности в образовательный процесс   |
| 2      | Самооценка собственных возможностей | студенты-медики, готовящиеся стать врачами, обрели большую уверенность в своих навыках и действиях стали оценивать свои знания, умения и навыки |
| 3      | Улучшение качественных показателей  | повышение уровня самооценки у студентов и улучшение их успехов в учебе связано с внедрением в образовательный процесс цифровых технологий       |

Определено что, самооценка студентов своих знаний, умений и навыков, указывает на важность мотивации и активного участия студентов в учебном процессе, возможно, это связано и с использованием на аудиторных занятиях и для самоподготовки к ним дидактических цифровых материалов и электронных образовательных ресурсов.

### *Заключение*

По результатам проведенных педагогических действий и эксперимента, который проводился с использованием эмпирического метода – анкетирования, сделаны следующие выводы:

– преподаватели естественнонаучных дисциплин активно внедряют в учебный процесс информационно-коммуникационные технологии в контексте медицинского образования;

– симуляции, виртуальные лаборатории и другие виды работы с цифровыми инструментами у студентов-медиков развивают универсальные, общепрофессиональные и профессиональные знания, умения и навыки;

– использование цифровых технологий позволяет сделать учебный процесс более наглядным, интерактивным, доступным, увлекательным и разнообразным, что способствует качественному усвоению материала и обуславливает повышение эффективности обучения студентами;

– отмечено, что цифровые инструменты, особенно интерактивные дидактические материалы, оказывают положительное влияние на психологическую и практическую адаптацию студентов и преподавателей к современному образовательному процессу, включающего комплекс электронно-образовательных и традиционных технологий.

Таким образом, на основании вышесказанного, мы можем утверждать, что внедрение дидактических материалов и других видов электронно-образовательных ресурсов разработанных с использованием цифровых технологий является важным и необходимым аспектом в современном образовательном пространстве для формирования у будущих врачей естественнонаучной грамотности. Особенно стоит подчеркнуть не только актуальность, но и перспективность использования цифровых технологий в медицинском образовании.

#### ***Библиографический список к главе 4***

1. Алексеенко С.Н. Роль практико-ориентированной организации образовательного процесса студентов-медиков в развитии клинического мышления и предотвращении профессиональных ошибок в будущей врачебной деятельности / С.Н. Алексеенко, Т.В. Гайворонская, Н.Н. Дробот // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13. №6А. – С. 404–416. DOI: 10.34670/AR. 2023.50.21.046. – EDN AYUHRC

2. Бешенков С.А. Применение интерактивных средств – современный подход в обучении / С.А. Бешенков, М.И. Шутикова, Е.А. Смирнова // Информатика и образование. – 2017. – №6. – С. 20–24. EDN ZRNNXN

3. Бородин О.В. Мультимедийные обучающие и презентационные программы как средство обучения: проблемы и перспективы / О.В. Бородин, А.В. Липатов // Инновации в образовании. – 2019. – №1. – С. 101–108. – EDN ZXDCJF.

4. Иванчук О.В. Феномен «клиническое мышление» как одно из основополагающих понятий исследования / О.В. Иванчук, О.Г. Ганина // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – №5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28096> (дата обращения: 16.12.2024). EDN YMRMNF

5. Никитенко О.В. Роль дидактических средств в формировании профессиональных компетенций студентов медицинского вуза / О.В. Никитенко, Н.А. Гетман, Н.А. Полянская // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – №12 (7). – С. 1239–1242 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=11020> (дата обращения: 10.12.2024). EDN ХНJJWJ

6. Плащевая Е.В. Особенности применения цифровых технологий при изучении физики в медицинском вузе / Е.В. Плащевая, О.В. Иванчук, С.Ю. Ланина // ЦИТИСЭ. – 2023. – №2 (36). – С. 7–15. – DOI 10.15350/2409–7616.2023.2.01. – EDN OANKFB.

7. Плащевая Е.В. Формирование цифровых компетенций у студентов медицинского вуза / Е.В. Плащевая, Н.В. Нигей, Е.А. Уточкина // Тенденции развития науки и образования. – 2024. – №110–2. – С. 114–117. – DOI 10.18411/trnio-06-2024-86. – EDN UBCMAD.

8. Разработка и использование современных дидактических средств обучения для активизации самостоятельной работы студентов / Л.В. Чупрова, О.А. Мишурина, Э.Р. Муллина, О.В. Ершова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №6 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=16695> (дата обращения: 17.12.2024). EDN TGQSCX

## ГЛАВА 5

DOI 10.31483/r-115411

*Прозорова Мария Николаевна*

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМООЦЕНКИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА В УСЛОВИЯХ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ «ПРОФЕССИОНАЛИТЕТ»**

**Аннотация:** данное научное исследование посвящено разработке инновационной технологии формирования адекватной профессиональной самооценки у студентов средних профессиональных образовательных организаций (СПО) как фундаментального фактора успешной профессиональной социализации и карьерного роста. Исследование актуально в контексте реализации федерального проекта «Профессионалитет», нацеленного на тесную интеграцию образования и реального сектора экономики, что предъявляет повышенные требования к уровню подготовки специалистов. Основная гипотеза исследования заключается в том, что целенаправленное воздействие на формирование профессиональной самооценки студентов на ранних этапах обучения в СПО значительно повышает их адаптацию к будущей профессиональной деятельности и способствует более осознанному выбору карьерного пути. В ходе исследования проанализированы существующие научные подходы к формированию профессиональной самооценки, а также концепции профессиональной идентичности. Анализ выявил ключевые факторы, оказывающие существенное влияние на формирование и функционирование профессиональной самооценки: стиль воспитания в семье, опыт предыдущей профессиональной деятельности (если таковой имеется), уровень поддержки со стороны преподавателей и сверстников, успешность в учебной деятельности, наличие четких профессиональных целей и планов. Кроме того, определено влияние личностных качеств студента, таких как самомотивация, стрессоустойчивость, коммуникабельность и критичность мышления.

**Ключевые слова:** профессиональная самооценка, федеральный проект, новая образовательная технология, формирование, студент, медицинский колледж.

**Abstract:** this scientific research is devoted to the development of an innovative technology for the formation of adequate professional self-esteem among students of secondary vocational educational institutions (SPE) as a fundamental factor of successful professional socialization and career growth. The study is relevant in the context of the implementation of the federal project «Professionalism», aimed at the close integration of education and the real sector of the economy, which places increased demands on the level of training of specialists. The main hypothesis of the study is that the targeted impact on

*the formation of professional self-esteem of students at the early stages of their studies in vocational education and training significantly increases their adaptation to future professional activities and contributes to a more informed choice of a career path. The research analyzed the existing scientific approaches to the formation of professional self-esteem, as well as the concept of professional identity. The analysis revealed key factors that have a significant impact on the formation and functioning of professional self-esteem: parenting style in the family, previous professional experience (if any), the level of support from teachers and peers, success in educational activities, the presence of clear professional goals and plans. In addition, the influence of the student's personal qualities, such as self-motivation, stress tolerance, sociability and critical thinking, was determined.*

**Keywords:** *professional self-assessment, federal project, new educational technology, formation, student, medical college.*

Актуальность проблемы качества профессионального образования сегодня обусловлена глубокими противоречиями, существующими в современном обществе. Рынок труда испытывает острую нехватку квалифицированных специалистов, при этом уровень подготовки выпускников профессиональных учебных заведений зачастую не соответствует реальным требованиям работодателей. Это приводит к высокому уровню безработицы среди молодых специалистов и снижению конкурентоспособности национальной экономики. Ситуация усугубляется несовершенством системы оценки знаний и навыков, которая не всегда адекватно отражает реальный уровень компетенций выпускников. Традиционные методы оценки, часто ориентированные на запоминание информации, не способны оценить такие важные качества, как креативность, способность к самообучению, командная работа и критическое мышление – ключевые навыки для успешной работы в современных условиях [4].

Программа «Профессионалитет», инициатива Министерства просвещения РФ, представляет собой попытку решить эту сложную задачу. Её цель – подготовка молодых людей к независимой жизни и трудовой деятельности через тесное взаимодействие образовательных учреждений с предприятиями-партнерами. Программа ставит акцент на практико-ориентированном обучении, обеспечивая студентам доступ к современному оборудованию, реальным производственным задачам и опыту работы с профессионалами своего дела. Однако успех «Профессионалитета» зависит от множества факторов, включая качество преподавательского состава, готовность предприятий к сотрудничеству и эффективность механизмов контроля качества образования.

Изменение содержания профессиональной подготовки должно быть направлено не только на освоение специальных знаний и навыков, но и на формирование целого спектра личностных и социально-профессиональных качеств. Это включает в себя развитие самостоятельности, ответственности, способности к работе в команде, адаптации к изменяющимся условиям, а также формирование профессиональной этики и культуры. Федеральные государственные

образовательные стандарты (ФГОС) отражают эти требования, определяя ключевые компетенции и результаты освоения программы. Однако их реализация требует не только формального соблюдения норм, но и разработки инновационных методик обучения, ориентированных на индивидуальные особенности студентов.

В рамках подготовки специалистов среднего звена особое внимание уделяется развитию общепрофессиональных компетенций. Это способность к анализу и решению проблем, критическое мышление, умение работать с информацией, коммуникативные навыки и способность к самообразованию. Важно также формирование устойчивого интереса к выбранной профессии, что способствует повышению мотивации и успешности в дальнейшей профессиональной деятельности. Для этого необходимо использовать активные методы обучения, включая проектную деятельность, кейсы, симуляции и игровые технологии. Эффективная система обратной связи с работодателями также является ключевым фактором успеха [3]. Регулярные практики, стажировки и консультации с представителями профессии позволят студентам получить ценный опыт и адаптироваться к требованиям современного рынка труда. Внедрение системы трассировки выпускников позволит отслеживать их карьерный рост и вносить необходимые коррективы в образовательные программы. Только комплексный подход к решению проблемы позволит повысить качество профессионального образования и подготовить конкурентоспособных специалистов, способных успешно реализовать свой потенциал на рынке труда.

Федеральный государственный образовательный стандарт профессионального образования (ФГОС) подчеркивает важность общекультурного и индивидуального развития учащихся, формируя их сознание и личные смыслы, а также развивая ключевые компетенции, включая способность к обучению и самосовершенствованию [1]. Основная цель ФГОС заключается в достижении личностных результатов, что подразумевает развитие внутренней мотивации к обучению, понимание собственных возможностей и формирование адекватной профессиональной самооценки, способствующей успеху в учебном процессе. Осознание студентами своих способностей ведет к высоким учебным достижениям и развитию нравственных качеств. Профессиональная самооценка формирует индивидуальность, жизненные ценности, амбиции и поведение будущего специалиста. В рамках федерального проекта «Профессионализм», в соответствии со статьей 20 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» и Постановлением Правительства РФ от 16.03.2022 №387, Министерство просвещения проводит эксперимент по созданию, тестированию и внедрению новых образовательных технологий в сфере среднего профессионального образования, что включает модернизацию практической подготовки студентов с применением современного оборудования и интегративных методов.

НОТ «Профессионалитет» опирается на основные подходы к подготовке квалифицированных кадров, обуславливающие

формирование единого образовательного пространства, позволяющего обеспечить качественную подготовку в системе непрерывного образования:

- компетентностный подход к созданию образовательных программ, нацеленных на достижение запланированных результатов, предусмотренных федеральными государственными образовательными стандартами среднего профессионального образования, а также освоение программ и трудовых функций, указанных в профессиональных стандартах (если они имеются) или других квалификационных справочниках;

- практикоориентированность образования, проявляющаяся в доминирующей роли практической подготовки для формирования профессиональных, общих и корпоративных компетенций, в сочетании с теоретической подготовкой в реальной профессиональной среде или в условиях, максимально приближенных к будущей профессиональной деятельности специалиста или квалифицированного рабочего, с учетом требований конкретных работодателей;

- ориентация на развитие корпоративных компетенций будущего сотрудника, которые помогают решать профессиональные задачи в ситуациях, требующих инновационных или нестандартных подходов при выполнении трудовых функций, а также способствуют ранней профессиональной адаптации обучающихся к условиям производственной среды на этапе обучения;

- направленность на формирование цифровых компетенций и навыков, позволяющих работать в условиях современного технологического прогресса и развития цифровой экономики;

- применение интегративных педагогических подходов при формировании содержания и реализации образовательных программ;

- ориентация на образовательные результаты, сочетающие в себе профессиональные и личностные достижения.

Главная задача программы заключается в быстром и качественном обучении молодежи навыкам, актуальным на рынке труда, а также в подготовке квалифицированных специалистов среднего звена и поддержании их профессиональной самооценки.

Профессиональная самооценка – ключевая личностная характеристика, существенно влияющая на профессиональное становление студентов. Понимание своих способностей позволяет обучающимся адекватно оценивать сильные и слабые стороны, устанавливать реалистичные цели и добиваться их. В юношеском возрасте профессиональная самооценка лежит в основе личностного развития. Её формирование начинается с выбора профессии и приобретает особую значимость в процессе профессионального обучения. Изучение ключевых аспектов формирования профессиональной самооценки является важным направлением исследований отечественных психологов и педагогов.

Наибольшее внимание привлекают к себе работы Л.И. Божович, Л.С. Выготского, А.В. Захаровой, И.С. Кон [2, с. 49]. В исследованиях Л.В. Передних [6], Н.В. Самойленко и Е.В. Дьяченко [7], в которых самооценка рассматривается как неотъемлемая составляющая

самосознания личности. Эти исследователи предоставили возможность для объективной оценки условий среднего профессионального образования, которые оказывают влияние на особенности самооценки молодого специалиста, а также выявили педагогические принципы, способствующие ее формированию.

На наш взгляд, всё вышеизложенное имеет значительное значение для акцентирования внимания на научных исследованиях, направленных на развитие профессиональной самооценки будущих медицинских работников. Для успешного решения данной задачи необходимо тщательно изучить и обосновать методологические подходы. Мы полагаем, что этот процесс будет наиболее результативным, если студенты приходят из учебных заведений с научно-методической поддержкой в конкретной профессиональной среде.

В ходе теоретического анализа мы пришли к выводу, что формирование профессиональной самооценки студентов медицинских колледжей будет эффективным, если:

- учитывать текущие требования заказчика и готовить компетентных профессионалов с высокой социальной активностью;
- усилить влияние учащихся на их познавательную, эмоциональную и поведенческую активность во всех аспектах;
- предоставлять рациональную педагогическую и психологическую помощь, которая включает методическую поддержку, основанную на жизненных и профессиональных ценностных ориентациях, а также на границах экспертного поведения и сотрудничества в рамках профессиональных отношений;
- разрабатывать современные образовательные технологии с учетом широкого спектра актуальных профессиональных проблем и акцентом на профессиональных обязанностях медицинских работников, требующих экспериментального подтверждения.

Профессиональная самооценка играет ключевую роль в личностном развитии и благополучии человека. Она позволяет: устанавливать реалистичные цели и эффективно работать над их достижением; адекватно воспринимать критику; уверенно взаимодействовать с окружающими и строить гармоничные отношения; проявлять устойчивость к стрессам и неудачам; развивать положительную саморегуляцию и самодисциплину.

Феномен формирования профессиональной самооценки у студентов колледжа выражается в междисциплинарных подходах и психолого-педагогическом обосновании профессионально важных качеств, таких как:

- самоэффективность – уверенность студента в своих силах и возможностях успешно справляться с профессиональными задачами;
- самодисциплина – способность студента самостоятельно организовывать свою учебную и внеучебную деятельность;
- мотивация к обучению – внутреннее побуждение студента к приобретению новых знаний, умений и навыков;
- коммуникабельность – способность студента устанавливать и поддерживать эффективное взаимодействие с окружающими;

– креативность – способность студента генерировать оригинальные идеи и находить нестандартные решения.

Проведя анализ различных педагогических стратегий, можно заключить, что в обучении возможно применять несколько методик и техник, направленных на формирование профессиональной самооценки у студентов колледжа:

– рефлексия – осмысление и анализ студентами своей учебной и профессиональной деятельности;

– самоанализ – глубокое изучение студентами своих личностных качеств, способностей, интересов и мотивов;

– самооценка – оценка студентами своих достижений, успехов и недостатков;

– самопрезентация – представление студентами своих профессиональных качеств и навыков;

– обратная связь – предоставление студентам информации о том, как их видят и оценивают другие люди (преподаватели, сверстники);

– участие в профессиональных конкурсах и олимпиадах – возможность для студентов сравнить свои достижения с достижениями других студентов и получить объективную оценку своих профессиональных качеств.

Также необходимо отметить, что эффективное формирование профессиональной самооценки у студентов колледжа требует системного подхода, который включает в себя следующие компоненты: создание благоприятного образовательного пространства, в котором студенты могут чувствовать себя комфортно и уверенно; оказание индивидуальной педагогической поддержки студентам, которые испытывают трудности в формировании профессиональной самооценки; использование разнообразных методов и приемов, которые способствуют развитию профессиональной самооценки и других профессионально важных качеств; реализацию системы оценки профессиональных достижений студентов, которая позволяет им отслеживать свой прогресс и адекватно оценивать свои возможности.

Формирование профессиональной самооценки является важнейшим компонентом образовательного процесса в колледже. Создавая условия для формирования самооценки у студента в период получения профессионального образования, педагоги способствуют подготовке высококвалифицированных специалистов, которые смогут эффективно реализовать свой потенциал и внести значительный вклад в развитие общества.

В рамках работы предлагается расширенное определение термина «профессиональная самооценка студента», выходящее за рамки простого осознания своих способностей. Мы рассматриваем её как комплексную и динамичную характеристику, включающую в себя:

а) когнитивный компонент (реалистичное представление о своих профессиональных знаниях, умениях и навыках, сильных и слабых сторонах);

б) эмоциональный компонент (уверенность в себе, способность справляться с профессиональными трудностями, устойчивость к стрессу);

в) поведенческий компонент (активность в профессиональном саморазвитии, готовность к принятию ответственности, стремление к самосовершенствованию).

*Предлагаемая технология формирования профессиональной самооценки основывается на интегративном подходе, сочетающем различные методики: индивидуальное и групповое консультирование, тренинги по развитию самооценки и коммуникативных навыков, ролевые игры, моделирование профессиональных ситуаций, проектная деятельность, включающая в себя реальные производственные задачи от партнеров СПО из числа предприятий реального сектора экономики.*

*Эта модель профессиональной самооценки позволяет более глубоко оценить уровень готовности студента к профессиональной деятельности и определить направления для дальнейшего саморазвития. Концептуальные подходы к проблеме формирования профессиональной самооценки были рассмотрены в работах философов, педагогов и психологов, где значительное внимание уделялось исследованию данной проблемы. Концепции таких ученых, как Левина Е.Ю., Камалеева А.Р., Стукалова О.В., Е.Ю. Навойчик, А.А. Деркач [3], В.В. Столин [8, с. 114] и других, позволили выделить следующие подходы к формированию самооценки:*

– *когнитивный подход (Левина Е.Ю., Камалеева А.Р., Стукалова О.В.) рассматривает самооценку как результат когнитивного сравнения собственных достижений с определенными стандартами;*

– *рефлексивно-диалогический подход (Е.Ю. Навойчик) акцентирует внимание на роли субъективного восприятия индивидом себя и своего поведения в процессе формирования самооценки;*

– *акмеологический подход (А.А. Деркач) рассматривает самооценку как один из ключевых компонентов личностного и профессионального развития;*

– *структурно-функциональный подход (В.В. Столин) выделяет когнитивные, эмоциональные и мотивационные компоненты самооценки, которые по-разному влияют на формирование профессиональной компетентности.*

*В рамках федерального проекта «Профессионалитет» для повышения качества практической подготовки новые образовательные технологии (НОТ) основываются на методе завершеного действия. Этот метод предполагает освоение студентами профессиональных знаний, умений и навыков, структурирование учебной информации, применение полученных знаний в различных профессиональных контекстах (корпоративной среде, социокультурной сфере) с последующим анализом и корректировкой.*

*Метод завершеного действия эффективно применяется как при отработке практических навыков, так и при решении профессиональных задач и кейсов, в том числе на реальном рабочем месте. Он способствует интеграции учебного материала и созданию прочных логических связей между различными дисциплинами и отраслями, необходимыми для профессиональной деятельности выпускников программ «Профессионалитет».*

*Кроме того, данный метод ориентирован на формирование практического навыка при условии дозированного получения теоретической информации. В такой ситуации знания и умения*

*трансформируются из теории в практические действия, то есть переходят «из головы в руки». Согласно этой методике у обучающегося формируется компетенция самостоятельно планировать, выполнять, контролировать и качественно изменять свою трудовую деятельность. Описание метода завершённого действия: при выполнении каждого трудового действия/алгоритма рекомендуется соблюдать последовательность этапов.*

*Сбор информации и анализ условий. Необходимо собрать все данные из задания: что требуется сделать? В каких условиях? При каких обстоятельствах?*

*1. Планирование. На этом этапе обучающийся разрабатывает план выполнения поставленной задачи. Он определяет список инструментов, материалов, средств безопасности, возможные варианты выполнения задачи и выбирает наиболее подходящий вариант действий в данной ситуации.*

*2. Принятие решения. Обучающийся принимает окончательное решение и называет наиболее оптимальный вариант действий.*

*3. Выполнение. Обучающийся самостоятельно реализует намеченный план действий в соответствии с принятой последовательностью/протоколом выполнения работы.*

*4. Контроль выполненной работы. Этот этап направлен на проверку результатов работы, выявление и исправление недостатков.*

Подведя итоги, можно сказать, что обучающийся оценивает свою работу, определяет слабые и сильные стороны, устанавливает степень достижения поставленной задачи и удовлетворенность заказчика полученным результатом.

Предложенный алгоритм действий обеспечивает обучающегося четкой последовательностью действий, выступая в качестве ориентира при выполнении трудовой деятельности. Он способствует выявлению междисциплинарных и межотраслевых связей, а также развитию устойчивой мотивации к активным действиям и выбору наиболее эффективных способов решения задач.

Описанный метод подразумевает роль преподавателя как наставника, сопровождающего обучающегося, но не предоставляющего готовых решений. Преподаватель оказывает помощь по мере необходимости, направляя обучающегося к необходимым источникам информации на каждом этапе (алгоритмы действий, нормативные акты, справочные материалы и так далее).

При необходимости, для более глубокого консультирования по возникающим вопросам в рамках изучаемой темы, преподаватель может привлечь профильного специалиста. При подведении итогов выполненной работы преподаватель дополняет самооценку обучающегося экспертной оценкой, совместно с обучающимся анализирует выявленные недостатки и разрабатывает меры по их устранению или предотвращению в будущем.

Полученные выводы позволяют обучающемуся сделать правильные заключения и станут основными мотиваторами для повышения качества дальнейшей работы. Применение данного подхода поможет предотвратить ошибки на рабочем месте, заранее определить количество расходных материалов и избежать их перерасхода, а также заложит основы бережливого производства.

Создание эффективных педагогических условий для профессионального становления студентов колледжа является важной задачей для преподавателей и воспитателей в формировании самооценки студентов. К таким условиям относятся: развитие у студентов самопознания, формирование профессиональной мотивации, обеспечение успешной профессиональной деятельности, создание комфортной психологической атмосферы на занятиях, а также использование современных образовательных технологий в образовательной организации с учетом новой образовательной технологии «Профессионалитет». Тем не менее, многие существующие программы подготовки медицинских специалистов уже давно требуют обновления, чтобы соответствовать последним исследованиям в области развития профессиональной уверенности.

Рассматривая профессиональную самооценку как показатель уровня развития чувства самоуважения у студента, мы видим в ней сложный результат познавательного процесса и социального взаимодействия. Она формируется как способ осознания собственных действий, поступков и отношений с окружающими. Сравнивая себя с другими в процессе практических занятий, студент начинает выделять в себе черты, которые он прежде всего замечает у окружающих. В дальнейшем развитие профессиональной самооценки происходит под влиянием общественного мнения и восприятия результатов и поведения индивида.

В современном обществе всё больше молодых людей успешно преодолевают профессиональные вызовы – будь то личные проблемы, учебные конфликты, потеря жизненных ориентиров или другие трудности, которые могут быть обусловлены низкой самооценкой. Процесс формирования профессиональной самооценки напрямую зависит от последствий неправильного развития личностных качеств. Для студентов с очень низкой самооценкой могут быть применены следующие методы и приёмы для её повышения и формирования:

Организация учебного процесса должна быть такой, чтобы в профессиональной деятельности студента присутствовали как элементы теоретических знаний с традиционными методами решения стандартных задач, так и элементы новизны. Используя этот подход, студент может получить более полную и объективную информацию о своих истинных способностях, что позволит выявить как положительные, так и отрицательные факторы, влияющие на профессиональную самооценку, а также устранить неблагоприятные влияния.

Сместите акцент с результата деятельности на процесс достижения. Создайте успешную позицию, которая будет вызывать положительные эмоции от результатов теоретической и практической деятельности. Формулируйте задачи таким образом, чтобы в них «не было неправильного решения», что может стать стимулом для активизации самостоятельной деятельности будущего медицинского работника. Таким образом, полученный личный и профессиональный опыт содействует формированию будущего медицинского работника, вовлечению в развитие профессиональных качеств и формированию самооценки за счет повышения уровня профессионализма, что непосредственно влияет на качество жизни человека.

Поэтому существует необходимость в проведении целенаправленной и постоянной работы со студентами различных курсов и специальностей по корректировке их профессиональной самооценки в процессе получения медицинского образования.

В заключение можно сказать, что ключевой идеей концепции профессиональной самооценки является уверенность в своих профессиональных способностях, основанная на адекватной оценке собственных достижений. Для студентов, обучающихся по программам в данной области, крайне важно получать практические знания, которые способствуют личностному и профессиональному росту, повышают профессиональную самооценку и стимулируют стремление к самосовершенствованию в их профессиональной деятельности.

**Библиографический список к главе 5**

1. Барнакова Л.Л. Независимая оценка профессиональных квалификаций выпускников СПО: дис. ... канд. пед. наук / Л.Л. Барнакова. – УланУдэ, 2014. – 183 с.
2. Гальперин В.М. Микроэкономика: учебник / В.М. Гальперин, С.М. Игнатьев, В.И. Моргунов; ред. В.М. Гальперин. – В 3 т. Т. 3. Сборник задач: учебное пособие. – М.: Омега-Л; СПб.: Экономикс, 2010. – 171 с.
3. Деркач А.А. Развитие акмеологии: достижение, проблемы, перспективы / А.А. Деркач // Народное образование. – 2020. – №3. – С. 57–65. EDN SSGFRJ
4. Емельянцева М.В. Концессионное соглашения – новый вид сотрудничества с государством / М.В. Емельянцева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.naryishkin.spb.ru](http://www.naryishkin.spb.ru) (дата обращения: 12.12.2024).
5. Молчанова О.Н. Самооценка. Теоретические проблемы и эмпирические исследования: учеб. пособие / О.Н. Молчанова. – М.: Флинта, 2010. – 391 с. – EDN RAYSRN
6. Передних Л.В. Современные педагогические инструменты мотивации и вовлечения студентов поколения «Z» в образовательный процесс / Л.В. Передних // Современные проблемы науки и образования. – 2024. – №3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=33493> (дата обращения: 07.07.2024). DOI 10.17513/spno.33493. EDN JUUKGV
7. Самойленко Н.В. Образ пациента как составляющая образа мира студентов при обучении в медицинском вузе / Н.В. Самойленко, Е.В. Дьяченко // Психолого-педагогические исследования. – 2020. – Т. 12. №1. – С. 122–138. DOI: 10.17759/psyedu.2020120109. EDN PWXOMY
8. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М.: Изд-во Московского Университета, 1983. – 284 с.
9. Шилова Н.П. Взросление в представлениях современных юношей и девушек / Н.П. Шилова // Современная зарубежная психология. – 2023. – Т. 12. №3. – С. 163–172. DOI: 10.17759/jmfp.2023120315. EDN HYGFEQ

## ГЛАВА 6

DOI 10.31483/r-115620

*Арефьева Светлана Александровна*

*Арефьева Олеся Викторовна*

### **НОВЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К СОДЕРЖАНИЮ СОЧИНЕНИЯ-РАССУЖДЕНИЯ НА ЕГЭ В 2025 ГОДУ**

**Аннотация:** актуальность обращения к данной теме обусловлена возникшей проблемой, связанной с изменением требований на едином государственном экзамене по русскому языку в 2025 году к заданию с развернутым ответом (работа над письменным монологическим высказыванием), в качестве которого выступает сочинение-рассуждение по прочитанному тексту (задание 27), необходимостью оказания методической помощи учителям в разъяснении содержания экзаменационного сочинения и критериев его оценивания.

Основным методом исследования выступает анализ логико-содержательных, языковых и композиционных особенностей текста типа рассуждения в процессе использования текстового подхода при обучении русскому языку в общеобразовательной школе.

В работе содержатся основные теоретические сведения о рассуждении как функционально-смысловом типе речи и тексте типа рассуждения. Результаты исследования связаны с анализом Демонстрационного варианта ЕГЭ 2025 (русский язык) в части задания 27, комментарием соответствия экзаменационного сочинения критериям его оценивания, разработкой методики подготовки обучающихся к написанию сочинения-рассуждения по прочитанному тексту на Едином государственном экзамене по русскому языку в 2025 году.

**Ключевые слова:** рассуждение как функционально-смысловой тип речи, сочинение-рассуждение, единый государственный экзамен, новые требования, композиция сочинения-рассуждения, языковые особенности текста типа рассуждения, демонстрационный вариант ЕГЭ 2025, критерии оценивания.

**Abstract:** the relevance of addressing this topic is due to the problem that has arisen related to the change in the requirements for the unified state exam in the Russian language in 2025 for a task with a detailed answer (work on a written monologue), which is an essay based on the text read (task 27), the need to provide methodological assistance to teachers in explaining the content of the exam the essay and its evaluation criteria.

The main research method is the analysis of the logical, substantive, linguistic and compositional features of the text type of reasoning in the process of using the textual approach in teaching Russian in secondary schools.

The paper contains basic theoretical information about reasoning as a functional and semantic type of speech and a text of the type of reasoning. The

*results of the study are related to the analysis of the Demonstration version of the Unified State Exam 2025 (Russian language) in part of task 27, a comment on the compliance of the exam essay with the criteria of its.*

**Keywords:** *reasoning as a functional and semantic type of speech, essay-reasoning, unified state exam, new requirements, composition of the essay-reasoning, linguistic features of the text of the type of reasoning, Demonstration version of the Unified State Exam 2025, assessment criteria.*

Методика развития речи предусматривает различные виды творческих заданий, одним из которых выступает сочинение-рассуждение, при этом разные виды рассуждения требуют разных умений и навыков его составления, значит, и специальных методов и приемов при обучении определенному виду сочинения-рассуждения.

В 2025 году выпускникам предстоит написать сочинение-рассуждение по прочитанному тексту. Что представляет собой новое задание, и каковы критерии его оценки? Для этого необходимо проанализировать Демонстрационный вариант ЕГЭ 2025 (русский язык) и критерии оценивания ответа на задание 27 (задания с развернутым ответом).

Для успешного написания сочинения-рассуждения ученик должен владеть определенными теоретическими сведениями: представлять, что такое рассуждение как функционально-смысловой тип речи, какова его логическая основа и языковая форма; ему необходимо уметь использовать приобретенные в процессе изучения русского языка и работы по развитию связной речи учебно-языковые умения и навыки.

Проблема обучения сочинению типа рассуждения имеет давнюю традицию и широко представлена в научно-методической литературе. Вопросы о том, что такое рассуждение и как обучать школьников тексту типа рассуждения поднимались многими русскими учеными и педагогами, начиная с середины XIX века: Ф.И. Буслевым [6], П.Е. Басистовым [5], А.В. Миртовым [9], К.Д. Бархиным [4], Ю.И. Равенским [11], О.А. Нечаевой [10], Т.И. Чижовой [12] и другими. Методика обучения сочинению-рассуждению также представлена и в наших работах [1–3; 8].

Рассуждение – функционально-смысловой тип речи, логической основой которого являются «каузальные (причинно-следственные) отношения между явлениями (на основе умозаключения)» [10, с. 63], с функцией обоснования признака, действия, оценочного состояния, возможности, долженствования, необходимости. Именно функция рассуждения определяет его языковую форму в соответствии с общим смыслом рассуждения. Различаются индуктивное или дедуктивное, полное или сокращенное умозаключение. Полная форма умозаключения включает две посылки (большую и меньшую) и выводное суждение (вывод, тезис). Что касается композиции сочинения-рассуждения, то она в общем виде также трёхчленна:

- 1) Тезис;
- 2) доказательство (примеры, аргументы);
- 3) вывод.

Тезис – положение, нуждающееся в доказательствах, в качестве которых могут выступать примеры из художественной литературы, личного опыта пишущего сочинение-рассуждение, аргументы и факты, полученные из официальных информационных источников. Делая вывод, необходимо обратиться к тезису, так как вывод – это доказанный тезис.

В Демонстрационном варианте ЕГЭ 2025 (русский язык) задание 27 (задание с развернутым ответом) сформулировано следующим образом: «*Напишите сочинение-рассуждение по проблеме, поставленной в исходном тексте: «Почему первое впечатление о человеке может быть обманчивым?»*» [7]. Как видим, формулировка задания несколько необычна: пишущему нужно не просто найти ответ на поставленный вопрос, а раскрыть проблему текста через авторскую позицию и собственное отношение к ней с помощью подбора и комментирования примеров-иллюстраций из предложенного текста.

Чтобы успешно справиться с выполнением задания 27, нужно уметь читать и понимать экзаменационное задание, так как в нем представлен весь алгоритм действий. Обратимся к Демонстрационному варианту ЕГЭ 2025 (русский язык):

«Сформулируйте позицию автора (рассказчика) по указанной проблеме.

Прокомментируйте, как в тексте раскрывается эта позиция. Включите в комментарий два примера-иллюстрации из прочитанного текста, важные для понимания позиции автора (рассказчика), и поясните их. Укажите и поясните смысловую связь между приведёнными примерами-иллюстрациями.

Сформулируйте и обоснуйте своё отношение к позиции автора (рассказчика) по проблеме исходного текста. Включите в обоснование пример-аргумент, опираясь на читательский, историко-культурный или жизненный опыт. *(Не учитываются примеры-аргументы, источниками которых являются комикс, аниме, манга, фанфик, графический роман, компьютерная игра и другие подобные виды представления информации.)*» [7].

Итак, исходя из содержания самого задания, можно определить общую последовательность анализа текста.

1. Прочитать текст и осмыслить его содержание.
2. Сформулировать позицию автора текста.
3. Подобрать два примера-иллюстрации из текста для комментария авторской позиции с указанием и пояснением смысловой связи между ними.
4. Сформулировать собственное отношение к позиции автора с использованием примера-аргумента.

Приведем подробный анализ текста из Демонстрационного варианта ЕГЭ 2025 (русский язык). Данный текст можно использовать как дидактическую единицу в процессе подготовки обучающихся к написанию сочинения [2].

*«(1) Солдаты, расположившиеся вокруг пушки, были заняты каждый своим делом. (2) Кто, пристроившись к сосновому ящику со снарядами, писал письмо, слюнявя химический карандаш и сдвинув на затылок шлем;*

*кто сидел на лафете, пришивая к шинели крючок; кто читал маленькую артиллерийскую газету.*

*(3) Живя с разведчиками и наблюдая поле боя с разных сторон, Ваня привык видеть войну широко и разнообразно. (4) Он привык видеть дороги, леса, болота, мосты, ползущие танки, перебегающую пехоту, минёров, конницу, накапливающуюся в балках...*

*(5) Ваня стоял у колеса орудия, которое было одной с ним вышины, и рассматривал бумажку, наклеенную на косой орудийный щит. (6) На этой бумажке были крупно написаны тушью какие-то номера и цифры, которые мальчик безуспешно старался прочесть и понять.*

*(7) Ну, Ванюша, нравится наше орудие? – услышал он за собой густой, добродушный бас.*

*(8) Мальчик обернулся и увидел наводчика Ковалёва.*

*(9) Так точно, товарищ Ковалёв, очень нравится, – быстро ответил Ваня и, вытянувшись в струнку, отдал честь.*

*(10) Наружностью своей Ковалёв меньше всего отвечал представлению о лихом солдате, Герое Советского Союза, лучшем наводчике фронта. (11) Прежде всего он был немолод. (12) В представлении мальчика он был уже не «дяденька», а скорее принадлежал к категории «дедушек». (13) До войны он был заведующим большой птицеводческой фермой. (14) На фронт он мог не идти, но в первый же день войны записался добровольцем.*

*(15) Во время Первой мировой войны Ковалёв служил в артиллерии и уже тогда считался выдающимся наводчиком. (16) Вот почему и в эту войну он попросился в артиллерию наводчиком. (17) Сначала в батарее к нему относились с недоверием: уж слишком у него была добродушная, сугубо гражданская внешность. (18) Однако в первом же бою он показал себя таким знатоком своего дела, таким виртуозом, что всякое недоверие кончилось раз и навсегда.*

*(19) Его работа при орудии была высочайшей степенью искусства.*

*(20) Бывают наводчики хорошие, способные. (21) Бывают наводчики талантливые. (22) Бывают выдающиеся. (23) Он был наводчик гениальный. (24) И самое удивительное заключалось в том, что за четверть века, которые прошли между двумя мировыми войнами, он не только не утратил своего мастерства, но как-то ещё больше в нём окреп. (25) Новая война поставила артиллерию много новых задач. (26) Она открыла в старом наводчике Ковалёве качества, которые в прежней войне не могли проявиться в полном блеске. (27) Он не имел соперника в стрельбе прямой наводкой.*

*(28) В минуту опасности Ковалёв преображался. (29) В нём загорался холодный огонь ярости. (30) Он не отступал ни на шаг. (31) Он стрелял из своего орудия до последнего патрона. (32) А истратив последний патрон, он ложился рядом со своим орудием и продолжал стрелять из автомата. (33) Расстреляв все диски, он спокойно подтаскивал к себе ящики с ручными гранатами и, прищурившись, кидал их одну за другой, пока немцы не отступали...*

*(34) Среди людей часто попадают храбрецы. (35) Но только сознательная и страстная любовь к Родине может сделать из храбреца*

героя. (36) Ковалёв был истинный герой. (37) Он страстно, но очень спокойно любил Родину и ненавидел всех её врагов.

(38) Командование неоднократно выдвигало Ковалёва на более высокую должность. (39) Но каждый раз он просил оставить его наводчиком и не разлучать с орудием.

(40) Наводчик – это моё настоящее дело, – говорил Ковалёв, – с другими обязанностями я так хорошо не справлюсь, уж вы мне поверьте, за чинами я не гонюсь. (41) Тогда был наводчиком и теперь до конца войны хочу быть наводчиком. (42) А для командира я уже не гожусь. (43) Стар. (44) Надо молодым давать дорогу. (45) Покорнейше вас прошу.

(46) В конце концов его оставили в покое. (47) Впрочем, может быть, Ковалёв был прав: каждый человек хорош на своём месте. (48) И безусловно, для пользы службы лучше иметь выдающегося наводчика, чем посредственного командира взвода... (По В.П. Катаеву)»

Выполненное выпускниками на экзамене сочинение-рассуждение оценивается по «Критериям оценивания ответа на задание 27», которые состоят из трёх частей: 1) содержания сочинения, 2) речевое оформление сочинения, 3) грамотность сочинения.

В соответствии с видоизменённой формулировкой задания 27 скорректирована система оценивания развёрнутого ответа. Осуществлён переход с двенадцатикритериальной на десятикритериальную систему оценивания сочинения-рассуждения (исключён критерий, связанный с самостоятельным поиском экзаменуемым проблемы). Подходы, ранее связанные с оцениванием речевых повторов в рамках исключённого критерия «Богатство речи», сохранены при оценивании соблюдения речевых норм (критерий K10).

Критерий «Фактическая точность речи» перенесён в часть речевого оформления сочинения (с позиции K12 на позицию K4). Критерий «Соблюдение этических норм» также перенесён в часть речевого оформления сочинения (с позиции K11 на позицию K6).

Максимальные баллы за оценивание соблюдения грамматических норм (критерий K9) и речевых норм (критерий K10) увеличены до 3 баллов. Первичный балл за развёрнутый ответ увеличен с 21 балла до 22 баллов [7].

«Критерии оценивания ответа на задание 27» в части «Содержание сочинения» включает три критерия, оценивающие содержательную и композиционную структуру сочинения-рассуждения:

K1 Отражение позиции автора (рассказчика) по указанной проблеме исходного текста.

K2 Комментарий к позиции автора (рассказчика) по указанной проблеме исходного текста.

K3 Собственное отношение экзаменуемого к позиции автора (рассказчика) по указанной проблеме исходного текста.

Соблюдение требований оценивания необходимо для получения максимальных баллов по каждому критерию за содержание сочинения. Рассмотрим выполнение требований каждого критерия в соответствии с заданием 27 Демонстрационного варианта ЕГЭ 2025 (русский язык).

*К1 Отражение позиции автора (рассказчика) по указанной проблеме исходного текста.*

Задание требует несколько иного анализа исходного текста. Ученику не нужно формулировать проблему текста, так как она дана в задании как проблемный вопрос *«Почему первое впечатление о человеке может быть обманчивым?»* Сама проблема может содержать различные варианты ее решения. Какой ответ предлагает автор (рассказчик) текста? Для этого нужно проанализировать содержание всего текста и сформулировать позицию автора по указанной проблеме.

Главный герой текста – наводчик Ковалев, русский солдат. Описание его скромной внешности (предложения 10–13) не соответствует общепринятому представлению о «настоящем герое». В тексте нет прямого ответа или размышлений автора о том, как должен выглядеть настоящий герой, какое впечатление он должен производить на окружающих, можно ли по первому впечатлению судить о человеке.

Ответ на эти вопросы необходимо найти школьнику самостоятельно (в этом и заключается одна из трудностей при анализе исходного текста). Внимательно прочитав текст, пишущий сочинение-рассуждение должен прийти к выводу, что весь рассказ говорит об уважении автора к герою своего рассказа, силе его характера, богатстве внутреннего мира и удивительной глубине личности простого русского человека, солдата и защитника Родины. Как возникла такая высокая оценка, не соответствующая первому впечатлению о Ковалеве, который *«наружностью своей ... меньше всего отвечал представлению о лихом солдате, Герое Советского Союза, лучшем наводчике фронта»*? Это будут ответы-примеры для подтверждения авторской позиции по проблеме исходного текста.

Коротко позиция автора может быть выражена словами из темы сочинения: *«Первое впечатление о человеке может быть обманчивым»*. Но такая формулировка требует пояснения, более развернутого ответа, который может быть дан, например, с помощью стилистического приема «вопрос и ответ»: *Можно ли судить о человеке по первому впечатлению? Автор текста считает, что первое впечатление, полученное только от внешности человека, оказывается обманчивым.*

Довольно часто школьники в своих сочинениях используют пословицы и поговорки, поскольку народная мудрость, содержащаяся в них, активизирует мыслительный процесс пишущего сочинение, указывает направление для дальнейших размышлений над проблемой исходного текста, например: *Всем известна поговорка «По одежке встречают, по уму провожают». Что она означает, знает каждый: нельзя судить о человеке только по тому, как он выглядит и во что одет. Думаю, именно это хотел сказать автор текста, предупреждая нас от поспешных выводов и оценок.*

Также небольшие ссылки на собственный жизненный опыт помогают школьнику раскрыть авторскую позицию, например: *Мы часто судим о людях по их внешнему виду, по одежде, по первому впечатлению, которое они производят на нас. Текст В.П. Катаева именно об этом. Раскрывая личность своего героя, наводчика орудия Ковалева, писатель стремится*

*донести до нас мысль, что первое впечатление о человеке часто бывает ошибочным.*

Итак, позиция автора (рассказчика) по указанной проблеме исходного текста сформулирована. Далее должны следовать примеры, аргументирующие эту позицию и позволяющие ответить на вопрос, «Почему первое впечатление о человеке может быть обманчивым?».

*К2 Комментарий к позиции автора (рассказчика) по указанной проблеме исходного текста.*

Комментарий авторской позиции с опорой на исходный текст предполагает более детальный анализ примеров. Требуется не только привести два примера-иллюстрации из прочитанного текста, важные для понимания позиции автора (рассказчика), дать пояснение к каждому из них, но также указать и пояснить смысловую связь между примерами-иллюстрациями.

Допустим, мы сформулировали авторскую позицию коротко: *первое впечатление о человеке может быть обманчивым*. Это тезис. Теперь нужно доказать его правильность, опираясь на исходный текст. Можно построить комментарий на антитезе как стилистическом приеме. Выберем для этого два примера-аргумента: «*наружностью своей Ковалёв меньше всего отвечал представлению о лихом солдате*», «*Ковалёв был истинный герой*».

Построим доказательство: если в начале рассказа В.П. Катаев пишет, что «*наружностью своей Ковалёв меньше всего отвечал представлению о лихом солдате*», то в конце повествования автор говорит, что Ковалёв предстает перед однополчанами как «*истинный герой*».

Почему первое впечатление оказалось ошибочным? Солдаты увидели Ковалева в бою, где «*он показал себя таким знатоком своего дела, таким виртуозом, что всякое недоверие кончилось раз и навсегда*». Значит, первое впечатление о Ковалеве было обманчивым, потому что бойцы не видели его в бою, когда «*в минуту опасности Ковалев преобразался*», вел себя как герой, отважный и бесстрашный. «*В нём загорался холодный огонь ярости*», и теперь он уже не был похож на человека с «*сугубо гражданской внешностью*».

Можно привести пример, подтверждающий позицию автора, использующего в тексте антонимы «любовь» и «ненависть». Автор говорит, что у Ковалева «*была добродушная, сугубо гражданская внешность*». Добродушным может быть только добрый, любящий людей человек. Ковалев любил людей, свою мирную профессию, свою Родину. Но сейчас он был солдатом, защитником Родины, поэтому «*ненавидел всех её врагов*». Внешний вид человека может меняться в зависимости от испытываемых им чувств, однако нужно учитывать, в какой ситуации и какие чувства проявляются.

Известно, что существует связь между внешностью человека и его поступками (добрый человек – добрые поступки), между поступками человека и его морально-нравственными качествами (добрый человек любит – злой испытывает ненависть). Но всегда ли добрый человек любит? Может ли он испытывать ненависть, ярость? Может. Только логическая связь внешних и внутренних качеств человека, его поступков

и убеждений позволяет составить правильное представление о его личности.

*К3 Собственное отношение экзаменуемого к позиции автора (рассказчика) по указанной проблеме исходного текста.*

В конце сочинения обучающийся должен сформулировать своё отношение к позиции автора (рассказчика) по проблеме исходного текста. При этом недостаточно ограничиться только фразой «согласен или не согласен с позицией автора». Нужно обосновать свое отношение к позиции автора, включив пример-аргумент, опираясь на читательский, историко-культурный или жизненный опыт.

Какой пример-аргумент выбрать? Нам представляется более убедительным пример из художественной литературы, поскольку, как показывает многолетний опыт проверки школьных сочинений, учащиеся с большим трудом приводят и комментируют примеры из собственного жизненного опыта.

Какие же произведения можно использовать? Классические и современные, прозаические и поэтические.

Для выражения собственного отношения к авторской позиции по указанной проблеме исходного текста приведем в качестве примера краткий комментарий стихотворения Эдуарда Асадова «Трусиха».

В стихотворении рассказывается о том, как повели себя при встрече с хулиганами парень «со спортивную фигурой» и девчонка, «хрупкий стебелек». Бесстрашный «герой», со «смелыми, горячими глазами», оказался трусом, девчонка, «трусиха», «слабая натура», не побоялась погнаться от ножа бандита. В момент смертельной опасности «воробьиная душа» повела себя так, что испугала даже двух «плечистых темных силуэтов». Следовательно, внешность человека на первый взгляд может быть обманчивой. Парень, который выглядел как герой, оказался трусом. Девчонка, считавшая себя трусихой, на самом деле была маленькой, но отважной защитницей со смелой воробьиной душой.

Итак, мы подробно остановились на анализе содержания сочинения-рассуждения, которое предстоит написать выпускникам на Едином государственном экзамене по русскому языку в 2025 году.

На основе представленного анализа исходного текста предлагаем вариант сочинения, как один из возможных образцов выполнения задания 27 на ЕГЭ по русскому языку в 2025 году.

*Сочинение-рассуждение по проблеме, поставленной в исходном тексте: «Почему первое впечатление о человеке может быть обманчивым?»*

*Мы часто судим о людях по их внешнему виду, по одежде, по первому впечатлению, которое они производят на нас. Правильно ли это, можно ли судить о человеке по первому впечатлению? Ответ на этот вопрос дает известный русский писатель В.П. Катаев в рассказе о наводчике артиллерийского орудия Ковалеве.*

*Раскрывая личность своего героя, писатель стремится донести до нас мысль, что первое впечатление о человеке часто бывает обманчивым. Раскроем авторскую позицию, обратившись к исходному тексту, и выберем примеры, аргументирующие его позицию:*

«наружностью своей Ковалёв меньше всего отвечал представлению о лихом солдате», «Ковалёв был истинный герой».

На первый взгляд Ковалев предстает перед нами добродушным человеком пожилого возраста сугубо гражданской внешности, не соответствующей внешности героя. Но, как считает автор текста, первое впечатление оказывается обманчивым. Если в начале рассказа В.П. Катаев пишет, что «наружностью своей Ковалёв меньше всего отвечал представлению о лихом солдате», то в конце повествования автор говорит, что Ковалёв предстает перед однополчанами как «истинный герой». Почему первое впечатление оказалось ошибочным? Солдаты увидели Ковалева в бою, где «он показал себя таким знатоком своего дела, таким виртуозом, что всякое недоверие кончилось раз и навсегда». Первое впечатление о Ковалеве было обманчивым, потому что бойцы не видели его в бою: «в минуту опасности Ковалев преобразался», он вел себя как герой, отважный и бесстрашный. «В нём загорался холодный огонь ярости», и теперь он уже не был похож на человека с «сугубо гражданской внешностью».

Этот пример учит нас, что судить о человеке нужно не по внешности, а по его поступкам, особенно в трудную минуту жизни.

Другой пример, подтверждающий позицию автора, связан с первым, так как поступки человека определяются его характером, такими морально-нравственными качествами его личности, как любовь и ненависть.

В.П. Катаев говорит, что у Ковалева «была добродушная, сугубо гражданская внешность». Добродушным может быть только добрый человек, умеющий по-настоящему любить. Ковалев любил людей, свою мирную профессию, свою Родину. Но сейчас он был солдатом, защитником Родины, поэтому «ненавидел всех её врагов». Внешний вид героя и его поступки меняются в зависимости от ситуации и испытываемых им чувств, потому что существует зависимость между поступками человека и его морально-нравственными качествами. Может ли добрый человек испытывать ненависть, ярость? Может. Поэтому только логическая связь внешних и внутренних качеств человека, его поступков и убеждений позволяет составить правильное представление о его личности.

Позиция автора текста, безусловно, правильная, обоснованная. Присоединяясь к его мнению, приведу пример того, что внешность человека не всегда дает правильное представление о его личности. В качестве примера обратимся к стихотворению Эдуарда Асадова «Трусиха». В нем рассказывается о том, как повели себя при встрече с хулиганами парень «со спортивной фигурой» и девчонка, «хрупкий стебелек». Бесстрашный «герой», со «смелыми, горячими глазами», оказался трусом, девчонка, «трусиха», «слабая натура», не побоялась погибнуть от ножа бандита. В момент смертельной опасности «воробьиная душа» преобразилась и проявила себя как большой сильный человек, дав отпор двум «плечистым темным силуэтам».

Данный пример подтверждает мысль, что внешность человека может быть обманчивой. Парень, который выглядел как герой, оказался

*трусом. Девчонка, считавшая себя трусихой, на самом деле была маленькой, но отважной защитницей со смелой «воробьиной душой».*

*Таким образом, нельзя судить о человеке по первому впечатлению, нужно увидеть, как он поступает в минуту опасности. Стоит, например, прислушаться к образному совету В. Высоцкого: «Парня в горы тяни – рискни! ... Там поймешь, кто такой!»*

**Библиографический список к главе 6**

1. Арефьева С.А. Сочинение-рассуждение: учебно-методическое пособие / С.А. Арефьева. – Йошкар-Ола: ЛИК ПРЕСС, 2003. – 64 с.
2. Арефьева С.А. Текст в системе обучения изложению и сочинению: монография / С.А. Арефьева. – Йошкар-Ола: Марийский государственный университет, 2014. – 144 с.
3. Арефьева С.А. Развитие логического мышления обучающихся в процессе работы с текстами разных типов речи / С.А. Арефьева, О.В. Арефьева // Вестник МарГУ. – 2024. – Т.18. №4. – С. 456–461.
4. Бархин К.Д. Школьные сочинения и их исправление / К.Д. Бархин // Русский язык в школе. – 1937. – №3. – С. 71–82.
5. Басистов П.Е. Материалы к решению вопроса: что надобно знать, чтобы ознакомить учеников с рассуждениями? / П.Е. Басистов // Учебно-воспитательная библиотека. – Т. 2. – М., 1873. – С. 146–181.
6. Буслаев Ф.И. О преподавании русского языка / Ф.И. Буслаев. – Л.: Учпедгиз, 1941. – 248 с.
7. Демонстрационный вариант ЕГЭ 2025 (русский язык) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (дата обращения 10.12.2024).
8. Десяева Н.Д. Стилистика современного русского языка: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н.Д. Десяева, С.А. Арефьева. – М.: Академия, 2008. – 272 с.
9. Миртов А.В. Как научить и научиться писать сочинения: общедоступное руководство / А.В. Миртов. – СПб.: Типография главного управления уделов, 1913. – 136 с.
10. Нечаева О.А. Типы речи и работа над ними в школе: учебное пособие для студентов / О.А. Нечаева. – Красноярск: КГПИ, 1989. – 166 с.
11. Равенский Ю.И. Сочинение-рассуждение / Ю.И. Равенский // Русский язык в школе. – 1970. – №4. – С. 50–55.
12. Чижова Т.И. Понятия «текст», «стиль», «тип речи» в школьном преломлении / Т.И. Чижова // Лингвистические основы работы над текстом при обучении русскому языку. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1982. – С. 23–31.

## ГЛАВА 7

DOI 10.31483/r-115871

*Селиванова Марина Евгеньевна*

### ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Аннотация:** в главе на основе анализа исследований по проблеме познавательного развития старших дошкольников и полихудожественного подхода обоснована целесообразность организации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста на основе полихудожественной деятельности. Представлена педагогическая модель методики развития познавательной активности, даны определения сенсорного раздражителя и художественной доминанты как основных компонентов в структуре образовательной деятельности старших дошкольников.

**Ключевые слова:** полихудожественная деятельность, познавательная активность, педагогическая модель, сенсорный раздражитель, художественная доминанта.

**Abstract:** in the chapter, based on the analysis of research on the problem of cognitive development of older preschoolers and a poly-artistic approach, the consistency of organizing cognitive activities of older preschool children based on poly-artistic activities is substantiated. A pedagogical model of the methodology of cognitive activity development is presented, definitions of sensory stimulus and artistic talent as the main components in the structure of educational activity of older preschoolers are given.

**Keywords:** poly-artistic activity, cognitive activity, pedagogical model, sensory stimulus, artistic dominant.

**Введение.** На сегодняшний день продолжается поиск эффективных путей реализации основных направлений дошкольного образования, одним из которых является познавательное развитие ребенка. В связи с необходимостью усвоения увеличивающегося объема учебной информации, учитывая психологические и социальные реалии развития современного ребенка, важной задачей является: сформировать определенный уровень познавательной деятельности дошкольника, обеспечивающий его дальнейшее интеллектуальное и речевое развитие.

В соответствии с ФГОС ДО, образовательная область «Познание» или «Познавательное развитие» является обязательным для любой комплексной программы государственного дошкольного учреждения. В педагогической практике появляются новые эффективные методики и

технологии, стимулирующих развитие познавательной сферы ребенка на базе интеграции всех образовательных областей.

В настоящее время важными задачами познавательного развития детей дошкольного возраста являются формирование сенсорной культуры дошкольника, а также формирование целостной картины мира. Данные направления успешно реализуются посредством искусства. Многие отечественные исследователи указывали на развивающий потенциал художественно-творческой деятельности (А.И. Буров, Т.С. Комарова, Н.П. Сакулина, Е.А. Флерица, Б.М. Теплов). Мы предположили, что развитие познавательной деятельности будет эффективно, если педагогический процесс будет организован на основе полихудожественного подхода. В парадигме понятий, связанных с *познанием*, особое внимание в данной работе уделено *познавательной активности*, как свойство личности, а также один показателей, отражающий качество *познавательной деятельности*. Так же раскрыты педагогические возможности полихудожественной деятельности в рамках полихудожественного подхода, в процессе которой происходит познавательное и личностное развитие дошкольника, отвечающее современным требованиям к ребенку, формируются навыки и умения для успешного обучения в школе.

### *Познание детей старшего дошкольного возраста в трудах отечественных исследователей*

В настоящее время в исследованиях ученых «познание» рассматривается, прежде всего, как процесс деятельности, направленной на получение и обновление знаний, разработку концепций, обеспечивающих понимание окружающего мира и ориентацию в нем. (Немов Р.С.) [9]. При этом, *познавательная деятельность* является одним из видов специфически человеческой деятельности и, как психологическая проблема, она выступает в качестве системы взаимосвязанных психических процессов, включая *мотивацию, внимание, мышление, память, воображение* (Бабанский Ю.К.).

Некоторые исследователи к познавательным процессам относят речь [5]. Т.Н. Гризик в системе познавательной сферы выделяет ряд компонентов: а) познавательные процессы; б) знание об окружающей действительности – опыт и достижения, накопленные человечеством на пути познания мира; в) эмоциональная реакция на отдельные объекты, предметы, явления и события нашего мира), формирующееся на основе представлений о окружающем мире [5]. Структурные элементы познавательной деятельности (мотив, потребности и цель) изначально предполагают эмоциональное переживание, связанное с осознанным образом желаемого результата. Исследователи Л.М. Кларина, Т.А. Куликова и Н.Я. Михайленко указывали на то, что в системе педагогического процесса, направленного на развитие познавательной сферы дошкольника невозможно добиться оптимальных результатов, не уделяя внимания развития интеллектуальных эмоций (удивление, интерес, радость открытия, успех, догадка и т. д.)

В словаре Г.М. Коджаспировой познавательная активность рассматривается как «состояние личности, проявляющееся в стремлении

к учению, умственному напряжению и проявлению волевых усилий в процессе овладения знаниями» [8, с. 8].

В отечественной науке накоплен богатейший потенциал научно-практических исследований по проблеме познавательной деятельности детей. Выявлена связь познавательных способностей и успешность обучения ребенка в школе (Е.И. Комкова). Исследована корреляция между когнитивным и социально-личностным развитием (С.Л. Рубинштейн, А.М. Матюшкин, А.В. Брушлинский, О.К. Тихомиров и др.). Установлена зависимость познавательной активности в дошкольном возрасте от контактов с окружающими людьми (А.В. Запорожец, Л.И. Божович, М.И. Лисина) [3].

В современных работах рассмотрено взаимодействие старших дошкольников как средство обогащения их познавательной деятельности (Т.В. Дуткевич).

Апробирована модель организации учебно-познавательной деятельности детей дошкольного возраста, предполагающая включение ребенка в целеполагание, реализацию и оценивание результатов, а также изменение функции педагога: от организатора – наставника – к позиции партнера и консультанта (Дубских В.А.) [7].

Изучено формирование познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста через расширение познавательных форм общения в дошкольном учреждении и семье. (Березина Ю.Ю.) [2].

*Психолого-педагогические особенности развития познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста.*

Дошкольное детство – важный период в развитии ребенка. В дошкольном возрасте ребенок открыт к взаимодействию с обществом и миром природы, овладевает пространством человеческих отношений благодаря восприятию, вниманию, памяти, мышлению. Психические процессы, посредством которых человек получает знание об окружающем мире, и о самом себе, называются *познавательными психическими процессами*. В дошкольный период 5–7 лет у детей наблюдается качественное изменение всех психических процессов [10].

В исследованиях ученых соответствующий возрастной норме уровень познавательной деятельности рассматривается как важным условием для развития ребенка (относительно любого возраста). Однако для старших дошкольников уровень познавательной деятельности особенно актуален в связи с возрастающей активностью в отношениях с окружающим миром. Ученые отмечают, что если у ребенка младшего дошкольного возраста познавательная деятельность осуществляется в непосредственном взаимодействии с окружающим миром, то познавательные потребности детей старшего дошкольного возраста реализуются, в первую очередь, в условиях образовательного процесса. В дошкольном возрасте выделяют следующие специфические особенности познавательных процессов: на уровне восприятия происходит усвоение перцептивных действий и эталонов; процессы внимания и памяти характеризуются появлением произвольных форм; отмечается переход от репродуктивных форм к творческому воображению, выполняющему познавательно-интеллектуальную функцию; развивается наглядно-

образное мышление. *Познавательная активность* детей 6–7 лет проявляется в целенаправленном поиске новой информации, интенсивным проявлении познавательной мотивации (Князева О.Л.) [8]. Важным новообразованием в старшем дошкольном возрасте является совершенствование эмоциональной регуляции поведения дошкольника, проявлением феномена позиционного эмоционального переключения. Одним из ключевых показателей эмоционального развития ребенка-дошкольника есть его эмоциональное мироощущение, как показатель психологического комфорта.

*Сущность, содержание и структура полихудожественного подхода в организации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста*

Теория полихудожественного подхода была разработана Б.П. Юсовым и его последователями. В контексте полихудожественного подхода предполагается взаимное проникновение разных видов художественной деятельности на основе их взаимодополняемости [15]. Полихудожественный подход – предполагает целостное восприятие окружающего мира через искусство как первооснову мышления. Посредством разнообразных направлений художественной деятельности и средств различных видов искусства происходит отражение явлений окружающего мира, выражение собственных чувств и эмоций в художественном творчестве. Таким образом познавательное развитие ребенка дошкольного возраста, активизация его познавательного развития возможно осуществить посредством погружения ребенка в полихудожественную деятельность. А.И. Буров отмечал, что художественно-эстетическая деятельность может проявляться не только в непосредственной творческой деятельности, в создании своего эстетического предмета, но и во встрече с эстетическим предметом, в создании «своего» вторичного образа [4].

Использование полихудожественного подхода в образовательном процессе изучали Е.А. Ермолинская, Е.А. Захарова, Е.П. Кабкова, Т.Г. Пеня, Л.Г. Савенкова, Т.И. Сухова и др. Большинство исследований посвящено интеграции и реализации полихудожественного подхода в организации учебного процесса школы и культурных центров (В.Г. Александрова, Е.Б. Береговая, И.Э. Кашекова, И.Б. Шульгина и др.). Интеграция продуктивной и познавательной деятельности раскрыта в диссертации И.А. Лыковой.

Накоплен богатый практический материал по организации организованно-образовательной деятельности дошкольников на основе полихудожественного подхода в рамках занятий художественно-эстетической направленности: изобразительного искусства, танца, литературы и музыки (Е.Н. Бородина, Самолдина и др.).

Наряду с монохудожественным и полихудожественным подходами специалисты ИХО РАО выделяют третий подход, в котором искусство рассматривается не как предмет, а как метод преподавания предметов гуманитарного, естественнонаучного и математического направления. Возможность эффективного взаимодействия предметов искусства с другими образовательными дисциплинами рассматривали Л.В. Школяр, Л.Г. Савенкова, Е.Ф. Командышко и др. Однако такая значимая тема, как

образование дошкольников через искусство не было раскрыто в полном объеме.

С помощью полихудожественного подхода создана эстетическая среда. Современные исследования ученых показали, что с помощью богатейшего потенциала художественно-эстетической деятельности, появляется возможность эффективной реализации содержания разных образовательных областей, влияющих на социально-коммуникативное и речевое развитие детей. Особое внимание уделено организации среды, в которой растёт и развивается ребёнок. Именно среда выдвигает основное педагогическое условие – интегрированный подход к освоению искусства. Среда интегрирована по своей природе, она позволяет максимально развивать у детей поле пространственного воображения: широту, объём воображаемых представлений, фантазию, которые с точки зрения теории «полихудожественного развития» Б.П. Юсова являются непременным условием развития познавательной и творческой активности ребёнка.

Эстетическая среда рассматриваются как условие, создающие благоприятную атмосферу для познания, учения, воспитания и развития, реализующие функции неисчерпаемого источника культурно-средовых форм, эстетических норм, образов, моделей, явлений искусства, педагогически интерпретируемых и лично преподносимых педагогом каждому ребёнку [15].

*Методическое обеспечение познавательной деятельности детей  
на основе полихудожественного подхода*

Мы предположили, что процесс организации познавательной деятельности у детей старшего дошкольного возраста будет наиболее эффективным, если:

1) в его основу положен полихудожественный подход, позволяющий осуществить в непосредственно-образовательной деятельности интеграцию основных образовательных областей дошкольного образования, направленных на социально-коммуникативное, художественно-эстетическое и речевое развитие детей [12];

2) создана и реализуется методика развития познавательной активности детей, содержащая взаимосвязанные компоненты (целевой, содержательный, технологический, результативный) и основанная на принципах: развивающей направленности образовательной деятельности; эмоционально-целостного восприятия программного материала; переноса знаний, умений и навыков из организованной образовательной деятельности в деятельность жизненной ситуации; сотрудничества с семьёй; (динамика развития познавательной активности будет отражать развитие познавательной деятельности ребенка) [11];

3) реализуются технологии и методические приемы, разработанные в логике создания развивающей эстетической среды и речевой среды обучения, создающих условия для развития познавательной активности и формирования у детей познавательного интереса (направленность, устойчивость) и познавательной потребности (степень выраженности) как устойчивых проявлений к программному материалу и образовательному процессу [11].

Согласно разработанной модели, мы предложили организацию процесса организованной образовательной деятельности, обеспечивающего реализацию задач образовательных областей дошкольного образования на основе полихудожественного подхода.

Содержание экспериментальной работы в разработанной модели методики включает последовательное внедрение технологий, методических приемов и социокультурных программ, направленных на развитие познавательной деятельности детей дошкольного возраста. В ходе опытно-экспериментальной работы применялись: технология музыкально-грамматических рифмовок; технология колокольного звона; методические приемы: «Музыкальная палитра», «Музыкальное эхо»; «Ожившая картина»; «Экскурсионно-познавательный маршрут». Разработаны социокультурные программы развития старших дошкольников, включающие экскурсионные маршруты: «Где звонят колокола?» (содержание: звонницы монастырей и храмов Москвы) : «Мы гуляем по Москве» (содержание: любимые маршруты для прогулок всей семьей); «У стен Московского Кремля» (содержание: достопримечательности Кремля и Красной площади); «Город чудный, город древний...» (содержание: памятники архитектуры столицы); «Памятные места» (содержание: города-герои и памятные места сражений Великой Отечественной войны); «Моя улица. Что я знаю о ней?» (содержание: история названия улицы, изучение объектов, расположенных на ней).

В нашем исследовании в структуре организованной образовательной деятельности важное место занимает сенсорный раздражитель (Г.А. Ванюхина) [5] – яркий источник информации, направленный на определенный вид восприятия дошкольника, который, по теории доминанты А.А. Ухтомского, способствует концентрации внимания ребенка на игровом или учебном материале [13]. Это может быть звук музыкального инструмента, звуки природы, предметы разные по размеру и на ощупь. Художественная доминанта – так же является источником визуальной или слуховой информации, однако в отличие от сенсорного раздражителя, она несет в себе эстетическое содержание, художественный образ. Например, репродукция картины и ее главный герой.

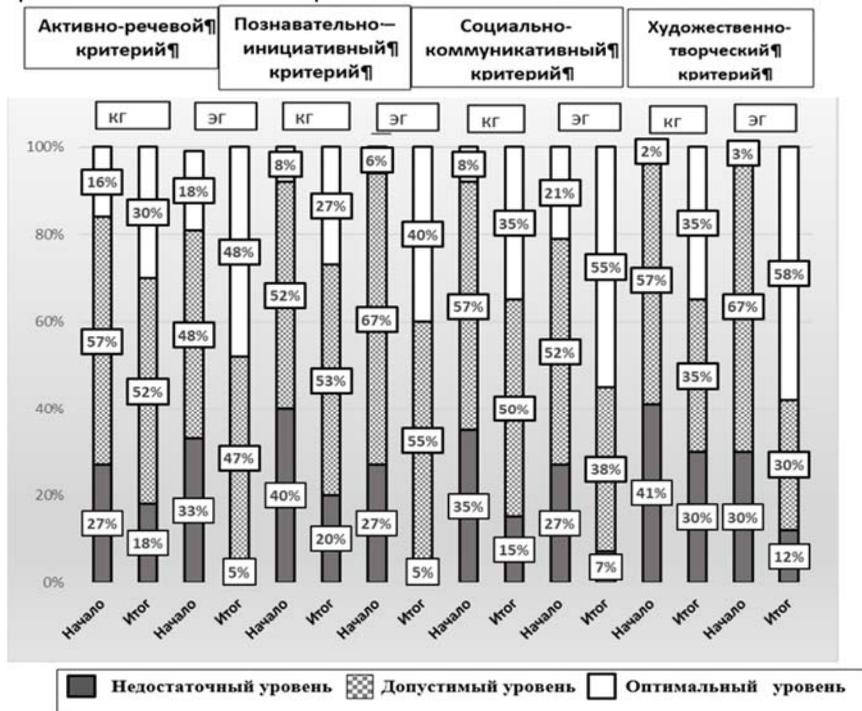
| 1. Целевой компонент   |                  |   |                                     |   |
|--|------------------|---|-------------------------------------|---|
| Цель: Развитие познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в полихудожественной деятельности   |                  |   |                                     |   |
| 2. Теоретико-методологический компонент  |                  |   |                                     |   |
| Социокультурный подход   |                  | Полихудожественный подход   |                                     | Полисенсорный подход  |
| <b>Принципы:</b><br>1) эстетической и речевой среды обучения;<br>2) художественной доминанты и эмоционально-целостного восприятия учебного материала;<br>3) переноса процесса обучения из организованной образовательной деятельности в рамках занятия в деятельность жизненной ситуации;<br>4) сотрудничества с семьей  |                  |   |                                     |   |
| 3. Содержательно-методический компонент  |                  |   |                                     |   |
| Познавательное развитие  | Речевое развитие | Социально-коммуникативное развитие  | Художественно-эстетическое развитие | Физическое развитие   |
|  |                  |   |                                     |   |
| <b>Этапы развития познавательной активности:</b>   |                  |   |                                     |   |
| <b>1 этап</b>  |                  | <b>2 этап</b>   |                                     | <b>3 этап</b>   |
| адаптационно-мотивационный   |                  | деятельностно-инициативный  |                                     | социально-коммуникативный   |
| <b>Модуль: «художественно-коммуникативный»</b><br><b>Темы:</b> «Нарисуй и расскажи», «Я и моя семья», «Я и мои друзья», «Я герой картины», «Я актер», «Я певец», «Подскажи слово», «Продолжи рифмовку» и др.<br><b>Виды полихудожественной деятельности:</b> составление описательного рассказа и выполнение рисунка; рисование иллюстраций к музыкальным рифмовкам; пропевание рифмовки и движение под музыку; подбор рифмы к тексту рифмовки, уточнение значений |                  | <b>Модуль: «художественно-деятельностный»</b><br><b>Темы:</b> «Моя любимая картина», «Мой любимый герой картины», «В гостях у сказки», «Главные герои картины», «Ранняя весна», «Письмо с фронта», «Русская Пасха», «Сенокос» и др.<br><b>Виды полихудожественной деятельности:</b> репродуктивное и продуцирование ритмических рисунков на музыкальных инструментах, выполнение хореографических элементов, пропевание текста с муз. сопровождением. |                                     | <b>Модуль: «художественно-продуктивный»</b><br><b>Темы:</b> «Прогулки по улицам Москвы»; «Город чудный, город древний...»; «Памятные места», «Где звонят колокола?»; «Моя улица. Что я знаю о ней?»; «Стороны моей чарующий простор» и др.<br><b>Виды полихудожественной деятельности:</b> репродуктивное и продуцирование повествовательных стихотворных текстов, сочинение сказок о колоколах, выполнение цветных рисунков, цветных маршрутов и др. |
| <b>Методы и приемы:</b><br>Технологические приемы музыкально-грамматических рифмовок, колокольного звона   |                  | <b>Методы и приемы:</b><br>Методические приемы: «Музыкальная палитра», «Музыкальное эхо», «Ожившая картина» и др.   |                                     | <b>Методы и приемы:</b><br>Методы проектирования социокультурных программ, экскурсионно-познавательных маршрутов и др.  |
| 4. Результативно-оценочный компонент   |                  |   |                                     |   |
| <b>Критерии:</b> 1) активно-речевой; 2) познавательно-инициативный; 3) социально-коммуникативный; 4) художественно-творческий  |                  |   |                                     |   |

Рис. 1. Модель методики развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в полихудожественной деятельности

#### *Результаты экспериментальной работы*

В ходе формирующего и констатирующего эксперимента выявлены уровни познавательной активности развития дошкольников на

первоначальном и завершающем этапе эксперимента по методике Н.Б. Шумаковой, а также по авторским критериям предложенным на основе др. методик.



КГ – контрольная группа ЭГ – экспериментальная группа

Рис. 2. Результаты диагностики развития познавательной активности детей на констатирующем (начальном) и завершающем (итоговом) этапах эксперимента (в %)

### Заключение

Анализ результатов продуктивной деятельности дошкольников, диагностика познавательного, социально-коммуникативного, речевого и художественного-эстетического развития доказывает эффективность методологического сопровождения познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста в организованных условиях (рис. 2). Разработана и апробирована методика познавательной деятельности детей, в основе которой лежат полихудожственный, полисенсорный, социокультурный подходы, создание развивающей эстетической среды + речевой среды.

Включение ребенка в познавательную деятельность предполагает создание творческого продукта, в полном объеме отражающего инициативу педагога и собственную инициативу ребенка, что позволяет

развивать познавательную активность, познавательный интерес (направленность, устойчивость) и познавательной потребности (степень выраженности) как устойчивых проявлений к программному материалу и образовательному процессу.

Организация познавательной деятельности на основе реализации полихудожественного подхода показала стойкую положительную динамику познавательного развития детей старшего дошкольного возраста, способствует социализации и самореализации дошкольников.

*Библиографический список к главе 7*

1. Ананьев Б.Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность / Б.Г. Ананьев. – М.: Директ-Медиа, 2001. – 288 с.
2. Березина Ю.Ю. Формирование познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста: специальность 13.00.02: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Юлия Юрьевна Березина; Моск. пед. гос. ун-т. – М., 2014. – 22 с. EDN ZPKLQH
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с. EDN HAJATJ
4. Буров А.И. Эстетическая сущность искусства: монография / А.И. Буров. – М.: Искусство, 1980. – 250 с.
5. Ванюхина Г.А. Использование полисенсорного восприятия в процессе коррекции связных высказываний у дошкольника с общим недоразвитием речи: специальность 13.00.03: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Галина Афанасьевна Ванюхина; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2001. – 27 с. EDN NLWGTX
6. Гризик Т.И. Познавательное развитие детей 2–8 лет: мир природы и мир человека: методическое пособие для воспитателей / Т.И. Гризик. – М.: Просвещение, 2021. – 183 с.
7. Дубских В.А. Организация учебно-познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста: 13.00.01: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Вероника Анатольевна Дубских; Кузбасская государственная педагогическая академия – Новокузнецк, 2012. – 20 с. EDN QIAZTL
8. Князева О.Л. Я – Ты – Мы. Программа социально-эмоционального развития дошкольников / О.Л. Князева. – М.: Мозаика-Синтез, 2005. – 166 с.
9. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2005. – 173 с.
10. Немов Р.С. Общие основы психологии / Р.С. Немов. – Кн. 1. – М.: Владос, 2004. – 688 с.
11. Селиванова М.Е. Методика развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в полихудожественной деятельности / Е.Ф. Командышко, М.Е. Селиванова // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2023. – №5. – С. 96–104. EDN PNWYPM
12. Селиванова М.Е. Методологические подходы развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в полихудожественной деятельности / Е.Ф. Командышко, М.Е. Селиванова // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2023. – №3. – С. 65–74. EDN FQLYOI
13. Ухтомский А.А. Доминанта / А.А. Ухтомский. – М.: Наука, 1966. – 273 с.
14. Фоменко Л.К. Ребенок-дошкольник и развивающая речевая среда / Л.К. Фоменко // Эстетическая среда и развитие культуры личности: межвузовский сборник научных трудов. – М.: ИХО РАО; Елец: ЕГПИ, 1999. – С.107–113.
15. Шумакова Н.Б. Возраст вопросов: монография / Н.Б. Шумакова. – М.: Знание, 1990. – 78 с.
16. Юсов Б.П. Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников / Б.П. Юсов. – Луганск, 1990.

## ГЛАВА 8

DOI 10.31483/r-115799

*Похилько Александр Дмитриевич*

*Казаченко Олег Анатольевич*

### **САМОРЕГУЛЯЦИЯ ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В СИТУАЦИЯХ НОРМАТИВНОЙ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ**

***Аннотация:** в главе анализируется понятие саморегуляции, которое часто встречается в различной литературе и имеет большое количество трактовок. В частности, представляет особый интерес психологическая саморегуляция сознания и соответствующего поведения личности в условиях неопределённости. Существование человека, его материальное благополучие, здоровье и даже сама жизнь человека зависят от того, как он может справиться с неопределённостью и нестабильностью. Методологическим принципом рассмотрения данной проблемы является принцип диалектического детерминизма. Результатом рассмотрения темы является выявление своего подхода к исследованию саморегуляции поведения личности, которые позволяют нормализовать ее психическое состояние в условиях неопределённости. Проблемы исследования саморегуляции поведения личности у авторов тесно связаны с социальными проблемами, и эту связь можно обозначить как «нормативную детерминацию». В зависимости от типа личности она будет по-разному реагировать на ситуацию неопределённости при отсутствии четких социокультурных норм. Более того, личность может нигилистически отвергать нормы. Предлагается схема категориальной модели исследования поведения индивидуальности в ситуации нормативной неопределённости.*

***Ключевые слова:** саморегуляция, личность, психологическое состояние, неопределённость, норма, девиация, эмоции, поведение, сознание.*

***Abstract:** the chapter analyzes the concept of self-regulation, which is often found in various literature and has a large number of interpretations. In particular, psychological self-regulation of consciousness and the corresponding behavior of an individual in conditions of uncertainty is of particular interest. The existence of a person, his material well-being, health and even the life of a person depend on how he can cope with uncertainty and instability. The methodological principle for considering this problem is the principle of dialectical determinism. The result of considering the topic is the identification of its own approach to the study of self-regulation of personality behavior, which allows normalizing its mental state in conditions of uncertainty. The problems of studying self-regulation of personality behavior in the authors are closely related to social problems, and this connection can be designated as «normative determination». Depending on the type of personality, it will react differently to a situation of uncertainty in the absence of clear socio-cultural norms. Moreover, a person can nihilistically reject*

*norms. A scheme of a categorical model for studying the behavior of an individual in a situation of normative uncertainty is proposed.*

**Keywords:** *self-regulation, personality, psychological state, uncertainty, norm, deviation, emotions, behavior, consciousness.*

Актуальность темы заключается в необходимости исследования поведения в особых психических состояниях личности, когда возникает риск принятия неправильного решения, поскольку вместо детерминации господствует хаос. В то же время необходимо действовать, а неопределенность вызывает страх, растерянность и отрицательные эмоции; очень часто она даже парализует поведение. При этом ослабляется самоконтроль, самоуправление и саморегуляция личности, что требует выработки стратегии и тактики принятия решения как осознанного действия. Особую значимость приобретают образование и воспитание, когда своевременно формируются не только знания, но и доведенные до автоматизма умения и навыки, способность правильной реакции на нестандартную ситуацию.

Под психологической саморегуляцией понимается управление поведением субъекта с помощью использования внутренних ресурсов – психических средств отражения и моделирования реальности в сознании [10; 11 и др.]. В данном случае особое значение приобретает понятие автономности сознания, которое делает акцент не на отражательной функции сознания, а на функции регуляции человеческой деятельности.

В самом широком смысле этого слова неопределенность может трактоваться как свойство природы и общества, связанное с нарастающим энтропией, нехваткой информации, доминированием случайных факторов и т. д. В данном случае речь идет о частном случае неопределенности – отсутствии (аномия) или ослаблении нормативной детерминации (девиации). Такая неопределенность – неотъемлемая составляющая человеческого опыта. Она возникает в различных сферах жизни: от профессиональной деятельности до личных отношений. В постсоветском обществе главное внимание вначале уделялось неопределенности в социально-экономической области. Это связано с тем, что на смену плановой экономике с ее жестким детерминизмом (строгой определенностью) пришла рыночная экономика с ее стихийными процессами и неопределенностью. Рынок позволил применить испытанную историческим временем стратегию социальной саморегуляции с помощью механизма балансирования экономики на основе закона спроса и предложения. При этом потребовались математические модели минимизации рисков экономического кризиса, а также элементов государственного планирования и регулирования.

В сфере личного существования и повседневности неопределенность также возросла вместе с социальной неопределенностью общества. На смену строго коллективному обществу постепенно приходит общество индивидуализирующееся. Соответственно нарастают хаотические и стихийные процессы в личной жизни. В 90-е годы XX века в России аномия особенно отразилась на жизни молодого поколения. На эти процессы направлено исследовательское внимание психологов и

социологов. На наш взгляд, удачной является попытка И.В. Вагнер и Ю.Б. Берлянд типологизировать ситуации неопределенности, в которые попадают подростки [3, с. 40–47]. Удачной эта попытка является потому, что подростки сами по себе представляют так называемый «трудный возраст», сопровождающийся маргинальными психологическими состояниями, кризисами и требуют решения экзистенциальных проблем. Объективное и субъективное в таком случае самым тесным образом переплетаются друг с другом. В аспекте научной стратегии синергетики личность и ее сознание выступают своего рода «аттрактором», который втягивает в себя поведение в неопределённой ситуации.

Способность эффективно справляться с неопределенностью, сохраняя психическое равновесие и продуктивность, является ключевым фактором адаптации и успешности личности. Саморегуляция играет важную роль в этом процессе, помогая личности управлять эмоциями мышлением и поведением в условиях неопределенности.

Нашей задачей является изучение нормативной культуры личности, способности личности сохранять устойчивость психических состояний и действовать в ситуации неопределенности.

Казалось бы, по данной теме имеется ряд работ [2; 5; 7–10; 14; 16; 19], в том числе и защищенные кандидатские диссертации [4; 13], более того, даже написаны учебные пособия [1; 8; 20]. Однако оказывается, что эти работы посвящены в основном вопросам неопределенности в общественном развитии и принятии решений социальных субъектов в ситуациях неопределённости. В то же время гораздо меньше работ, посвященных личности, индивидуальному сознанию и конкретному поведению отдельных индивидов. Как раз индивидуум с его свободой и особенно произвольными действиями вносит все большую неопределённость в жизнь общества. И это историческая судьба цивилизации.

Возникновение ситуации неопределенности для человека, как правило, связано с кризисной ситуацией. В свою очередь, кризис – это решение и выбор вариантов поведения [21, с. 34]. Психология саморегуляции отражает проблему «изменяющейся личности в изменяющемся мире» [1]. В российской психологической науке понятия о саморегуляции развивались медленно. Вначале они выражали идею о единстве сознания и деятельности, в том смысле, что личность полностью реализовывается в процессе деятельности, а процесс познания мира регулируется сознанием. В результате стали изучаться две стороны процесса психической активности личности (человека) и два способа его существования активности и ее регуляции, что послужило основанием выделения процессов активности и регуляции этой активности, на каждом уровне организации психики.

Саморегуляция в более узком, интересующем нас смысле, – это способность личности контролировать свои мысли, эмоции, поведение и мотивацию, чтобы достичь определённых целей на основе норм, установленных правил игры.

Социальное поведение личности регулируется процессами саморегуляции и самоорганизации, отражающими объектно-субъектные отношения личности со своей микро- и макросредой, где саморегуляция

обеспечивает социально-психологическую адаптацию личности, а самоорганизация предполагает ее относительную автономность, независимость. Изучению развития способности к саморегуляции уделяли внимание А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский и другие ученые [напр., 17], описавшие сущность и роль сознательной активности субъекта в саморегулируемой деятельности. Так, С.Л. Рубинштейн выдвинул принцип диалектического детерминизма, который учитывает неопределённость в ходе социальной детерминации таких сложных систем как психика и сознание. В то же время недостаточно исследованы вопросы саморегуляции личности, ее сознания и поведения. Исключение составляют некоторые статьи, например, статья А.С. Обухова [14, с. 10–21]. Проблема саморегуляции личности для психологии является новой и малоизученной.

Личностная саморегуляция, определяется множеством разных факторов, в том числе окружающей действительностью, обустройством общества и т. д. Сейчас проблема саморегуляции человека находится на переднем плане психологической науки. Личностную саморегуляцию изучают как особую активность субъекта, направленную на преобразование своего состояния, восстановление сил организма и работоспособности, а также как преобразовательскую деятельность, в которой объектом является организация функций самого субъекта [10]. В этом понятии выражается способность субъекта к самосохранению, саморазвитию, самотворчеству и другим «само-», которые в концентрированном виде включены в автономность сознания.

В настоящее время, понятие о саморегуляции личности характеризуется противоречивостью взглядов и разностью трактовок, что позволяет говорить о необходимости продолжения работы в этом направлении.

Условием жизни в изменяющемся мире стало нарастание неопределенности. Современные исследования опираются на закономерности, в соответствии с которыми следствием существования в неопределенности является кризис идентичности: утрата стабильности, разрушение норм и ценностей, регулирующих поведение и деятельность человека. Психологически благополучие и качество жизни человека зависят от его возможности справляться с неопределенностью.

Необходимость в психологическом вмешательстве в ситуации неопределенности определяется утратой чувства надежности и стабильности, что порождает растерянность, и страх, ожидаемые трудности формируют негативную перспективу. В условиях неопределенности саморегуляция становится ключевым фактором сохранения идентичности. Реализация собственных возможностей и ценностей, на которые опирается человек, позволяет восстановить утраченную иллюзию смысла жизни [18]. Согласно исследованиям М.К. Мамардашвили, рост «ситуаций со странностями» является антропологической катастрофой, такие ситуации не поддаются разумному объяснению. Это он объясняет тем, что рост числа таких ситуаций нарушает условия, при которых действия человека имеют смысл [12].

В условиях неопределенности саморегуляция приобретает особую важность. Неопределенность порождает стресс, тревогу и чувство неуверенности, что может негативно влиять на принятие решений, продуктивность и общее благополучие.

Стратегии саморегуляции в условиях неопределенности можно обозначить следующим образом.

1. Стратегия принятия неопределенности: важно принять тот факт, что неопределенность – это как бы «нормальная» часть жизни, и не пытаться ее жестко контролировать.

2. Важна фокусировка на том, что все еще можно контролировать: сконцентрироваться надо на том, что вы можете сделать, а не на том, что вы не можете.

3. Необходима постановка реалистичных целей: надо избегать чрезмерных ожиданий и ставить только достижимые цели. Главное – это не объективный материальный результат, а сохранение психологической устойчивости личности.

4. Требуется разработка плана действий: эффект дает создание плана действий, который даст возможность справиться с неопределенностью и при необходимости пойти на риск.

5. Надо вести поиск поддержки: важно общаться с близкими людьми, друзьями или специалистами, чтобы получить своевременную поддержку, рекомендацию или совет.

6. Развитие навыков саморегуляции, а именно: практиковать техники релаксации, медитации, глубокого дыхания, чтобы справиться со стрессом и тревогой.

7. Позитивное мышление означает, что надо фокусироваться на положительных аспектах ситуации и стараться видеть возможности для роста и развития, для саморазвития личности.

Все люди отличаются друг от друга в отношении реакции на восприятие неопределенности, которая у разных людей может быть разной. Чувство тревоги и эмоциональный дискомфорт, которые переживает человек, устремляются на поиск и установление контакта с источником потенциальной опасности. Согласно данным Э. Толмена, Д. Вернона, Дж. Брунера, неопределенность ситуации способна вызвать негативные эмоции страх, отвращение, ненависть [2, с. 455]. Состояние неопределенности способно активизировать работу психических механизмов человека, становится источником развития личности, посредством когнитивной оценки положительных сторон ситуации, через необходимость найти большее количество решений, чем это возможно. Ситуация неопределенности является одной из важнейших составляющих динамики развития любого процесса человеческой деятельности. Любая ситуация неопределенности и иные повседневные обстоятельства, имеющие меньшее значение, несут в себе долю неопределенности.

Саморегуляция является ключевым навыком, который помогает личности справляться с неопределенностью. Развитие навыков саморегуляции позволяет управлять поведением, сохранять психическое равновесие и продуктивность в условиях неопределенности.

Нестабильная политическая и экономическая ситуация, в которой находилась наша страна после распада Советского Союза, способствовала

формированию индивидуальных жизненных мировоззрений граждан, не соответствующих их адекватной личностной направленности. В этих непростых условиях встал вопрос: как помочь человеку в таких условиях неопределенности. Один из вариантов такой помощи – овладение социально-психологическими знаниями, позволяющими человеку осуществлять саморегулирование своей жизнедеятельностью: трудовой и личностной, превращение этих знаний в убеждения.

Кроме общих методологических соображений следует выделить конкретный вопрос о том, как действует человек в ситуации нормативной (правовой) неопределенности. Неопределенность в праве – явление девиации в правовом регулировании, которое обусловлено различными факторами нормообразования. Нормативная девиация может быть не только негативной, но и иметь позитивный характер нормативного творчества. Если рассматривать поведение подростков, то неустоявшееся сознание часто приводит к таким негативным девиациям, как курение, алкоголизм и наркомания. В свою очередь, эти привычки становятся предпосылками для криминализации части молодежи.

Государство стало уделять больше внимания вопросам девиаций в молодежной политике. В частности, Указ №809 о традиционных ценностях (Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей») направлен на сохранение российской этнорелигиозной идентичности. Такая молодежная политика дает возможность для профилактики нравственного падения молодежи. Нравственные нормы и нравственные ценности неразрывно связаны друг с другом. Противодействие негативным нравственным тенденциям дает возможность молодежи адекватно идентифицироваться. Однако государственная политика будет эффективной только в том случае, если она будет всесторонне поддержана гражданским обществом и самой личностью. Если личность принципиально отторгает нравственные нормы, то политика будет неэффективной.

Анализ релевантности сознания позволяет понять детерминированное нормами поведение и образование новых норм, как нравственных, так и правовых. Нормативная релевантность сознания обеспечивает в уникальном поведении личности приемлемость тех или иных норм [6]. Ценность некоторых норм уменьшается, а субъективно некоторые нормы прекращают свое действие на поведение. В то же время другие нормы закрепляются, подкрепляются жизненным опытом и формируются новые нормы. Как правило, основные нормы морали остаются. Религиозное сознание способствует сохранению нормативности нравственного сознания. Несколько сложнее обстоит дело с правовыми нормами.

Лоренц Кольберг исследовал образование правовых норм у подростков в ходе социализации личности [22, с. 151–284]. На первом этапе в ситуациях неопределенности подростки боятся наказания или слепо копируют образцы поведения близких людей. Затем, на следующем этапе, происходит формирование таких ценностей как справедливость, обязанность, неустойчивые элементы нравственных норм, определяющих

поведение личности. А на последнем этапе происходит оформление норм как базы для автономного поведения. Так формируется правовая личность.

Что касается прав взрослых людей и старшего поколения, то они также сталкиваются с неопределённостью личностных прав, которые существенно отличаются от личных прав. Личностные права отличаются индивидуальностью. Трудно подвести индивидуальное под общее. Хотя следует отметить, что существуют в этом направлении удачные попытки типологии индивидуальностей (личностей) [15]. Указанная попытка типологизации Д. Олдхэма и Л. Морриса интересна для нас в том отношении, что среди 14 типов индивидуальностей авторы анализируют «авантюрный» тип личности. Этот тип личности парадоксально идет навстречу неопределённости и риску, что позволяет ему существенно повысить уровень самоконтроля и саморегуляции сознания и поведения по сравнению с другими типами личности.

Следует сделать некоторое уточнение. Самоконтроль и саморегуляция – это близкие, но не тождественные понятия. Самоконтроль тормозит импульсивность в психических процессах, а саморегуляция активизирует спонтанность сознания. Ограничение в одном направлении необходимо для продвижения в другом направлении. Внешне импульсивность и спонтанность похожи, но по содержанию они принципиально отличаются. Спонтанность – это творческая сила индивидуальной автономии, имеющая позитивную значимость. Импульсивность разрушает автономность индивидуального сознания своей гетерономией, коренящейся с биологии или бессознательных факторов негативного.

В связи с тем, что у авантюрного типа личности ослаблена нормативная детерминация личности обществом и культурой, у некоторой части авантюрного типа наблюдается способность к позитивным девиациям, творчеству и выдающимся достижениям. Однако у другой части такого типа мы видим такое расстройство характера личности, которое носит название психопатии или социопатии. Психопаты и социопаты игнорируют нормы общества, отвергают законы общества и общепринятые правила культурного поведения. Разумеется, без норм вообще жить нельзя, поэтому изобретаются свои нормы поведения. Например, известно такое явление как жизнь не по законам, а «по понятиям», по воровскому кодексу, который не допускает «беспредела», своего рода «криминальной ереси».

Возникает ряд парадоксов, например, парадоксы права на жизнь [18, с. 40–44]. Действительно, имеет ли человек право на смерть либо только право на жизнь? Патерналистская парадигма полностью отрицает эвтаназию, не говоря уже о суициде. Другое название для личностных прав – это «соматические права». Хотя соматические права не перекрывают все содержание личностных прав, все же они наглядно показывают их суть. Так, неопределенность возникает при изменении тела, например, при пересадке органов, изменении формы тела, при абортах, в случаях информированного согласия пациента при лечении и т. д. Парадоксальные ситуации возникают в случаях эстетической медицины, когда пациент (клиент) сам не знает того, чего он хочет. В современном информационном обществе существует парадокс избытка

информации, который так же провоцирует неопределенность, как и ее недостаток.

Таким образом, проблема саморегуляции поведения личности остается нерешенной, а подходы к ее решению недостаточно разработаны. В этом отношении можно отметить парадокс неопределенности в ситуации исследования неопределенности. В силу ориентированности на интересы общества проблемы личности оставались на втором плане. В то же время можно не противопоставлять интересы личности и общества, а попытаться соединить их в виде анализа поведения личности в рискованных ситуациях неопределенности нормативного характера, отсутствия четких общественных и культурных (религиозных, нравственных правовых) норм. Такое направление исследования представляется перспективным. Вырисовывается категориальная модель изучения поведения личности в ситуации нормативной неопределенности. Выстраивается ряд таких понятий как норма, нормативная неопределенность, релевантность сознания, кризис, риск, решение, выбор, поступок, автономность, мотив, устойчивость, саморазвитие, ошибка, самоконтроль, самоуправление, самоорганизация и др. Человечество выработало конкретные методики реагирования на ситуации с неопределенностью у военнослужащих, полицейских, летчиков, спасателей. На основе древнейшего опыта йогов создана аутогенная тренировка, которая помогает сохранить самообладание в непредвиденных и опасных ситуациях.

#### *Библиографический список к главе 8*

1. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа: учеб. для вузов по спец. «Психология» / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
2. Белорусова Е.А. Ситуация неопределенности как источник развития личности / Е.А. Белорусова // Молодой ученый. – 2018. – №50 (236). – С. 455–459. EDN VOXBLM
3. Вагнер И.В. Подходы к типологизации проблемных ситуаций и ситуаций неопределенности в процессе социализации подростков / И.В. Вагнер, Ю.Б. Берлянд // Science Time. – 2014. – №7. – С. 40–47. EDN SJIMXT
4. Веселкова В.С. Определенность и неопределенность в социальном познании: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / Вера Сергеевна Веселкова. – Саранск, 2006. – 172 с. EDN MEQCIL
5. Демидова Л.А. Принятие решений в условиях неопределенности / Л.А. Демидова, В.В. Кираковский, А.Н. Пылькин. – 2-е изд., перераб. – М.: Горячая линия – Телеком, 2016. – 283 с.
6. Ерышов Д.В. Социокультурные детерминанты нормативного сознания и деятельности социального субъекта: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / Дмитрий Владимирович Ерышов; [Место защиты: Сев.-Кавказ. федер. ун-т]. – Армавир, 2015. – 24 с. EDN ZPWXZJ
7. Канеман Д. Принятие решений в неопределенности: правила и предубеждения / Д. Канеман, П. Словик, А. Тверски. – Харьков: Институт прикладной психологии «Гуманитарный Центр», 2005. – 632 с.
8. Кононенко А.Ф. Принятие решений в условиях неопределенности / А.Ф. Кононенко, А.Д. Халезов, В.В. Чумаков. – М.: ВЦ АН СССР, 1991. – 196 с.

9. Критерии принятия решений в условиях неопределенности: учебное пособие / Г.В. Кузнецова, В.И. Халимон, О.В. Проститенко, А.Ю. Рогов; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Санкт-Петербургский государственный технологический институт (технический университет), Факультет информационных технологий и управления, Кафедра систем автоматизированного проектирования и управления. – СПб.: Политех-Пресс, 2024. – 73 с. EDN OVVSTI

10. Лемещенко М.Ю. Саморегуляция личности специалиста как психологическая проблема / М.Ю. Лемещенко // *Общественные науки*. – 2013. – №3. – С. 36–44.

11. Леонова А.Б. Психологические технологии управления состоянием человека / А.Б. Леонова, А.С. Кузнецова. – М.: Смысл, 2007. – 311 с. EDN QXXOET

12. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию / М.К. Мамардашвили. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Прогресс, 1992. – 367 с. EDN SSWYOD

13. Назаренко Т.Н. Неопределенность в российском праве: дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.01 / Назаренко Татьяна Николаевна. – М., 2006. – 227 с. EDN NNQVER

14. Обухов А.С. Современные исследования проблемы мотивации и саморегуляции человека в ситуации неопределенности и изменчивости мира / А.С. Обухов // *Исследователь/Researcher*. – 2019. – №1–2 (25–26). – С. 10–21. EDN XPBNDА

15. Олдхэм Дж. Узнай себя: автопортрет вашей личности / Дж. Олдхэм, Луи Моррис. – М.: РИПОЛ классик, 1997. – 538 с.

16. Осницкий А.К. Саморегуляция в разных видах активности человека // *Психология саморегуляции в контексте актуальных задач образования (к 90-летию со дня рождения О.А. Конопкина)*. – 2021. – №1. – С. 43–47. DOI 10.24412/cl-36466-2021-1-43-47. EDN YYFQCP

17. Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории / С.Л. Рубинштейн // *Проблемы общей психологии*. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.

18. Садово-Румянцев В.Ю. Парадоксы права на жизнь в философии личностных прав / В.Ю. Садово-Румянцев // *Научная мысль Кавказа*. – 2011. – №3 (67). – С. 40–44. EDN OGGZYT

19. Соловьева С.Л. Саморегуляция как фактор сохранения идентичности в ситуации неопределенности / С.Л. Соловьева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://dzen.ru/a/YFuggjivR\\_T9m7Ceg](https://dzen.ru/a/YFuggjivR_T9m7Ceg) (дата обращения: 21.12.2024).

20. Шифрин Б.М. Принятие решений в условиях неопределенности: учебное пособие для студентов бакалавриата и магистратуры направлений подготовки 27.03.04 и 27.04.04 «Управление в технических системах» всех форм обучения / Б.М. Шифрин, И.В. Елисеев; Министерство науки и высшего образования РФ, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный лесотехнический университет имени С.М. Кирова», Кафедра математических методов в управлении. – СПб.: СПбГЛТУ, 2021. – 59 с.

21. Bollnow O.F. Existenzphilosophie und Paedagogik / O.F. Bollnow. – Stuttgart: Kohlhammer, 1960. – S. 34.

22. Kohlberg L. From 'is' to 'ought': How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development / L. Kohlberg // Theodore Mischel (ed.). *Cognitive development and epistemology*. New York: Academic Press, 1971. P. 151–284.

## ГЛАВА 9

DOI 10.31483/r-115786

*Занин Дмитрий Сергеевич*

*Голубева Марина Алексеевна*

### **МЕТОД ТЕЛЕСНОЙ МЕТАФОРЫ В КОУЧИНГЕ ЗДОРОВЬЯ И БЛАГОПОЛУЧИЯ НА ПРИМЕРЕ РЕСПОНДЕНТОВ С ЭНДОКРИННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

***Аннотация:** сопровождение клиентов в сфере коучинга здоровья и благополучия требует новых подходов и эффективных решений, для того, чтобы клиент соблюдал предписания и корректировал образ жизни так, чтобы он способствовал его восстановлению необходим навык саморегуляции, являющийся одним из компонентов эмоционального интеллекта. Способы регуляции являются разделами медицины, однако модели самоорганизации, например, переживание телесной метафоры – это раздел практической психологии, поэтому эндокринные нарушения нами выбраны как системообразующие для организации моделей поведения человека. Именно поэтому в качестве выборки мы заинтересовались людьми с эндокринными нарушениями, физиология деятельности человека подразумевает два способа регуляции – нервный и гуморальный. Гуморальный способ детерминирован наличием или отсутствием нейромедиаторов, которые выступают гормонами и рассматриваются в эндокринной системе, в соответствии с этим наличие эндокринных заболеваний формирует выборку людей, которые будут сложности в процессах самоорганизации. Согласно когнитивной теории, изучающей способы хранения и обработки информации в сознании человека, метафора – «один из основных способов познания мира, когда мы думаем об одной сфере в терминах другой, осуществляя таким образом классификацию реальности» [22]. Поскольку первой сферой человеческого опыта является собственное тело, в психике присутствуют образно-схематические понятия, которые осознаются как некоторые понятные и хорошо знакомые структуры, исходя из телесного опыта. Затем они применяются к абстрактным понятиям. В процессе узнавания помимо сравнения с знакомыми образами, происходит сравнение с телом – сигнал, от которого может быть позитивным, нейтральным и негативным, что определяет эмоциональный окрас полученного образа. В главе проверена эффективность работы с телесной метафорой в рамках коучинга здоровья и благополучия на примере людей с эндокринными нарушениями путем развития эмоционального интеллекта.*

*Для участия в исследовании мы пригласили 60 мужчин и женщин в возрасте от 20 до 35 лет, проходящих амбулаторное лечение в сфере эндокринных нарушений. Респонденты проходили программу коучинга здоровья и благополучия с применением метода телесной метафоры, до и после программы проводились измерения по следующим методикам:*

тест эмоционального интеллекта Холла. Автор: Е.П. Ильин (2021); опросник образа собственного тела (ООСТ). Авторы: О. А. Скугаревский, С. В. Сивуха (2006); Шкала психологического стресса (PSM-25). Адаптация: Н.Е. Водопьянова (2009); тест эмоционального интеллекта (ЭМИн-Кр). Авторы: Д.В. Люсин, А.А. Панкратова, Д.С. Корниенко (2022).

По результатам исследования мы видим статистически значимые изменения по T-критерию Вилкоксона ( $p < 0,05$ ), что подтверждает эффективность разработанной программы в развитии эмоционального интеллекта и улучшении отношения к собственному телу у участников с эндокринными нарушениями.

**Ключевые слова:** телесная метафора, коучинг здоровья и благополучия, эндокринные нарушения, холистический подход, эмоциональный интеллект.

**Abstract:** today health & wellness coaching requires new approaches and effective solutions; in order for the client to comply with the instructions and adjust the lifestyle so that it contributes to his recovery, the skill of self-regulation, which is one of the components of emotional intelligence, is necessary. Despite the fact that the ways of regulation and the regulation itself belongs to medicine, the models of self-organization, for example, the experiencing of a body metaphor, is a branch of practical psychology. Therefore we have chosen endocrine disorders to examine as a system-forming unit for the organization of human behavior patterns. That is why, as a sample, we were interested in people with endocrine disorders; the physiology of human activity involves two ways of regulation – neural and humoral ones. The humoral one is determined by the presence or absence of neurotransmitters, which act as hormones and are considered in the endocrine system. According to this, a sample of people with endocrine diseases will have difficulties in self-organization processes. Due to cognitive theory, which studies ways of storing and processing information in the human mind, a metaphor is «the one of the main ways of understanding the world, when we think about one sphere in terms of another, thus classifying reality» [22]. Since the first sphere of human experience is one's own body, there are figurative and schematic concepts in mind that are recognized as some understandable and familiar structures because of previous body experience. And further they are applied to abstract concepts as well. In the process of recognition, in addition to comparison with familiar images, we can also see a comparison with the body, the signal from which can be positive, neutral and negative, which determines the emotional coloring of the resulting image. In this study we will test the effectiveness of working with the body metaphor in health & wellness coaching with people facing endocrine disorders through the development of their emotional intelligence.

To take part in the study we invited 60 men and women aged 20 to 35 years upcoming outpatient treatment in the field of endocrine disorders. The respondents have completed our coaching program including the body metaphor method, and the following measurements were taken before and after the program: the test of emotional intelligence (the technique of Nicholas Hall)

*Author: E.P. Ilyin (2021); Body image questionnaire (OBI). Authors: O.A. Skugarevsky, S.V. Sivukha (2006); Psychological Stress Scale (PSM-25). Adaptation: N.E. Vodopyanov (2009); Emotional Intelligence Test (EmIn-Kr). Authors: D.V. Lusin, A.A. Pankratova, D.S. Kornienko (2022).*

*The results of the study show statistically significant changes according to the Wilcoxon T-test ( $p < 0.05$ ), which confirms the effectiveness of using methods of body metaphor in the development of emotional intelligence in people with endocrine disorders.*

**Keywords:** *body metaphors, health & wellness coaching, endocrine disorders, holistic approach, emotional intelligence.*

В современном мире трудно себе представить какую-либо ветвь науки изолированно. Тенденции научного мира диктуют метапредметный взгляд на известные дисциплины, на восприятие их как разных путей исследования чего-то целого, а именно человека и мира, в котором он живет. На стыке наук появляются новые и новые области, открывающие инновационные решения и позволяющие расширить горизонты познания. Так на стыке психологии, лингвистики, философии, нейрофизиологии возникла когнитивистика, которая обеспечила появление прорывных технологий в области нейронных сетей, искусственного интеллекта, нейролингвистики и др. Также мы можем наблюдать популяризацию холистического подхода в медицине (от греч. ὅλος – целый), который подразумевает принятие во внимание всех потребностей пациента – психологических, физических и социальных, и необходимость рассматривать их как единое целое. Возрастание интереса к взаимосвязям тела и психики не случайно – в обществе становится популярен здоровый образ жизни, появляются больше источников информации по смежным темам, люди с большей включенностью начинают заниматься своим физическим и психологическим здоровьем, озадачиваются повышением качества жизни – исследователями предлагается превентивный подход к здоровью, направленный на предотвращение патологических состояний, своевременные проверки организма и ответственный подход к здоровью. Несмотря на то, что проблема взаимосвязей тела и психики не новая, она не теряет своей актуальности, также и потому, что с развитием науки нам стали доступны новые возможности исследования, использования и уточнения изученных ранее данных.

В начале XX века Вильгельм Райх заложил основы телесно-ориентированной терапии – «терапевтической практики, позволяющей работать с проблемами и невротами пациента через процедуры телесного контакта» [26, с. 18]. На сегодняшний день существует большое количество теорий психосоматических расстройств. Психосоматическая медицина – это «представление о взаимодействии и взаимовлиянии соматических и психических факторов в этиологии, патогенезе, диагностике, профилактике и реабилитации заболеваний» [1, с. 7]. Но при всем наличии большого количества исследований в области влияния психологического состояния личности на возникновение телесных (соматических) заболеваний, классические терапевтические методики зачастую включают в себя классическую психотерапию (когнитивные

методики), физические упражнения (непосредственная работа с телом), либо применение медикаментов, именно поэтому одной из задач данного исследования является изучение эффективности работы с инструментом телесной метафоры. Мы предполагаем, что возможность представить эмоции в качестве более конкретного предмета работы через понятийный аппарат позволяет работать с регуляцией эмоциональных состояний на более осознанном уровне. Рассмотрим понятие телесной метафоры более подробно.

Телесная метафора (концептуальная метафора) – термин, введенный в научное описание представителями когнитивного направления в лингвистике (которое далее мы рассмотрим подробнее) М. Джонсоном и Дж. Лакоффом [52]. Лакофф отвергает концепцию дуализма и вводит гипотезу, что ум по сути «телесен». В основе данной гипотезы лежит идея о том, что существует зависимость «абстрактного» мышления индивида с конкретной сенсорно-двигательной системой и эмоциями. В конце 70-х годов Джордж Лакофф на основе эмпирических и теоретических исследований пришел к выводу, что «мы мыслим метафорически» [26, с. 19]. Как указывает Лакофф, «метафоры – это больше, чем просто язык и литературные приемы, они концептуальны по своей природе и физически представлены в мозгу» [52, с. 48]. В результате такая метафорическая схема мозга может влиять на поведение.

По Занину Д.С. телесная метафора – это «перенос названия того, что человек переживает (карты его реальности, как внешней – социальное окружение, так и внутренней) на сенситивные ощущения своего тела, на основе субъективно выделяемых индикаторов (или сходства, или различия)» [14].

Далее рассмотрим этапы появления телесной метафоры по Занину Д.С.:

- появление «раздражителя» (внутренний – ощущение (боль), внешний – события (травмы);
- выделение «индикаторов» данного «раздражителя»;
- поиск сходства-различия с культурным и социальным опытом человека;
- формирование «метафорического определения».

Так, мы видим, что для формирования телесной метафоры необходим внешний или внутренний стимул, его узнавание и сравнение, после которого появляется метафорическое определение состояния/эмоции и т. д.

Далее рассмотрим структуру работы с телесной метафорой Микитина О.Л. [26] приводит следующие элементы работы:

- описательная ассоциация;
- место локализации;
- смысловой блок;
- смысловая ассоциация;
- интероцептивное ощущение.

Таким образом, обобщая все вышесказанное, можно сказать, что *телесная метафора* – это один из способов познания внешнего и внутреннего мира через перенос внимания на телесные ощущения, при котором мы думаем об одной сфере в терминах другой, хорошо для нас знакомой и изученной, формируя этот перенос на основе субъективно

выделяемых сходств/различий. Использование телесной метафоры позволяет «опредмечивать» и конкретизировать объект при работе с различными видами эмоциональных состояний.

В основе мотивации человека к деятельности, как правило, лежат эмоции, а они, в свою очередь регулируются гормонами, нейромедиаторами, химическими веществами, синтезируемыми в нашем теле. Однако наше эмоциональное состояние обуславливается не только биохимией – здоровый человек способен их осознавать, выражать и регулировать. Управление эмоциями – необходимый навык, для управления своим поведением и мотивацией в достижении цели, что мы рассмотрим в аспекте переживания процесса лечения. Мы предполагаем, что высокий уровень эмоционального интеллекта делает пациента более способным соблюдать предписания врача, благоприятно влияет на уровень мотивации к выздоровлению, снижает общий уровень стресса ввиду освоения навыков саморегуляции и самоуспокоения. Развитие саморегуляции, как одного из вышеописанных качеств человека с высоким уровнем ЭИ, дает возможность самостоятельно справляться со своими чувствами и не поддаваться их влиянию и контролю, т.е. держать уровень стресса под контролем и самостоятельно снижать его. В этом мы видим основной механизм влияния развитого эмоционального интеллекта на восстановление после эндокринных нарушений или более комфортное их проживание. Таким образом, высокий коэффициент эмоционального интеллекта позволяет снизить уровень стресса. А стресс, в свою очередь, имеет влияние на формирование и проживание эндокринных нарушений.

На пути к изменениям и улучшению самочувствия для клиентов с эндокринными нарушениями становится важной нормализация не только физических составляющих (вес, артериальное давление, гормональный статус), но и эмоциональных (уровень стресса, самооценка, мотивация, определение приоритетов). Зачастую такие клиенты не в состоянии самостоятельно придерживаться данных врачом рекомендаций на протяжении долгого времени [19]. Всё это обусловило возникновение такого направления коучингового сопровождения как health & wellness (далее «коучинг здоровья и благополучия»). У истоков появления данного сопровождения стоял М. Селигман и его последователи [58], которые в конце 90-х годов XX века предложили обеспечить больным поддержку специалиста, а позднее сформировали новое направление – коучинг здоровья и благополучия, в основу которого легли основные принципы психотерапии, позитивной психологии, мотивационного интервьюирования, когнитивно-поведенческой терапии, нейрпсихологии, а также методы психологии бизнеса и спорта [55]. После обобщения исследований, посвященных коучингу здоровья и благополучия Р. Воулевер [62] предложил определить его как «подход, ориентированный на пациента, при котором пациенты определяют свои цели, используют процессы самопознания или активного обучения вместе с информационным обучением для достижения своих целей и самоконтроля поведения для повышения ответственности, и все это в контексте межличностных отношений с коучем [74]. форе.

В статье, опубликованной «Эндокринным сообществом» поднимается вопрос о важности ставить в приоритет индивидуальный опыт пациента. Профессор медицины Хопкинского Медицинского Университета в США Р. Каляни [53] утверждает, что несмотря на то, что сопровождение пациентов с диабетом проводится давно, существует проблема теоретического подхода в рекомендациях от медицинских работников – пациент выходит в реальный мир, возвращается к повседневной рутине и перестает соблюдать предписания, так как они не адаптированы под запросы и привычки его жизни. Одним из шагов к повышению эффективности Р. Каляни [53] считает создание центров сопровождения пациентов, работники которых помогают ввести терапию в регулярную практику, мягко и бережно поддерживают людей, делающих первые шаги на пути к выздоровлению. Принципиальным отличием здесь будет отсутствие ощущения контроля от медицинских работников, взамен этому человек ощущает поддержку и конкретную помощь в решении его проблемы, он перестает чувствовать себя один на один с болезнью и это дает ему силы для этих значимых изменений.

Таблица 1

*Взаимосвязи симптомов, возникающих у клиентов с эндокринными нарушениями, телесных метафор и способы переживания текущего состояния с точки зрения эмоционального интеллекта*

| <i>Симптомы</i>  | <i>Телесная метафора</i>  | <i>Эмоциональный интеллект</i>  |
|--|---|---|
| повышенное артериальное давление (гипертония)                              | «давит виски»,  | работа с тревогой, нереализованной агрессией, гиперконтролем                                  |
|  | «чугунная голова»,  |   |
|  | «голова как самовар»  |   |
| повышенный уровень сахара в крови  | «жар в голове», «горят щеки», «тяжелое дыхание, скована грудь», «зудит кожа, глаза» | работа со стресс-менеджментом, самоосознанием   |
| гипотиреоз (в т.ч. субклинический) – повышение уровня ТТГ                  | «ледяные руки», «ком в горле», «я как выжатый лимон»                                | поиск опоры, смысла жизни, фокус на том, что дает силы и ресурс, саморегуляция, самоосознание |
| инсулинорезистентность, (повышение значения инсулина, сахара, индекс НОМА) | «жарко, я как самовар», «не могу наестся, сильный голод, ем как в бездонную яму»    | работа с пищевыми привычками, саморегуляцией эмоционального фона                              |
| эстрогенодоминирование (дефицит прогестерона, избыток эстрогена)           | «потливость – я вся мокрая», «крутит живот»   | работа с принятием своего тела, с саморегуляцией, с навыком коммуникацией с в отношениях      |

В таблице 1 мы привели симптомы, возникающие у клиентов с эндокринными нарушениями, примеры телесных метафор, описывающих

текущее состояние и способ переживания этого состояния с точки зрения эмоционального интеллекта. Таким образом, коучинг здоровья и благополучия представляет собой подход, ориентированный на клиента, который помогает развивать навыки самоуправления и улучшать качество жизни в контексте работы с лицами, имеющими эндокринные нарушения. Этот подход может быть особенно эффективен для развития эмоционального интеллекта, снижения уровня стресса и способствовать процессу восстановления клиентов.

Далее мы проанализировать результаты опросов до и после проведения программы. Результаты подсчетов мы привели в таблицах 2 и 3.

Таблица 2

*Результаты сравнительного анализа сводных данных тестирования на первом этапе исследования*

| Шкала   | Уровень                        | Экспериментальная группа | Контрольная группа | P-value   |
|---|--------------------------------|--------------------------|--------------------|-----------|
| Уровень эмоционального интеллекта по тесту Люисин | Средний уровень                | 26 (87%)                 | 27 (90%)           | 0,68<br>8 |
|   | Высокий уровень                | 4 (13%)                  | 3 (10%)            |           |
| Уровень удовлетворенности собственным телом       | Выраженная неудовлетворенность | 12 (40%)                 | 13 (43%)           | 0,96<br>5 |
|   | Удовлетворенность              | 2 (7%)                   | 2 (7%)             |           |
|   | Общая удовлетворенность        | 16 (53%)                 | 15 (50%)           |           |
| Уровень эмоционального интеллекта по тесту Холла  | Низкий уровень                 | 17 (57%)                 | 16 (53%)           | 0,83<br>4 |
|   | Средний уровень                | 12 (40%)                 | 12 (40%)           |           |
|   | Высокий уровень                | 1 (3%)                   | 2 (7%)             |           |
| Уровень стресса                                   | Низкий уровень                 | 9 (30%)                  | 8 (27%)            | 0,95<br>5 |
|   | Средний уровень                | 15 (50%)                 | 16 (53%)           |           |
|   | Высокий уровень                | 6 (20%)                  | 6 (20%)            |           |

Результаты сравнительного анализа сводных данных тестирования на повторном этапе исследования

| Шкала  | Уровень                        | Экспериментальная группа | Контрольная группа | P-value |
|--|--------------------------------|--------------------------|--------------------|---------|
| Уровень эмоционального интеллекта по тесту Люсин | Средний уровень                | 19 (63%)                 | 28 (93%)           | 0,005   |
|  | Высокий уровень                | 11 (37%)                 | 2 (7%)             |         |
| Уровень удовлетворенности собственным телом      | Выраженная неудовлетворенность | 3 (10%)                  | 12 (40%)           | 0,013   |
|  | Удовлетворенность              | 9 (30%)                  | 3 (10%)            |         |
|  | Общая удовлетворенность        | 18 (60%)                 | 15 (50%)           |         |
| Уровень эмоционального интеллекта по тесту Холла | Низкий уровень                 | 12 (40%)                 | 16 (53%)           | 0,124   |
|  | Средний уровень                | 12 (40%)                 | 13 (43%)           |         |
|  | Высокий уровень                | 6 (20%)                  | 1 (3%)             |         |
| Уровень стресса                                  | Низкий уровень                 | 17 (57%)                 | 6 (20%)            | 0,014   |
|  | Средний уровень                | 10 (33%)                 | 18 (60%)           |         |
|  | Высокий уровень                | 3 (10%)                  | 6 (20%)            |         |

Таким образом, сравнительный анализ результатов экспериментальной и контрольной групп доказывает эффективность разработанной программы коучинга здоровья и благополучия с применением телесной метафоры: в экспериментальной группе мы увидели значительное повышение уровня эмоционального интеллекта, доля клиентов с высоким уровнем ЭИ возросла с 13% до 37%. В то же время доля клиентов с сильным переживанием телесной метафоры и выраженной неудовлетворенностью собственным телом снизилась с 40% до 10%, что говорит о снижении ощутимой симптоматики, а также об эффективности предложенной программы в вопросах сопровождения клиентов с эндокринными нарушениями в процессе их восстановления.

Подавляющее большинство участников исследования демонстрируют средний уровень общего эмоционального интеллекта. Межличностный эмоциональный интеллект более развит, чем внутриличностный.

Выявлено, что значительная часть респондентов испытывает неудовлетворенность собственным телом, что может быть связано с влиянием эндокринных нарушений на внешний вид.

Обнаружены значимые отрицательные корреляции между переживанием телесной метафоры и показателями эмоционального

интеллекта. Наиболее сильные связи выявлены с общим эмоциональным интеллектом и межличностным ЭИ.

Анализ сдвигов в экспериментальной группе, представленный в таблице 4, продемонстрировал статистически значимые изменения по всем исследуемым показателям ( $p=0.00$ ).

Таблица 4  
*Сдвиги в экспериментальной группе после участия в разработанной программе (Т Вилкоксона)*

| <i>Показатель</i>                     | <i>До</i> | <i>После</i> | <i>Z</i> | <i>Асимп. знач.<br/>(двухсторонняя)</i> |
|---------------------------------------|-----------|--------------|----------|---|
| Стресс                                | 121,17    | 97,67        | -4,784b  | 0,00                                    |
| Межличностный ЭИ                      | 11,77     | 13,00        | -3,686c  | 0,00                                    |
| Внутриличностный ЭИ                   | 11,13     | 12,53        | -3,613c  | 0,00                                    |
| Понимание чужих эмоций                | 6,21      | 6,77         | -2,244c  | 0,03                                    |
| Управление чужими эмоциями            | 5,57      | 6,23         | -2,263c  | 0,02                                    |
| Понимание своих эмоций                | 5,67      | 6,33         | -2,828c  | 0,01                                    |
| Управление своими эмоциями            | 5,47      | 6,20         | -2,945c  | 0,00                                    |
| Эмоциональный интеллект               | 22,90     | 25,53        | -4,731c  | 0,00                                    |
| Неудовлетворенность собственным телом | 12,37     | 9,00         | -4,478b  | 0,00                                    |

*b На основе положительных рангов.*

*c На основе отрицательных рангов.*

Значительные положительные сдвиги наблюдаются в показателях эмоционального интеллекта. Общий эмоциональный интеллект увеличился на 11,5% (с 22,90 до 25,53), что указывает на существенное развитие эмоциональной компетентности участников.

Межличностный ЭИ повысился на 10,5% (с 11,77 до 13,00), а внутриличностный ЭИ – на 12,6% (с 11,13 до 12,53), что говорит о значительном улучшении способности участников понимать и управлять как своими эмоциями, так и эмоциями других людей.

Особенно заметный прогресс наблюдается в управлении чужими эмоциями – рост составил 11,8% (с 5,57 до 6,23), и в понимании своих эмоций – увеличение на 11,6% (с 5,67 до 6,33).

Неудовлетворенность собственным телом снизилась на 27,2% (с 12,37 до 9,00), что является наиболее значительным изменением среди всех показателей и свидетельствует о существенном улучшении восприятия собственного тела участниками программы.

Заметные изменения произошли также и в уровне стресса: он снизился на 19,4% (с 121,17 до 97,67), что свидетельствует о существенном улучшении психологического состояния участников программы.

Все изменения статистически значимы ( $p < 0,05$ ), что подтверждает эффективность разработанной программы в развитии эмоционального интеллекта и улучшении отношения к собственному телу у участников с эндокринными нарушениями.

Теоретический анализ показал, что эмоциональный интеллект, как способность к саморегуляции, самомотивации и пониманию эмоций может выступать важным фактором в регуляции стресса, что является важным фактором восстановления таких клиентов, так как длительный стресс играет значительную роль в развитии и течении эндокринных нарушений. В работе мы рассматривали телесную метафору как один из способов познания внешнего и внутреннего мира через перенос внимания на телесные ощущения, при котором мы думаем об одной сфере в терминах другой, хорошо для нас знакомой и изученной, формируя этот перенос на основе субъективно выделяемых сходств/различий. Переживание телесной метафоры мы понимали как внутреннюю работу с целью справиться с критической ситуацией, как активный процесс преобразования психологического мира человека. Метод работы с телесной метафоры включает в себя следующие шаги: 1) описательная ассоциация ощущения, наделение смыслом; 2) подбор ассоциации; 3) определение места локализации ощущения; 4) трансформацию ощущения; 5) удержание и закрепление нового состояния. Переживание клиентом эндокринного нарушения, связанного с определенным набором симптомов, которые он испытывает и с которыми работает, отражалось в его неудовлетворенности собственным телом на текущий момент, и напротив, снижение интенсивности дискомфорта при восстановлении будет заметно повышало уровень удовлетворенности телом.

Анализ эмоционального интеллекта (тест ЭИИ-Кр) показал, что подавляющее большинство участников (88%) обладают средним уровнем общего эмоционального интеллекта, а 12% – высоким уровнем. Среднее значение общего эмоционального интеллекта составило  $22,82 \pm 2,81$  баллов. Примечательно, что межличностный эмоциональный интеллект ( $11,72 \pm 1,76$  баллов) оказался более развит, чем внутриличностный ( $11,10 \pm 1,60$  баллов).

Результаты опросника образа собственного тела (ООСТ) выявили, что значительная часть респондентов (42%) испытывает выраженную неудовлетворенность собственным телом. Среднее значение показателя неудовлетворенности собственным телом составило  $13,85 \pm 9,67$  баллов, что находится на границе нормы.

По результатам диагностики уровня стресса (методика PSM-25) было установлено, что большинство респондентов (52%) демонстрируют средний уровень стресса, 28% – низкий уровень, и 20% – высокий уровень. Среднее значение уровня стресса в выборке составило  $121,48 \pm 31,15$  баллов, что соответствует среднему уровню стресса.

Эти данные подчеркивают актуальность разработанной программы коучинга здоровья и благополучия, направленной на развитие эмоционального интеллекта и улучшение отношения к собственному телу у лиц с эндокринными нарушениями с применением метода телесной метафоры. Таким образом, можно заключить, что разработанная программа коучинга здоровья и благополучия с применением телесной

метафоры является эффективным инструментом для повышения уровня эмоционального интеллекта.

**Библиографический список к главе 9**

1. Акимова Н.М. Психосоматический подход в современной медицине / Н.М. Акимова // БМИК. – 2016. – №5. EDN XCYZAZ
2. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса / Н.Е. Водопьянова. – СПб.: Питер, 2009. EDN QXVSDN
3. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
4. Занин Д.С. Поведенческие стереотипы пациентов, проходящих амбулаторное лечение / Д.С. Занин. – Уфа, 2021.
5. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2021. – 784 с.
6. Кузнецова В.С. Коучинг здоровья и благополучия. Арт-хэлс коучинг: перспективы развития // Кузнецова В.С. Смыслообразование и его контексты: жизнь, структура, культура, опыт / В.С. Кузнецова, Т.А. Попова. – 2022. – С. 34–52. – DOI 10.24412/cl-36922-2022-1-243-244. – EDN JTOVGS
7. Люсин Д.В. Аprobация краткой версии опросника ЭМИн / Д.В. Люсин, А.А. Панкратова, Д.С. Корниенко // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2022. – Vol. 19. No. 4. – Pp. 822–834.
8. Микитина О.Л. Саморегуляция эмоциональных состояний личности в процессе работы с телесной метафорой / О.Л. Микитина. – М.: Московский институт психоанализа, 2023. – 110 с.
9. Скугаревский О.А. Образ собственного тела: разработка инструмента для оценки / С.В. Сивуха, О.А. Скугаревский // Психологический журнал. – 2006. – №2.
10. Lakoff G. *Metaphors we live by* / G. Lakoff, M. Johnson. – Chicago: University of Chicago Press, 2003. – 276 p.
11. Seligman M. Positive psychology progress: empirical validation of interventions / M.E.P. Seligman [et al.] // *The American Psychologist*. 2005. T. 60. Positive psychology progress. №5. С. 410–421.
12. Rogers J. *Coaching for Health: Why it works and how to do it*. Coaching for Health / J. Rogers, A. Maini, R. Smith. – Milton Keynes: Open University Press, 2016. 216 с.
13. Wolever R.Q. A Systematic Review of the Literature on Health and Wellness Coaching: Defining a Key Behavioral intervention in Healthcare / R.Q. Wolever [et al.] // *Global Advances in Health and Medicine*. 2013. T. 2. A Systematic Review of the Literature on Health and Wellness Coaching. №4. С. 38–57.
14. The National Board for Health & Wellness Coaching (NBHWC) [Electronic resource]. – Access mode: <https://nbhwc.org/what-is-a-health-coach/> (date of request: 18.12.2024).
15. Lohr A. Endocrine Society. Prioritizing Patient Experience in Managing Diabetes / Aaron Lohr, Rita Kalyani. – October 16, 2024.

## ГЛАВА 10

DOI 10.31483/r-115857

*Моисеева Ксения Сергеевна*

### **ВЗАИМОСВЯЗЬ РОДИТЕЛЬСКОГО ВЫГОРАНИЯ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ МАТЕРЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ МЛАДЕНЧЕСКОГО И РАННЕГО ВОЗРАСТА**

***Аннотация:** работа посвящена изучению взаимосвязи родительского выгорания и эмоциональной сферы (эмпатия, эмоциональные состояния, враждебность и агрессия) матерей, имеющих детей младенческого и раннего возраста, соответствующих нормам возрастного развития. Рассмотрены основные теоретические подходы к изучению материнства, проблемам и факторам родительского выгорания у матерей и исследования взаимосвязи родительского выгорания и эмоциональной сферы матерей. В рамках эмпирического исследования на констатирующем этапе, в котором приняли участие шестьдесят матерей детей младенческого и раннего возраста, были установлены статистически значимые различия в группах матерей младенческого и раннего возраста, с помощью корреляционного анализа установлены взаимосвязи между эмоциональной сферой матерей и родительским выгоранием. На формирующем этапе разработана и проведена программа элементами селф-коучинга по коррекции родительского выгорания через воздействие на эмоциональную сферу матерей. На контрольном этапе подтверждена эффективность проведенной программы и подтверждена гипотеза о наличии взаимосвязи родительского выгорания и эмоциональной сферы (эмпатия, эмоциональные состояния, враждебность и агрессия) матерей, имеющих детей младенческого и раннего возраста, соответствующих нормам возрастного развития. Полученные результаты могут быть использованы для коррекции родительского выгорания матерей, имеющих детей младенческого и раннего возраста.*

***Ключевые слова:** материнство, родительское выгорание, эмоциональная сфера, селф-коучинг.*

***Abstract:** the work is devoted to the study of the relationship between parental burnout and the emotional sphere (empathy, emotional states, hostility and aggression) of mothers with infants and young children who meet the norms of age development. The main theoretical approaches to the study of motherhood, the problems and factors of maternal burnout in mothers and the study of the relationship between parental burnout and the emotional sphere of mothers are considered. As part of an empirical study at the ascertaining stage, in which six hundred mothers of infants and young children participated, statistically significant differences were established in groups of infants and young mothers, and correlational analysis was used to establish the relationship between the emotional sphere of mothers and parental burnout. At*

*the formative stage, a self-coaching program was developed and implemented to correct parental burnout through the impact on the emotional sphere of mothers. At the control stage, the effectiveness of the program was confirmed and the hypothesis about the relationship between parental burnout and the emotional sphere (empathy, emotional states, hostility and aggression) of mothers with infants and young children who meet the standards of age development was confirmed. The results obtained can be used to correct parental burnout in mothers with infants and young children.*

**Keywords:** *maternity, parental burnout, emotional sphere, self-coaching.*

Здоровье и благополучие женщин важны не только для них самих, но и для всей семьи. Материнство – это ежедневная работа по удовлетворению физических, психологических и социальных потребностей детей, включающая выполнение обязанностей по уходу и их воспитанию, что становится предпосылкой переживания стресса.

Дети способны радикально изменить жизнь женщины, трансформировать взаимоотношения как в семье, так и на работе. Женщина постоянно вступает во взаимодействие с ребенком, и это взаимодействие становится базисом для принципиально новой среды, в которой появляются иные обязательства, новый уровень ответственности. Также происходит повышение эмоционального и физического напряжения, что может привести к накоплению усталости у женщины и, как следствие, может привести к родительскому выгоранию.

Родительское выгорание представляет собой процесс истощения эмоционального ресурса родителей, а именно, матерей в условиях ухода за ребенком младенческого и раннего возраста в условиях освобождения от иных социальных ролей [13].

Первым симптомом выгорания матерей является переутомление, связанное с родительскими обязанностями. Женщина может чувствовать себя совершенно измотанными до такой степени, что сон не восстанавливает ее энергию в достаточной степени, у них нет сил заботиться о своем ребенке. Второй симптом заключается в том, что женщина чувствует, что она уже не такой хороший родитель, какими были когда-то. Третьим симптомом является потеря удовольствия и самореализации от своей родительской роли. Последним симптомом, с которым сталкиваются выгоревшие матери, является эмоциональное отдаление от своего ребенка, когда они делают для него то, что должны, но не более того. Им также может быть трудно показать свои эмоции ребенку и то, как сильно они его любят [12].

До недавнего времени основной вектор научных исследований был направлен на изучение проблем, связанных с родительским выгоранием матерей, имеющих детей с проблемами со здоровьем и особенностями развития [9–11; 14].

Параллельно растет актуальность исследований, посвященных родительскому выгоранию у матерей детей, соответствующих нормам возрастного развития. Некоторые работы фокусируются на выявлении личностных факторов, предрасполагающих к выгоранию [2]. Зарубежные исследования также вносят значительный вклад в понимание,

диагностику и разработку методов профилактики и лечения родительского выгорания в семьях с детьми.

При этом исследования, направленные на родительское выгорание матерей детей, соответствующих нормам возрастного развития, приобретают все большую значимость.

Существуют отдельные исследования по выявлению индивидуально-психологических особенностей матерей, ведущих к их родительскому выгоранию [2]. Проведен ряд зарубежных исследований с целью лучшего понимания, определения, диагностики и предотвращения или лечения выгорания у родителей в семьях с детьми, не имеющими особенностей развития и проблем со здоровьем (И. Роскам, М. Миколайчак, А. Бланшар, С. Хьюберт и Я. Ауджулат, С. Ле Вигуру, К. Скола, Т. Кавамото, Н. Седжурн, Р. Санчес-Родригес, М. Соркила и К. Аунола и другие) [13; 15; 16].

В отечественной психологии также появляется все больше исследований по изучению родительского выгорания матерей детей, соответствующих нормам возрастного развития (Андреева, М.В., О.В. Барина, А.А. Допшинская, Т.И. Ильина, Кондаурова, О.П., Г.Г. Филиппова) [1; 5; 7].

Хотя родительское выгорание может иметь пагубные последствия для семьи, исследование этого синдрома все еще находится в начальной стадии. Вопросы взаимосвязи выгорания с эмоциональной сферой матерей, имеющих детей младенческого и раннего возраста, соответствующих нормам возрастного развития, почти не рассматриваются, что обуславливает актуальность нашей работы. Помимо этого, можно проследить очевидные нерешенные противоречия между: растущим количеством требований общества к материнству и требованию матери по отношению к себе, увеличением количества женщин с выраженным родительским выгоранием и необходимостью развития в семьях психически и физически здоровых детей.

Данное противоречие определяет проблему исследования, которая заключается в необходимости изучения взаимосвязи родительского выгорания и эмоциональной сферы матерей, имеющих детей младенческого и раннего возраста, соответствующих нормам возрастного развития, а также разработке программы с применением техник и инструментов селф-коучинга, направленной на снижение уровня родительского выгорания у исследуемой категории матерей.

В процессе работы была выдвинута гипотеза о существовании взаимосвязи родительского выгорания и эмоциональной сферы (эмпатия, эмоциональные состояния, враждебность и агрессия) матерей, имеющих детей младенческого и раннего возраста, соответствующих нормативам возрастного развития.

В исследовании приняли участие шестьдесят женщин в возрасте от двадцати двух до сорока одного года разного семейного статуса, среди них тридцать матерей детей, соответствующих нормам возрастного развития, в возрасте от двух месяцев до одного года и тридцать матерей детей, соответствующих нормам возрастного развития, в возрасте от одного года до трех лет. Исследование проводилось в две тысячи двадцать четвертом году. Все женщины проживают в Москве и Московской области. В исследовании мы опирались на возрастную периодизацию Л.С. Выготского.

В рамках исследования применялись следующие психодиагностические методики:

- 1) опросник родительского выгорания И.Н. Ефимовой (2013) [4];
- 2) многофакторный опросник эмпатии в адаптации т. д. Карягина, Н.А. Будаговской, С.В. Дубровской (2013) [6];
- 3) самооценка эмоциональных состояний в адаптации ЛГУ (1976) [3];
- 4) опросник враждебности А. Басса, А. Дарки в адаптации А.К. Осницкого и А.А. Хван и др. (2005) [8].

Первым шагом мы проанализировали средние значения в группе респондентов по всем шкалам, используемых нами методик.

По результатам опросника родительского выгорания И.Н. Ефимовой у матерей, имеющих детей младенческого и раннего возраста, соответствующих нормам возрастного развития, показатель по шкале «эмоциональное истощение» находится немного выше среднего. По шкалам «деперсонализация» и «редукция родительских достижений» средние показатели находятся в пределах нормы, то есть в диапазоне средних значений.

Матери могут ощущать эмоциональное перенапряжение, потерю интереса к собственным детям и к окружающему миру в целом. Могут проявлять равнодушие или чувствовать опустошенность, истощенность собственных эмоциональных ресурсов.

Дети, их проблемы, потребности, радости, перестают волновать мать, если показатели по этой шкале относятся к высокому уровню выраженности. Может возникнуть ощущение «приглушенности», «притупленности» эмоций, симптомы депрессии, вспышки гнева. Проступки ребенка могут вызывать сильные эмоциональные реакции со стороны матери.

Матери могут периодически не чувствовать себя компетентными в выполнении своей родительской роли, испытывать недовольство собой, негативно воспринимать выполнение своих родительских обязанностей. Также ситуативно может быть проявлено обесценивание потребностей ребенка в нежелании общаться, играть, вместе проводить время, усиливается потребность побыть в одиночестве, без детей. Это может быть связано с усталостью от общения с детьми и высокой нагрузкой по дому.

По результатам опросника эмпатии в адаптации т. д. Карягиной, Н.А. Будаговской, С.В. Дубровской у матерей показатели по шкалам «децентрация» и «эмпатический дистресс» находятся немного выше среднего.

По шкалам «сопереживание» и «эмпатическая забота» средние показатели находятся в пределах нормы, то есть в диапазоне средних значений.

В целом матери способны испытывать чувства неловкости и дискомфорта в реакции на эмоции других в ситуациях оказания помощи, в напряженном межличностном взаимодействии, при наблюдении переживаний других людей, при этом направленные, в отличие от эмпатической заботы, на себя. Также женщины склонны учитывать точку

зрения других людей в повседневной жизни. При этом они готовы отстаивать свои позиции при необходимости.

Матери обладают способностями к восприятию, пониманию, принятию в расчет точки зрения и опыта другого человека. Они ориентированы на то, чтобы слышать другого человека и принимать его позицию. В целом женщины способны переносить в чувства и действия переживания других людей, сопереживать им. В данном случае они могут проявлять противоположные качества ситуативно.

По результатам методики самооценки эмоциональных состояний в адаптации ЛГУ у матерей показатель по шкале «уверенность/беспомощность» находится немного выше среднего.

По шкалам «спокойствие/тревожность», «энергичность/усталость» и «приподнятость/подавленность» средние показатели находятся в пределах нормы, то есть в диапазоне средних значений.

Матери склонны ощущать большую уверенность в себе, они уверены в своих свершениях и уверены в своих способностях. Также чувствуют, что их способностей достаточно и склонны считать себя довольно компетентным.

Женщины чувствуют себя более или менее непринужденно. Можно сказать, что периодически чувствуют себя скованно, немного встревоженно. Переживают некоторую озабоченность, страх, беспокойство или неопределенность. Возможно, иногда нервозны, волнуются и раздражены.

Матери ощущают себя в меру бодрыми, но есть усталость, лень. Испытывают нехватку энергии. Иногда могут чувствовать подавленность.

Можно сказать, что матери ощущают себя решительными, упорными, работоспособными, сильными, волевыми, твердыми и самостоятельными. По шкалам «спокойствие/тревожность», «энергичность/усталость» и «приподнятость/подавленность» нет явного преобладание одного из полюсов. Это говорит, что матери могут проявлять эмоции спокойствия или тревожности в зависимости от ситуации и контекста, в котором они находятся.

По результатам опросника измерения агрессивных и враждебных реакций А. Басса и А. Дарки в адаптации А.К. Осницкого и А.А. Хван и др. выявлено, что у матерей высокие показатели по шкалам: косвенная агрессия, раздражение, обида, подозрение, вина. Это говорит о склонности проявлять агрессию через нанесение физического вреда, а также через оскорбления, упреки, выражено проявление раздражения и подозрительности в отношении других людей.

В группе матерей значительно выше среднего показатели по шкалам «косвенная агрессия», «раздражение» и «вина». То есть женщины могут быть склонны к агрессии, которая реализуется не прямым путем и направлена на другое лицо или ни на кого не направлена (сплетни, ярость, крик). Возможно, это как-то проявляется в наказаниях детей. Некоторые матери могут в порыве раздражения, например, шлепнуть ребенка.

Также матери могут проявлять раздражение, негативные чувства при малейшем возбуждении. Могут быть эмоциональными, вспыльчивыми и иногда грубыми. Им свойственно чувство вины, ощущение, что они не являются хорошими матерями.

Наименьший показатель в группе выявлен по шкале «негативизм». Это говорит о том, что матерям не свойственна оппозиционная манера поведения, направленная против авторитета. Они не склонны бороться против установившихся обычаев, например, в семье или при воспитании ребенка.

Вероятно, матери могут периодически переживать чувство повышенного раздражения, так как дети в период с рождения и до трех лет проходят несколько кризисов. Некоторые дети могут в период кризисов вести себя таким образом, что матери сложно справиться с эмоциями и агрессией. Например, ребенок может лечь на пол в общественном месте и начать кричать. Не все могут в этот момент контролировать свои чувства.

Далее мы провели сравнительный анализ показателей в группах матерей с детьми младенческого и раннего возраста по методикам.

Анализ данных показывает, что средние показатели таких характеристик родительского выгорания, как эмоциональное истощение ( $U = 281,5$ ;  $p = 0,05$ ) и деперсонализация ( $U = 275$ ;  $p = 0,05$ ) достоверно выше в группе матерей детей младенческого возраста.

Это говорит о том, что матери с детьми младенческого возраста более склонны к тому, чтобы ощущать эмоциональное выгорание. У матерей детей до года может чаще быть проявленное отчужденное отношение к родительским обязанностям. Матери, которые переживают деперсонализацию, начинают воспринимать своего ребенка исключительно в терминах обобщений. У матерей детей младенческого возраста, вероятно, быстрее нарастает эмоциональное истощение, последствием которого является личностная деформация и негативные социально-психологические установки в отношении себя и ребенка.

Вероятно, это связано с тем, что матери детей до года могут переживать послеродовую депрессию. Она становится центром для ребенка, не могут его надолго оставлять, то есть почти нет личного пространства. Многим нужно учиться навыкам ухода за ребенком, что отнимает энергию. Во время появления ребенка окружение может сокращаться, и женщина переживает чувство одиночества. Также предполагаем, что у матерей может не быть помощи со стороны мужа или семьи. А без отсутствия возможности разделить заботу о ребенке с кем-то еще вероятность выгорания очень высокая. Матери с детьми раннего возраста скорее всего адаптировались к роли матери. Выработали для себя стратегии взаимодействия с ребенком.

Средние показатели таких характеристик эмпатии, как децентрация ( $U = 181,5$ ;  $p = 0,01$ ), эмпатическая забота ( $U = 261$ ;  $p = 0,05$ ) и эмпатический дистресс ( $U = 252,5$ ;  $p = 0,05$ ) достоверно выше в группе матерей детей раннего возраста, чем у матерей с детьми младенческого возраста.

Это говорит о том, матери детей раннего возраста имеют более выраженную способность воспринимать ситуацию не только со своей точки зрения, но и ставить себя на место другого человека. Они стараются видеть ситуацию с разных сторон и понимать, что их ребенок может отличаться от других, что кажется.

Матери детей раннего возраста могут более чутко реагировать на эмоции детей и стараются помочь им в их проживании. То есть мать хочет помочь ребенку, чувствует ответственность за его благополучие и беспокоится о нем. Матерям детей младенческого возраста возможно сложнее проявлять эмпатическую заботу, потому что часто они не понимают, что хочет ребенок. Ребенок в этом возрасте может долго плакать и кричать, он не умеет еще говорить, что является некоторым барьером в понимании его эмоций. Мать может чувствовать беспомощность, так как она не понимает, чем помочь ребенку.

Но также важно отметить, что матери детей раннего возраста чаще испытывают истощение и подавленность, которые возникают в результате слишком глубокого переживания за своих детей. То есть выраженная эмпатия может иметь и отрицательную сторону. Например, родитель болезненно может воспринимать непредсказуемую негативную обратную связь от ребенка. Это может усилить фрустрацию матери, потому что она будет переживать, что сделала что-то не так.

Мы полагаем, что эти результаты также связать с тем, что матери детей младенческого возраста более склонны к тому, чтобы выгорать. А это значит, что у них снижается сочувствие, теряется отзывчивость, участие. Забота о ребенке может иметь формальный характер.

Средние показатели таких характеристик эмоциональных состояний, как тревожность ( $U = 283,5; p = 0,05$ ) и подавленность ( $U = 280; p = 0,05$ ) достоверно выше в группе матерей детей младенческого возраста, чем у матерей с детьми раннего возраста.

Матери детей младенческого возраста склонны к переживанию тревожности. Но в целом можно сказать, что это нормальное явление. Вероятно, это связано с высоким уровнем ответственности за жизнь ребенка, с которой мать сталкивается после его рождения.

Причинами более выраженной подавленности может быть приближение кризиса первого года у ребенка. У ребенка появляется множество новых навыков, желаний и потребностей, к которым мать может быть еще не готова. Также непрерывная и напряженная забота о ребенке приводит к тому, что мать чувствует, что ее силы временами уже на пределе.

Также установлено, что подозрение ( $U = 229; p = 0,01$ ) достоверно выше в группе матерей детей раннего возраста, чем у матерей с детьми младенческого возраста.

Это говорит о том, что матери детей раннего возраста более склонны ощущать недоверие и быть осторожными по отношению к другим людям. Иногда у них может возникать убеждение в том, что другие люди планируют принести им вред или их ребенку. Возможно, это связано с тем, что матери очень эмпатичны к своему ребенку и склонны воспринимать реакции или обратную связь от других людей скорее как враждебную.

Таким образом, нами были установлены значимые различия показателей в группах матерей с детьми младенческого и раннего возраста. Матери детей младенческого возраста более склонны к родительскому выгоранию, менее эмпатичны, более тревожны и

подавлены. Матери детей раннего возраста имеют склонность к ощущению враждебности внешнего мира.

Для анализа взаимосвязей родительского выгорания и эмоциональной сферы матерей, имеющих детей младенческого и раннего возраста, соответствующих нормам возрастного развития, был использован метод корреляционного анализа. Проведение анализа связей необходимо для выявления личностных особенностей, которые требуют коррекции для снижения родительского выгорания у матерей, имеющих детей младенческого и раннего возраста, соответствующих нормам возрастного развития.

В группе респондентов выявлены статистически значимые положительные корреляции эмпатической заботы с редукцией родительских достижений ( $r = 0,43$ ;  $p \leq 0,01$ ).

Это говорит о том, что склонность проявлять заботу и внимание к ребенку у матерей детей младенческого и раннего возраста, соответствующих нормам возрастного развития, связана с проявлениями склонности к уменьшению или упрощению действий, связанных с заботой о нем. Большая вовлеченность в переживания ребенка может приводить к самокопанию и к снижению чувства компетентности в выполнении своей родительской роли («я плохая мать», «я недостаточно стараюсь»).

Также были установлены статистически значимые положительные корреляции физической агрессии ( $r = 0,41$ ;  $p \leq 0,01$ ), раздражения ( $r = 0,41$ ;  $p \leq 0,01$ ), негативизма ( $r = 0,44$ ;  $p \leq 0,01$ ) и подозрения с эмоциональным истощением ( $r = 0,59$ ;  $p \leq 0,01$ ).

Можно сделать вывод, что любые проявления агрессии или раздражения, негативные представления о себе или о ребенке могут приводить к повышению родительского выгорания. Агрессия имеет негативный эффект на родительское выгорание, так как что она является одним из симптомов этого состояния. Женщина может постоянно переживать и думать «я плохая мать» или «я не справляюсь с воспитанием ребенка». Это может приводить к раздражению и агрессии по отношению к себе, ребенку, близким людям.

Выявлена статистически значимые отрицательные корреляции децентрации с эмоциональным истощением ( $r = -0,48$ ;  $p \leq 0,01$ ), эмпатической заботы с деперсонализацией ( $r = -0,45$ ;  $p \leq 0,01$ ), энергичности с эмоциональным истощением ( $r = -0,37$ ;  $p \leq 0,01$ ), энергичности с редукцией родительских достижений ( $r = -0,39$ ;  $p \leq 0,01$ ); уверенности в себе с редукцией родительских достижений ( $r = -0,62$ ;  $p \leq 0,01$ ).

Можно сделать вывод, что эмпатия может оказывать положительный эффект на выгорание, так как она помогает снизить эмоциональную нагрузку и родительскую тревожность. Эмпатия позволяет лучше понимать эмоции ребенка. Например, мать находясь рядом с ребенком, может просто быть рядом с ним таким образом помогая ему самому справиться с переживаниями.

При этом важно понимать, что и очень завышенная эмпатия наоборот может приводить к выгоранию, так как может привести к тому, что мать перестанет отличать свои эмоции и чувства от тех, что есть у ребенка и мы это видим на примере связи эмпатии с редукцией родительских достижений. Чтобы избежать этого, важно выстроить баланс между эмпатией и умением отстаивать свои границы.

Энергичность и уверенность в себе снижают переживания, связанные с тем, что мать ощущает, что она недостаточно компетентно или хорошо выполняет свои обязанности. То есть положительные эмоциональные состояния могут позитивно сказать на снижении показателей выгорания у матерей.

До начала формирующего этапа (проведение программы) мы поделили выборку на экспериментальную и контрольную группы по тридцать женщин с детьми младенческого и раннего возраста. Деление было произведено с помощью простого случайного отбора в одну и во вторую группы. В этих группах не было выявлено статистически значимых различий в выраженности родительского выгорания.

На формирующем этапе исследования мы разработали и провели программу с применением техник и инструментов селф-коучинга для снижения уровня родительского выгорания у матерей, имеющих детей младенческого и раннего возраста, соответствующих нормам возрастного развития.

Программа направлена на преодоление негативных представлений о себе, повышение с самооценки и уверенности в себе, снижение уровня агрессии, активизация энергичности, хорошего настроения и спокойствия, развитие эмпатии и через них на снижение родительского выгорания у женщин, имеющих детей младенческого и раннего возраста, соответствующих нормам возрастного развития.

Программа состоит из десяти занятий, которые имеют продолжительность в сто двадцать минут. Каждое занятие проходит по похожей структуре: вступительная часть (приветствие), центральная часть (снижение родительского выгорания) и завершающая часть (рефлексия и обсуждение). Программа включает такие формы и методы работы, как разогревающие упражнения, моделирование ситуаций с помощью игр, упражнения с применением техник и инструментов селф-коучинга, упражнения в парах, группах, мини-лекции, групповые дискуссии.

На контрольном этапе, который был проведен через двенадцать недель после констатирующего, выявлено, что в экспериментальной группе в результате программы произошли статистически значимые изменения в части снижения уровня эмоционального истощения, тревожности, физической агрессии, раздражения, обиды, подозрения и агрессии. При этом выявлены рост показателей децентрации, уверенности и эмпатической заботы. В контрольной группе эти показатели значимо не изменились. Мы предполагаем, что это связано с эффективностью программы, направленной на снижение родительского выгорания.

Ввиду того, что на констатирующем этапе исследования в процессе корреляционного анализа была выявлена статистически значимая взаимосвязь родительского выгорания матерей, имеющих детей

младенческого и раннего возраста, соответствующих нормам возрастного развития, с их эмоциональной сферой и программа разработанная и проведенная на формирующем этапе была направлена на коррекцию показатели эмоциональной сферы, выявленных в ходе корреляционного анализа на констатирующем этапе исследования и анализ результатов до и после проведения программы помимо изменения показателей эмоциональной сферы выявил и снижение уровня родительского выгорания в экспериментальной группе, сделанные выводы позволяют говорить, что гипотеза исследования получила свое подтверждение: существуют взаимосвязи родительского выгорания и эмоциональной сферы (эмпатия, эмоциональные состояния, враждебность и агрессия) матерей, имеющих детей младенческого и раннего возраста, соответствующих нормам возрастного развития.

Полученные результаты могут быть использованы для коррекции родительского выгорания матерей, имеющих детей младенческого и раннего возраста.

Практическую значимость имеет программа по снижению родительского выгорания с применением техник и инструментов селф-коучинга для матерей, имеющих детей младенческого и раннего возраста, соответствующих нормам возрастного развития, которая может быть использована для работы с данной категорией женщин в групповом формате и ее элементы могут также быть использованы в индивидуальной работе психолога и коуча.

#### **Библиографический список к главе 10**

1. Андреева М.В. Эмоциональное выгорание матерей с детьми младенческого возраста / М.В. Андреева, О.П. Кондаурова // Казанский педагогический журнал. – 2022. – №5 (154). – С. 236–243. DOI 10.51379/KPJ.2022.156.6.030. EDN IWEFDL
2. Базалева Л.А. Обоснование необходимости рассмотрения эмоционального «выгорания» в аспекте материнства / Л.А. Базалева // Вестник Северо-Казак. ун-та им. М. Козыбаева. – 2018. – №2. – С. 161–166.
3. Болдырев А.А. Психодиагностические методы (в комплексном лонгитюдном исследовании студентов) / А.А. Болдырев. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1976. – 248 с.
4. Ефимова И.Н. Возможности исследования родительского «выгорания» / И.Н. Ефимова // Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки, 2013. – №4. – С. 31–39. EDN RRTXIZ
5. Ильина Т.И. Кризис идентичности как фактор проявления синдрома эмоционального выгорания у женщин-матерей / Т.И. Ильина, С.Д. Гуриева // Человек и образование. – 2019. – №3 (60). – С. 85–93.
6. Карягина Т.Д. Адаптация многофакторного опросника эмпатии М. Дэвиса / Т.Д. Карягина, Н.А. Будаговская, С.В. Дубровская // Консультативная психология и психотерапия. – 2013. – Т. 21. №1. – С. 202–227.
7. Филиппова Г.Г. Психология материнства: учебное пособие для вузов / Г.Г. Филиппова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2024. – 212 с.
8. Хван А.А. Опыт стандартизации опросника измерения агрессивных и враждебных реакций А. Басса и А. Дарки / А.А. Хван, Ю.А. Зайцев, Ю.А. Кузнецова // Психологическая диагностика. – 2008. – №1. Январь–февраль. – С. 35–59.
9. Anclair M., Hiltunen A.J. Cognitive behavioral therapy for stress-related problems: Two single-case studies of parents of children with disabilities // Clinical Case Studies. 2014. Т. 13. №6. С. 472–486.

10. David D., Cristea I., Hofmann S.G. Why cognitive behavioral therapy is the current gold standard of psychotherapy // *Frontiers in psychiatry*. 2018. Т. 9. С. 333–730.

11. Lastovkova A. [et al.] Burnout syndrome as an occupational disease in the European Union: an exploratory study // *Industrial health*. 2018. Т. 56. №2. С. 160–165.

12. Lin G.X., Szczygieł D., Piotrowski K. Child-oriented perfectionism and parental burnout: The moderating role of parents' emotional intelligence // *Personality and Individual Differences*. 2022. Т. 198. С. 111805. DOI 10.1016/j.paid.2022.111805. EDN ZAUURX

13. Mikolajczak M. [et al.] Exhausted parents: Sociodemographic, child-related, parent-related, parenting and family-functioning correlates of parental burnout // *Journal of Child and Family Studies*. 2018. Т. 27. С. 602–614. DOI 10.1007/s10826-017-0892-4. EDN NPZPCV

14. Paucsik M. [et al.] Self-compassion and rumination type mediate the relation between mindfulness and parental burnout // *International journal of environmental research and public health*. 2021. Т. 18. №16. – С. 8811. DOI 10.3390/ijerph18168811. EDN MQPXOX

15. Roskam I., Brianda M.E., Mikolajczak M. A step forward in the conceptualization and measurement of parental burnout: The Parental Burnout Assessment (PBA) // *Frontiers in psychology*. 2018. Т. 9. С. 350–462.

16. Sorkkila M., Aunola K. Resilience and parental burnout among Finnish parents during the COVID-19 pandemic: Variable and person-oriented approaches // *The Family Journal*. 2022. Т. 30. №2. С. 139–147. DOI 10.1177/10664807211027307. EDN UWGREW

# ГЛАВА 11

DOI 10.31483/r-115671

*Судаков Олег Валериевич*  
*Судаков Дмитрий Валериевич*  
*Гордеева Ольга Игоревна*  
*Сыч Галина Владимировна*

## О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ

**Аннотация:** глава посвящена изучению некоторых аспектов, касающихся психолого-педагогического сопровождения студентов медицинского вуза на примере Воронежского государственного медицинского университета им. Н.Н. Бурденко (ВГМУ им. Н.Н. Бурденко). Данная тематика с каждым годом становится все более актуальной ввиду все увеличивающихся факторов стресса, в том числе приводящим к развитию депрессивных состояний и даже к попыткам суицида, что особенно актуально в среде молодежи. Объектами исследования послужили 200 студентов, мужчин и женщин лечебного факультета ВГМУ им. Н.Н. Бурденко. Все они были разделены на 2 группы в зависимости от курса обучения: в 1 группу вошли 100 студентов 1 курса, во вторую – 100 студентов 6 курса. В основу исследования легла специально разработанная авторами анкета, включающая в себя как общие вопросы о поле, возрасте, так и специальные, касающиеся вопросов осведомленности о некоторых аспектах психолого-педагогического сопровождения студентов, а также выяснения общего отношения к психолого-педагогическому сопровождению и непосредственно к психологической службе. Изучалась потребность в психологической помощи от школьных лет до вузовских, а также анализировались случаи посещения специалистов подобного рода. Помимо этого, изучалось количество студентов, подверженных стрессу в жизни, школе, вузе. Интересными особенностями исследования стал анализ наиболее сильных стрессовых факторов для студентов обеих групп, а также анализ положительных аспектов, по мнению студентов, психолого-педагогической поддержки обучающихся. Полученные в главе данные представляют определенный интерес не только для психологических служб и непосредственно психологов, но и для педагогов высшей школы, занятых в учебном процессе со студентами и врачами-ординаторами.

**Ключевые слова:** студент, психолого-педагогическое сопровождение, стресс, врач, лечебный факультет.

**Abstract:** the chapter is devoted to the study of some aspects related to psychological and pedagogical support of medical students using the example of the Voronezh State Medical University named after N.N. Burdenko (VSMU

*named after N.N. Burdenko). This topic is becoming increasingly relevant every year due to the ever-increasing stress factors, including those leading to the development of depressive states and even suicide attempts, which is especially relevant among young people. The objects of the study were 200 students, men and women, of the medical faculty of VSMU named after N.N. Burdenko. All of them were divided into 2 groups depending on the course of study: group 1 included 100 1st year students, the second – 100 6th year students. The study is based on a questionnaire specially developed by the authors, including both general questions about gender, age, and special ones concerning awareness of some aspects of psychological and pedagogical support for students, as well as finding out the general attitude to psychological and pedagogical support and directly to the psychological service. The need for psychological assistance from school years to university years was studied, and cases of visiting specialists of this kind were analyzed. In addition, the number of students exposed to stress in life, school, and university was studied. Interesting features of the study were the analysis of the strongest stress factors for students of both groups, as well as the analysis of positive aspects, according to students, of psychological and pedagogical support for students. The data obtained in the chapter are of particular interest not only for psychological services and psychologists directly, but also for higher education teachers involved in the educational process with students and medical residents.*

**Keywords:** *student, psychological and pedagogical support, stress, doctor, medical faculty.*

#### *Актуальность*

Образование всегда играло большую роль в жизни каждого государства на протяжении всей нашей истории. Образованные люди – грамотные специалисты всегда высоко ценились при любом социальном и правительственном строе – при любой исторической эпохе. Бытует мнение, что само развитие нашей цивилизации было бы невозможно без развития науки и техники, без развития социальных и нравственных институтов и т. д. С этим сложно поспорить, ведь наука стала той определенной «шестеренкой» в общем сложном и сложноустроенном механизме устройства общества, государства и цивилизации.

Несмотря на то, что медицинские науки в целом находятся в тесном взаимодействии со всеми остальными науками, да и само существование медицинских наук было бы невозможно без развития всех остальных научных направлений – все – таки многие авторы высказываются о том, что медицинские науки в общей структуре научной деятельности всегда занимали особое -обособленное положение, касательно многих иных научных направлений. Все дело в том, что с самых давних времен, к профессии медика и затем врача, относились с определенным уважением и благоговением [1, с. 48].

Стоит признать, что на рассвете цивилизации, медиков вряд ли можно было бы сопоставить с современными целителями и врачевателями. В общем контексте их скорее можно было бы воспринимать, как определенных искусных специалистов, которые, несмотря на отсутствие

современных знаний по анатомии и иных медицинских направлений, относительно неплохо, для своего времени, справлялись с возложенными на них функциями.

На заре цивилизации в разных странах было сформировано разное отношение к представителям медицинского сообщества своего времени. В более ранние эпохи, «врачи» были сродни Богу. Но стоит признать, что это отношение «не выдержало» испытание временем, а возможно просто видоизменилось с течением времени и развитием технологий. Но в любом развитии и в любых проявлениях эволюции не бывает лишь положительных моментов. Так в средние века наблюдался наоборот – определенная депрессия развития медицинских наук и даже определенное ухудшение отношения к ним. При этом (в данный временной промежуток), представителей медицинского сообщества можно было скорее назвать представителями мастерового сословия. В ряде случаев, функции современных хирургов брали на себя цирюльники и брадобрее. Это смоделировало определенное направление к представителям медицинского сообщества – как к определенного рода людям, обладающим определенными навыками и умениями. Несмотря на то, что подобное утверждение более верно для именно для темных «средних» веков – оно довольно плотно отложилось в мировоззрении и мировосприятии не только представителей прошлых поколений, но и как определенный атавизм, дошло до нашего времени – до наших дней.

В эпоху Возрождения и последующие эпохи, медицинским работникам стало уделяться большее количество внимания. Стало понятно, что для нормального функционирования и последующего развития государства необходимы здоровые граждане. На этом этапе начинают появляться зародыши современных понятий о профилактике заболеваний и т. д.

Касательно нашей страны – данные тенденции продолжились и с формированием Советского Союза. Врач и медицинский работник стал не только важным представителем социальной среды, но и крайне необходимым членом общества. Ведь в те годы стали обозначаться «новые границы» и роли медицинских работников и врачей. На данном этапе уже можно воспринимать медицинскую профилактику и все что с ней связано, как полноценную науку, ведь довольно большая роль стала отводиться не только лечению различных патологий, но и их профилактике [4, с. 111].

Но нельзя забывать, что с развитием медицины и науки в целом, с давних времен начало формироваться довольно новое направление – психология. Сам термин «психология» пошел от греческих слов, обозначающих учение о душе, и довольно быстро был воспринят в мире, как обозначение целой науки и целого научного направления о закономерностях возникновения, развития и функционирования психики и иной различной психической деятельности человека или какого-либо сообщества людей.

Время шло – и, с течением времени, изменялись и подходы, и отношение к психологии. Если изначально, наука психология, воспринималась, как часть гуманитарного подхода, то с течением

времени, и под воздействием постоянно изменяющегося отношения, данная наука приобрела уже и естественно -научный подход. При этом изменялись и видоизменялись основные подходы к восприятию составных частей психологии. В настоящее время которыми стали: фундаментальная психология, прикладная психология и практическая психология. Каждой из основных составных частей стал посвящен особый своеобразный большой размер педагогики, а также обозначены определенные границы, цели, задачи.

Так в основу фундаментальной психологии лег целый «пласт» теоретической психологии и педагогики, включающий в себя основные факты, механизмы и законы той или иной психической деятельности. Прикладная психология, которая стала прямым и непосредственным приемником фундаментальной психологии, стала более «направленной» и обозначила свой круг интересов в изучении самых разнообразных психических явлений в естественных условиях. Заключительной составляющей стала практическая психология, во главе применения которой, стал принцип применения психологических знаний на практике. Стоит отметить, что практическая психология, хоть и была отнесена к психологии в целом, в большей части все-таки лежит обособленно от других составляющих и находится в куда большей связи с психиатрией, целью которой, в отличии от психологии, уже является выявление и лечение разнообразных психических расстройств и обобщение проведенных психотерапий.

Как и любой иной науке, психологии стали соответствовать различные ее задачи, во главе которых встали: осознание сущности самых разнообразных психических процессов и явлений; возможность самостоятельно управлять собой и схожими по мировоззрению сообществами, которые можно было бы объединить в одну общую группу, в зависимости от ее общей этиологии и особенностей развития; возможность использования всех полученных, за годы учебы знаний для повышения определенной эффективности различных отраслей практики; завершающей же задачей стало использование всех имеющихся теоретических основ психологической службы.

Если же говорить более предметно, касательно психолого-педагогического студентов и иных обучающихся, то несмотря на то, что педагогике и психологии, как наукам уже много веков, данная тематика не только не теряет своей актуальности, но и лишь приобретает ее.

Данный факт – непосредственно актуальность – напрямую связана с тем, что такие науки, как педагогика и психология постоянно развиваются и видоизменяются, в том числе и по отношению к человеку, к студенту и т. д. Постоянно происходит пересмотр ранее сформированных мнений и отношений. Постулаты, прописанные даже несколько десятков лет назад, постепенно теряют свою актуальность, приводя к необходимости новых изучений и новых исследований.

Стоит отметить, что с одной стороны это можно было бы считать в определенном смысле – «обычным делом», так как подобные переходы и изменения свойственны времени научных открытий, времени изменения научно-практических подходов и в целом – переходам и сменам эпох. Но ранее, эти определенные изменения в психолого-педагогической

направленности наблюдались лишь при вышеперечисленных аспектах и событиях, в отличие от настоящего времени. Это легко можно объяснить особенностями и спецификой всех тех процессов, что происходят в настоящее время.

Мы живем в удивительную эпоху и в удивительное время – в эпоху научных открытий и цифровой трансформации не только образования, но и всего общества. В научном плане человечество сейчас делает ежегодно семимиллионные шаги, которые оказывают опосредованное влияние и на обычных людей-населения той или иной страны – на человечество в целом. Ведь все те изменения, которые проходят в нашей и других странах под воздействием научно-технического прогресса безусловно необходимы и в большей степени являются не столько необходимыми, сколько неизбежными. Но надо понимать, что даже, казалось бы, лучшие тенденции и изменения, не лишены минусов и недостатков, порой незначительных, но все же таких, которые могут оказать какое-либо влияние на жизнедеятельность человека.

В этом плане большой интерес вызывает изучение подобных аспектов среди студенческой молодежи, а также их психолого-педагогическое сопровождение. Данный интерес обусловлен целым рядом определенных факторов, среди множества которых можно выделить, стоящий несколько особняком от других стресс и стрессовые ситуации. Суровая реальность нашего бытия такова, что стресс уже давно стал, к сожалению, неотъемлемой частью нашей жизни. Смена политических строев, экономические кризисы, пандемия новой коронавирусной инфекции COVID-19 и многое другое – все это оказывает крайне негативное воздействие на психическое состояние и здоровье населения.

В связи с этим, важными аспектами психологов различного рода, становится соответствующая – психологическая помощь и поддержка. Особую важность и значение приобретает психологическая помощь и поддержка молодежи, так как с одной стороны «молодые» люди являются тем «пластом» общества, который зачастую нуждается в подобной помощи, с другой стороны, молодежь обеспечивает будущее общества, страны и цивилизации в целом.

Сложно переоценить вышесказанное, так как, к большому сожалению, в настоящее время в России и в мире наблюдается рост уровня стресса и иных негативных воздействий, в том числе и на молодежь, приводящих к развитию различного рода депрессивных состояний и непосредственно к депрессии, которая в свою очередь может негативно сказаться не только на ментальном, но и на физическом здоровье человека, а также повышает риски развития суицидальных мыслей и суицидов, которые также, к сожалению, имеют определенную тенденцию к росту по всему миру.

Сам термин «молодежь» периодически пересматривался и видоизменялся. В настоящее время в нашей стране, согласно ранее принятому постановлению правительства, молодежью принято считать лиц возрастом от 14 до 30 лет. При этом многие авторы и ученые проводят определенную градацию, выделяя различные возрастные группы молодежи: младшую – до 18 лет; среднюю – от 18 до 24 лет; старшую – от 25 до 30 лет.

Вполне логично, что педагогов высшей школы, занятых в учебно-воспитательном процессе больше всего интересует средняя группа, так как именно она включает в себя студентов, поступающих в высшие учебные заведения в основном сразу после окончания средней школы. Интерес к данной возрастной и тематической группе обусловлен целым рядом определенных факторов. В основе лежит осознание и понимание того, что представленная студенческая молодежь – это будущее нашей страны. Каждый студент в дальнейшем станет не только квалифицированным специалистом, который займет свою определенную нишу, но и должен стать определенным социальным кирпичиком – создать семью, которая будет являться ячейкой общества и в свое время определенным образом обеспечивать существования государства в будущем.

Осознавая вышесказанное, становится понятно, почему психолого-педагогическая поддержка студенческой молодежи столь необходима. При этом, все вышесказанное, можно соотнести со всей студенческой «прослойкой» общества. Однако несмотря на общность проблем и бытия студенческой молодежи, ряд представителей студенчества находится в большей зоне психологического дискомфорта и стресса. Как правило это представители тех специальностей и вузов, где процесс обучения является крайне сложным и требует от будущих специалистов наличия своеобразных характеристик, знаний, навыков и т.д. [2, с. 27].

В качестве примера можно привести различные медицинские вузы, учеба в которых исторически считается довольно сложной. Это обусловлено в первую очередь тем, что учебный процесс в медицинском вузе включает в себя большую теоретическую и практическую части. За годы обучения в вузе студенты – медики проходят сложный и тернистый путь от бывшего выпускника школы, до квалифицированного специалиста, занятого лечением населения. За 6 лет обучения (для лечебного и педиатрического факультетов), студенты должны получить глубокие, всеобъемлющие знания по целому ряду, порой диаметрально противоположных, дисциплин, от биологии до нейрохирургии [3, с. 101].

При этом нельзя говорить о том, что какие-либо знания и предметы студенты-медику «не нужны». Исторически сложилось так, что врач не только воспринимается населением, но и действительно является представителем одной из важнейших и «элитных» профессий. Соответственно, каждый специалист должен в определенной мере соответствовать этому «гордому» званию. Ведь в глазах большинства людей, не связанных с медициной, врач – это разносторонне развитый человек, хороший и грамотный специалист, способный лечить словом и делом – лечить не только тело, но и душу. Изучение же столь огромного количества информации по разным дисциплинам, «сложный» процесс обучения и контроля успеваемости студентов, выражающийся в большом количестве зачетов и экзаменов, вполне логично приводит к повышению уровня стресса среди студенческой медицинской молодежи [5, с. 104].

И ведь не стоит забывать, что помимо стресса, связанного с учебой и иными аспектами учебного процесса, будущие медики могут испытывать стресс от иных аспектов их жизнедеятельности, включая семейную жизнь, взаимодействия с родственниками, иными людьми, а также

получая его в результате происходящих события в России и в мире различного характера [6, с. 218].

Стоит вспомнить известное выражение: «Светя другим – сгораю сам». Казалось бы, простое и короткое, но данное выражение содержит в себе глубокий смысл и глубокую суть. Людей, выбравших путь в медицине, выбравших специальность, направленную на помощь окружающим – ту или иную медицинскую специальность можно действительно фигурально сравнить со свечой, которая дает свет и надежду, помогает, освещая и согревая, но при этом, со временем, сгорает сама.

Профессию медицинского работника нельзя назвать простой. Врачи часто сталкиваются с суровыми жизненными реалиями, с болезнями и страданиями пациентов и даже со смертью. На этом фоне у них часто отмечается эмоциональное выгорание, которые приводит к ряду негативных последствий, может также повлиять на развитие депрессивных состояний и даже уходу из профессии. Стоит ли говорить, что подобный исход является «бедой» не только для квалифицированного специалиста, но и для общества и государства в целом. А если добавить к этому еще и стрессовые ситуации, происходящие в студенческие годы и сопровождающие будущих медиков на их тернистом пути до квалифицированного специалиста, становится понятно, что ради сохранения ментального и физического здоровья студентов, ради сохранения будущих специалистов в их профессии, необходимо своевременно оказывать им психологическую помощь и поддержку.

Собственно, именно изучение некоторых аспектов психолого-педагогического сопровождения студентов медицинского вуза, на примере ВГМУ им. Н.Н. Бурденко (Воронежского государственного медицинского университета им. Н.Н. Бурденко и стало целью данной работы.

#### *Материалы и методы*

Объектами исследования послужило 200 человек, мужчин и женщин, средний возраст которых составил  $21,56 \pm 3,71$  лет, обучающихся на лечебном факультете ФГБОУ ВО ВГМУ им. Н.Н. Бурденко (Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко).

Все студенты, участвующие в исследовании, были разделены на 2 группы по 100 человек, в зависимости от курса обучения.

Так в 1 группу вошли мужчины и женщины ( $n = 100$ ), студенты лечебного факультета 1 курса, средний возраст которых составил  $18,24 \pm 0,37$  лет.

Во вторую группу вошли мужчины и женщины ( $n=100$ ), студенты лечебного факультета 6 курса, средний возраст которых составил  $24,68 \pm 0,82$  лет.

В основу исследования легла специально разработана и в последующем использована оригинальная анонимная анкета, расположенная в яндекс-форме, целью которой стала попытка проанализировать мнение студентов 1 и 6 курса лечебного факультета и некоторых аспектах, касающихся психолого-педагогического сопровождения студентов медицинского вуза.

Исследование выполнялось в декабре 2024 года на базе кафедр оперативной хирургии с топографической анатомией и управления в здравоохранении ВГМУ им. Н.Н. Бурденко.

В частности, изучались различные аспекты, касающиеся стрессовых ситуаций во время учебы, а также аспекты использования психолого-педагогической поддержки. Помимо простого опроса и анализа полученных результатов, использовали и метод ранжирования. Так, объектам исследования предлагалось выделить основные факторы стресса – не более 5 стрессовых факторов и дать им определенную оценку от 1 (min) до 5 (max), в зависимости от выраженности и оказываемого влияния. Максимальное число всех баллов при  $n=100$  могло бы равняться:  $500 + 400 + 300 + 200 + 100 = 1500$  для каждой группы. По итогу в результатах исследования, в данном разделе указано меньшее количество баллов, так как анкетировемым для ответа предлагалось выделить важные, по их мнению, проблемы/аспекты, приводящие к повышению уровня стресса, а не выбирать из готовых. В дальнейшем в каждой группе и каждом блоке – выбиралось по 5 наиболее часто встречаемых ответов. Остальные просто отсеивались в виду большой вариабельности различных вариантов с низким значением по ранжированию.

*Результаты и их обсуждение*

Первым этапом представленного исследования стало изучение полового и возрастного состава испытуемых.

Таблица 1

Половой и возрастной состав студентов, участвовавших в исследовании

| Объекты данного исследования | Возраст объектов исследования (средний) |
|------------------------------|---|
| I группа                     |   |
| Мужчины (n=37)               | 18,12 ± 0,39                            |
| Женщины (n=63)               | 18,43 ± 0,34                            |
| II группа                    |   |
| Мужчины (n=40)               | 24,78 ± 0,78                            |
| Женщины (n=60)               | 24,55 ± 0,86                            |

При анализе пола и возраста испытуемых, было установлено некоторое преобладание числа женщин над мужчинами, что является характерной особенностью медицинских вузов, которые исторически пользуются несколько большей популярностью среди женщин.

При этом возраст участников исследования указывает на то, что они поступили в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко непосредственно после окончания средней школы.

Следующей частью исследования стало изучение вопросов, касающихся некоторых аспектов стрессовых ситуаций. Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Анализ некоторых аспектов стрессовых ситуаций среди анкетированных

| 1 группа (n=100) – студенты 1 курса лечебного факультета                    |                      |      |
|---|----------------------|------|
| Испытывали ли вы стресс, хоть раз в жизни?                                  | Да                   | 100% |
|   | Нет                  | 0%   |
|   | Затрудняюсь ответить | 0%   |
| Испытывали ли вы стресс во время учебы в школе?                             | Да                   | 100% |
|   | Нет                  | 0%   |
|   | Затрудняюсь ответить | 0%   |
| Испытываете ли вы стресс во время учебы в вузе?                             | Да                   | 100% |
|   | Нет                  | 0%   |
|   | Затрудняюсь ответить | 0%   |
| Стресс во время учебы в вузе сильнее стресса во время учебы в школе?        | Да                   | 34%  |
|   | Нет                  | 26%  |
|   | Затрудняюсь ответить | 40%  |
| Испытывали ли вы стресс, связанный с событиями в мире или в стране?         | Да                   | 80%  |
|   | Нет                  | 5%   |
|   | Затрудняюсь ответить | 15%  |
| Испытывали ли вы стресс, связанный с пандемией COVID-19?                    | Да                   | 34%  |
|   | Нет                  | 27%  |
|   | Затрудняюсь ответить | 39%  |
| Находились ли вы когда-нибудь в состоянии, близкому депрессивному?          | Да                   | 24%  |
|   | Нет                  | 58%  |
|   | Затрудняюсь ответить | 18%  |
| Было ли у вас официально диагностировано какое-либо депрессивное состояние? | Да                   | 7%   |
|   | Нет                  | 81%  |
|   | Затрудняюсь ответить | 12%  |
| Была ли у вас официально диагностирована депрессия?                         | Да                   | 2%   |
|   | Нет                  | 94%  |
|   | Затрудняюсь ответить | 4%   |
| 2 группа (n=100) – студенты 6 курса лечебного факультета                    |                      |      |
| Испытывали ли вы стресс, хоть раз в жизни?                                  | Да                   | 100% |
|   | Нет                  | 0%   |
|   | Затрудняюсь ответить | 0%   |
| Испытывали ли вы стресс во время учебы в школе?                             | Да                   | 100% |
|   | Нет                  | 0%   |
|   | Затрудняюсь ответить | 0%   |
| Испытываете ли вы стресс во время учебы в вузе?                             | Да                   | 100% |
|   | Нет                  | 0%   |
|   | Затрудняюсь ответить | 0%   |
| Стресс во время учебы в вузе сильнее стресса во время учебы в школе?        | Да                   | 82%  |
|   | Нет                  | 8%   |
|   | Затрудняюсь ответить | 10%  |
| Испытывали ли вы стресс, связанный с событиями в мире или в стране?         | Да                   | 100% |
|   | Нет                  | 0%   |
|   | Затрудняюсь ответить | 0%   |

|   |                      |     |
|---|----------------------|-----|
| Испытывали ли вы стресс, связанный с пандемией COVID-19?                    | Да                   | 92% |
|   | Нет                  | 2%  |
|   | Затрудняюсь ответить | 6%  |
| Находились ли вы когда-нибудь в состоянии, близкому депрессивному?          | Да                   | 44% |
|   | Нет                  | 37% |
|   | Затрудняюсь ответить | 19% |
| Было ли у вас официально диагностировано какое-либо депрессивное состояние? | Да                   | 9%  |
|   | Нет                  | 86% |
|   | Затрудняюсь ответить | 5%  |
| Была ли у вас официально диагностирована депрессия?                         | Да                   | 3%  |
|   | Нет                  | 95% |
|   | Затрудняюсь ответить | 2%  |

Ожидаемо, студенты и 1 и 2 группы признались в том, что они испытывали стресс в жизни, во время учебы в школе, во время учебы в вузе.

В то же время студенты первокурсники, еще до конца не сформировали мнение относительно учебы в вузе, ее сложности. И лишь немногие из них признались, что они испытывают стресса больше, чем во время учебы в школе, в отличии от своих старших коллег. Так как студенты-шестикурсники признались в том, что учеба в вузе вызывает у них больше стресса, чем вызывала учеба в школе.

Интересные ответы были получены и на вопросы о том, вызывали ли стресс события в стране и мире, а также вопросы о пандемии новой коронавирусной инфекции COVID-19. Большинство студентов как первой, так и второй группы признались в том, что события в мире или в стране вызывали у них стресс. Однако меньшая часть представителей первой группы и большая – второй группы сообщили о том, что у них был стресс из-за событий, связанных с пандемией новой коронавирусной инфекции COVID-19. Возможно это связано с тем, что основной разгар пандемии пришелся на 2020–2021 год, когда анкетированные первой группы были более младшего возраста и учились в 8–9 классах средней школы. В то время, как обучающиеся 6 курса в это время уже проходили обучение на 2 курсе вуза и непосредственно имели больше доступа к информации и к пониманию происходящего.

Также было отмечено, что от студентов первой группы к студентам второй группы, несколько росло число тех обучающихся, кто признавался в том, что у них были состояния близкие к депрессивным, а также тех, у кого официально было выявлено и установлено депрессивно подобные состояния и даже собственно депрессия.

Следующим этапом исследования стало определение отношения студентов -медиков непосредственно к психолого-педагогическому сопровождению студентов, а также к некоторым аспектам подобного сопровождения. Полученные данные представлены в таблице 3.

Таблица 3

Отношение студентов, участвующих в исследовании  
к психолого-педагогическому сопровождению

| 1 группа (n=100) – студенты 1 курса лечебного факультета                  |                      |      |
|---|----------------------|------|
| Ваше отношение к психолого-педагогическому сопровождению в целом?         | Положительное        | 81%  |
|   | Нейтральное          | 14%  |
|   | Отрицательное        | 5%   |
| Ваше отношение к психологам?  | Положительное        | 80%  |
|   | Нейтральное          | 15%  |
|   | Отрицательное        | 5%   |
| Ваше отношение к психологической службе в школе?                          | Положительное        | 54%  |
|   | Нейтральное          | 32%  |
|   | Отрицательное        | 14%  |
| Ваше отношение к психологической службе в университете?                   | Положительное        | 30%  |
|   | Нейтральное          | 70%  |
|   | Отрицательное        | 0%   |
| Думали ли вы (хоть раз) обратиться за помощью к школьному психологу?      | Да                   | 16%  |
|   | Нет                  | 73%  |
|   | Затрудняюсь ответить | 11%  |
| Обращались ли вы (хоть раз) за помощью к школьному психологу?             | Да                   | 2%   |
|   | Нет                  | 96%  |
|   | Затрудняюсь ответить | 2%   |
| Знаете ли вы кого-нибудь, кто обращался за помощью к школьному психологу? | Да                   | 12%  |
|   | Нет                  | 80%  |
|   | Затрудняюсь ответить | 8%   |
| Думали ли вы (хоть раз) обратиться за помощью к психологу вуза?           | Да                   | 2%   |
|   | Нет                  | 94%  |
|   | Затрудняюсь ответить | 4%   |
| Обращались ли вы (хоть раз) за помощью к психологу вуза?                  | Да                   | 0%   |
|   | Нет                  | 100% |
|   | Затрудняюсь ответить | 0%   |
| Знаете ли вы кого-нибудь, кто обращался за помощью к психологу вуза?      | Да                   | 3%   |
|   | Нет                  | 89%  |
|   | Затрудняюсь ответить | 8%   |
| 2 группа (n=100) – студенты 6 курса лечебного факультета                  |                      |      |
| Ваше отношение к психолого-педагогическому сопровождению в целом?         | Положительное        | 89%  |
|   | Нейтральное          | 10%  |
|   | Отрицательное        | 1%   |
| Ваше отношение к психологам?  | Положительное        | 92%  |
|   | Нейтральное          | 8%   |
|   | Отрицательное        | 0%   |
| Ваше отношение к психологической службе в школе?                          | Положительное        | 36%  |
|   | Нейтральное          | 34%  |
|   | Отрицательное        | 30%  |
| Ваше отношение к психологической службе в университете?                   | Положительное        | 72%  |
|   | Нейтральное          | 28%  |
|   | Отрицательное        | 0%   |
| Думали ли вы (хоть раз) обратиться за помощью к школьному психологу?      | Да                   | 12%  |
|   | Нет                  | 78%  |
|   | Затрудняюсь ответить | 10%  |

Окончание таблицы 3

|   |                      |     |
|---|----------------------|-----|
| Обращались ли вы (хоть раз) за помощью к школьному психологу?             | Да                   | 3%  |
|   | Нет                  | 94% |
|   | Затрудняюсь ответить | 3%  |
| Знаете ли вы кого-нибудь, кто обращался за помощью к школьному психологу? | Да                   | 9%  |
|   | Нет                  | 87% |
|   | Затрудняюсь ответить | 4%  |
| Думали ли вы (хоть раз) обратиться за помощью к психологу вуза?           | Да                   | 24% |
|   | Нет                  | 68% |
|   | Затрудняюсь ответить | 8%  |
| Обращались ли вы (хоть раз) за помощью к психологу вуза?                  | Да                   | 6%  |
|   | Нет                  | 92% |
|   | Затрудняюсь ответить | 2%  |
| Знаете ли вы кого-нибудь, кто обращался за помощью к психологу вуза?      | Да                   | 17% |
|   | Нет                  | 70% |
|   | Затрудняюсь ответить | 13% |

Обучающиеся что первой, что второй группы высказались положительно о психолого-педагогическом сопровождении и о психологической службе в целом. При этом в обеих группах прослеживались некоторые негативные моменты восприятия школьной психологической службы, но при этом позитивное отношение к психологической службе вуза.

Обратил на себя внимание тот факт, что ряд студентов, что первой, что второй группы уже в школьные годы имели желание посетить школьного психолога и некоторые даже его посещали. Данная тенденция продолжилась и уже в вузе. Даже единичные первокурсники обратились за специализированной помощью, не говоря про представителей 6 курса.

Заключительным этапом исследования стала оценка факторов, наиболее влияющих на развитие стресса у испытуемых, а также аспектов оценки деятельности психологической службы ВГМУ. Участникам исследования было предложено расставить их методом ранжирования от меньшего к большему. Полученные данные представлены в таблице 4 и 5.

Таблица 4

Анализ основных факторов стресса у студентов, входивших в исследование

| Ранжирование «факторов стресса», где min баллов – низкая значимость, max баллов – существенная значимость | Балл ранжирования |
|---|-------------------|
| 1 группа (n=100) – студенты 1 курса лечебного факультета  |                   |
| Тяжелый переход от школьной программы к вузовской   | 356               |
| Более сложные предметы, в сравнении со школьными  | 223               |
| Более строгие преподаватели, в сравнении со школьными   | 202               |
| Высокая стоимость обучения  | 144               |
| Опасения быть отчисленным   | 137               |
| 2 группа (n=100) – студенты 6 курса лечебного факультета  |                   |
| Выбор будущей ординатуры  | 406               |
| Опасения не поступить в ординатуру  | 278               |
| Высокая стоимость обучения в ординатуре   | 267               |
| Необходимость выполнения условия целевого договора  | 183               |
| События политического характера в стране и мире   | 148               |

Несмотря на то, что при анализе основных факторов стресса студентов 1 и 6 курса были получены абсолютно разные результаты, они представляют большой интерес для изучения, так как отражают истинные переживания, соответствующие их жизненному этапу и возрасту.

Так молодых первокурсников больше беспокоят и вызывают стресс, различные вопросы и аспекты, связанные с самим обучением на 1 курсе, такими, как переход от школьного обучения к вузовскому, сложность предметов, высокая стоимость обучения и опасения быть отчисленными.

Шестикурсников, в это же время волнуют совсем другие моменты и аспекты. Стресс у них вызывают мысли о будущей профессии и опасения не поступить в ординатуру, высокая стоимость обучения и целевые договора. При этом в отличии от первокурсников они больше беспокоятся о событиях политического и иного характера в нашей стране и в мире, что определенно указывает на их большую зрелость, по сравнению с первокурсниками.

Заключительным этапом исследования стала попытка проведения анализа различных положительных моментов психологической службы ВГМУ, по мнению студентов 6 курса, участвующих в исследовании. Данный опрос также проводился методом ранжирования. Полученные данные представлены в таблице 5.

Таблица 5

О некоторых положительных аспектах действия психологической службы в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко

| Ранжирование «положительных аспектов», где min баллов – низкая значимость; max баллов – существенная значимость         | Балл ранжирования |
|---|-------------------|
| 1 группа (n=100) – студенты 1 курса лечебного факультета  |                   |
| Доступность психологической службы  | 301               |
| Бесплатный прием психолога  | 288               |
| Возможность консультации в удобное время  | 204               |
| Возможность консультаций в самом вузе   | 177               |
| Возможность консультации у специалиста, кто не понаслышке знает особенности учебного и иных процессов медицинского вуза | 156               |
| 2 группа (n=100) – студенты 6 курса лечебного факультета  |                   |
| Бесплатный прием психолога  | 412               |
| Доступность психологической службы  | 327               |
| Возможность консультации у специалиста, кто не понаслышке знает особенности учебного и иных процессов медицинского вуза | 298               |
| Возможность консультации в удобное время  | 153               |
| Возможность консультаций в самом вузе   | 140               |

А вот на данный пункт, в отличии от предыдущего среди испытуемых 1 и 2 группы, были получены схожие ответы, которые различались лишь по ранжированию – значимости для первокурсников и шестикурсников. Тем не менее, наиболее важными достоинствами вышеуказанной службы стали ее доступность, бесплатность и возможность консультации в удобное время.

*Выводы*

Среди студентов, участвующих в опросе преобладают женщины, что исторически укладывается в восприятие обучающихся медицинского вуза, пользующегося большей популярностью у женщин. При этом анализ возраста испытуемых показал, что они поступили в вуз сразу после школы.

Все без исключения студенты, входившие в исследование, признались в том, что они испытывали и испытывают стресс: в жизни, в школе, в вузе. При этом некоторые признавались в том, что у них наблюдались депрессивно подобные состояния, а у некоторых они были официально установлены, включая истинную депрессию.

При этом подавляющее большинство отметило важно психолого-педагогического сопровождения и показало свое хорошее отношение к нему, психологической службе вуза и т. д. Некоторый негатив и настороженное отношение определялись к психологической службе школы, что вызывает ряд определенных вопросов и требует более детального и углубленного изучения.

Обратил на себя внимание тот факт, что уже со школы детям необходимо психолого-педагогическое сопровождение, так как у некоторых как раз с этого периода возникает необходимость посещения психолога для поддержки и помощи. Эта тенденция продолжается и в вузе, так как некоторые студенты аналогично признались, что нуждаются в такой помощи. При этом некоторые студенты и 1 и 2 группы признались, что посещали школьного или вузовского психолога. И гораздо большая часть испытуемых сообщила о том, что знакома с теми, кто воспользовался помощью.

Были установлены и своеобразные «генераторы стресса» у студентов. Причины же разительно отличались между собой у студентов 1 и 6 курсов. Если первокурсников больше волновали различные аспекты, связанные с началом обучения в вузе, то старшекурсников-выпускников больше интересовали проблемы дальнейшего образования и его стоимости.

Важными достоинствами и плюсами психолого-педагогического сопровождения и, непосредственно психологической службы ВГМУ им. Н.Н. Бурденко, стали ее доступность, бесплатность и возможность консультации в удобное время. Столь высокая оценка, полученная от студентов, говорит о важности работы службы и о необходимости ее расширения.

Стоит отметить, что психолого-педагогическая поддержка не ограничивается лишь помощью специализированной службы и должна начинаться от общения и действия с преподавателями высшей школы. Представленные в работе данные, несмотря на их определенную актуальность и вызванный интерес представляют собой лишь начальную часть комплексного исследования и в дальнейшем авторами планируется продолжение с выяснением аспектов психолого-педагогического сопровождения уже непосредственно педагогов высшей школы.

**Библиографический список к главе 11**

1. Двудеиная дисциплина в системе высшего медицинского образования России / А.В. Черных [и др.] // Журнал анатомии и гистопатологии. – 2017. – №5. – С. 48.
2. Значение внутривузовских и межвузовских студенческих олимпиад по хирургии в становлении будущего врача / Ю.В. Малеев [и др.] // Журнал анатомии и гистопатологии. – 2017. – №5. – С. 27–28.
3. Значение студенческого научного кружка кафедры оперативной хирургии с топографической анатомией в формировании будущего врача / Ю.В. Малеев [и др.] // Вестник Российской военно-медицинской академии. – 2015. – №52. – С. 101–102.
4. Попов В.И. Оценка психологического здоровья студентов медицинского вуза / В.И. Попов, Д.В. Судаков, О.В. Судаков // Здоровье молодежи: новые вызовы и перспективы. – М., 2019. – С. 110–126. EDN RGOQMJ
5. Стресс в жизни студентов медицинского вуза / Д.В. Судаков [и др.] // Прикладные информационные аспекты медицины. – 2020. – Т. 23. №1. – С. 103–108. EDN LTVVBC
6. Судакова О.А. Анализ психоэмоционального состояния пациенток инфицированных вич находящихся на лечении в гинекологических отделениях городских больниц / О.А. Судакова, Г.В. Орлова, Д.В. Судаков // Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья. – 2017. – №70. – С. 216–221. EDN ZVLMZZ

## ГЛАВА 12

DOI 10.31483/r-115399

*Русина Елена Викторовна*

*Князева Екатерина Геннадьевна*

### **ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ МЕДИЦИНСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ**

***Аннотация:** в работе представлены результаты исследования проблемы адаптации студентов первого курса медицинских специальностей к обучению в вузе, раскрывается значение проблемы недостаточной психологической и теоретической подготовленности к учебе и мотивации к получению обширного объема информации, отношений внутри учебных коллективов, а также между студентами и преподавательским составом на начальном этапе обучения. Рассматриваются основные факторы, влияющие на адаптацию.*

***Ключевые слова:** адаптация, адаптационные мероприятия, медицинские специальности, мотивация, проблемы, факторы, влияющие на адаптацию, инновации, первокурсники.*

***Abstract:** the paper presents the results of the study of the problem of adaptation of first-year students of medical specialties to learning at a university, reveals the importance of the problem of insufficient psychological and theoretical preparedness for study and motivation to receive a vast amount of information, relations within educational teams, as well as between students and teaching staff at the initial stage of training. The main factors affecting adaptation are considered.*

***Keywords:** adaptation, adaptation measures, medical specialties, motivation, problems, factors affecting adaptation, innovations, first-year students.*

Обучение студента в образовательной организации – важный и решающий этап его профессионального становления. Чтобы разобраться в этой проблеме, следует изучить историю вопроса, так как обучение на медицинских специальностях имеет свои особенности (большой объем изучаемого материала, регулярное освоение практических навыков и умений, система отработок пропущенных занятий, обязательное самообразование, изучение дополнительной научной профессиональной литературы). Поэтому адаптационные механизмы (мы говорим о психологической составляющей адаптации), позволяющие человеку, решившему посвятить свою жизнь борьбе с недугами других, плавно и органично влиться в новый коллектив с его специфическими профессиональными требованиями, морально-психологической атмосферой, особенными взаимоотношениями между преподавателями и

студентами, а также между студентами начальных и выпускных курсов, являются серьезной задачей.

Для решения этой задачи имеет смысл вспомнить основные вехи истории обучения медицине в нашей стране. Постепенное становление государственной системы подготовки медицинских кадров в России началось с периода царствования Ивана IV. В то время первыми учителями для отечественных медиков были иностранные врачи. В 1654 году при Аптекарском приказе была открыта первая медицинская школа. В этой школе готовили специалистов, но, как свидетельствуют современники, готовили не очень квалифицированно. Возможно, поэтому просуществовала она недолго и о ее влиянии на медицинское образование в России говорить не приходится.

Систематическое медицинское образование началось с 1707 года, когда была открыта первая госпитальная школа в Москве (ныне военный госпиталь им. Н.Н. Бурденко). Что очень важно, уже изначально у поступающих был высокий уровень подготовки. В школу могли поступить только выпускники духовных училищ или славяно-греко-латинской академии. То есть медицине обучались люди, имеющие не только какой-то багаж теоретических знаний, но и жизненный опыт. Обязательным было знание латинского языка, философии, трудов римских и греческих писателей и философов.

Медики готовились в основном для нужд армии и флота, а в дальнейшем для борьбы с возникающими эпидемиями. Подобные медицинские школы стали открываться по всей России. И только в 1758 году был открыт первый медицинский факультет [6].

В дальнейшем подготовка медицинских кадров для страны на протяжении всей истории неуклонно развивалась и совершенствовалась. А с 1757 года к оказанию медицинских услуг стали привлекать женщин. Сначала появились образованные повивальные бабки, затем орден сестер милосердия и, наконец, в 1872 году первые женские высшие врачебные курсы.

Организация обучения, а также методологические подходы к обучению менялись. Системный, деятельностный, антропологический, аксиологический, личностно-ориентированный и, наконец, компетентностный. Все они внесли бесценный вклад в развитие медицинского образования. Главное, что они позволяют решить также и задачи адаптации первокурсника к студенческой жизни с учетом индивидуальных особенностей и потребностей, личностных ценностей каждого студента, сформировать компетенции с ориентацией на практическую деятельность в дальнейшем.

Понятие адаптации первокурсников в студенческой среде рассматривалось и обсуждалось во многих научных исследованиях с целью определения ее педагогической сущности в воспитательном и образовательном процессе высшей школы [3; 4; 8]. Существует мнение, что смена окружающей среды как раз и является «пусковым механизмом адаптации» человека. Для студента-первокурсника это процесс активизации собственных возможностей в ответ на возникшие трудности в первый год обучения. Иными словами – это процесс гармонизации при

взаимодействию студента и университетской среды для достижения образовательной цели.

На сегодняшний день перед медицинскими образовательными организациями стоит задача подготовки компетентных специалистов для первичного звена здравоохранения страны с развитым клиническим мышлением, творческим подходом к выполнению профессиональной деятельности, умеющих принимать самостоятельные решения в различных экстренных и неотложных ситуациях. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом (далее – ФГОС) [1], мы формируем у студентов универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции.

Сложность заключается в том, что абитуриенты профессиональный отбор не проходят. На медицинские специальности поступают все желающие с определенными результатами ЕГЭ или внутренних экзаменов. Поэтому у некоторых первокурсников ожидания не совпадают с реальностью. Амбициозные, мотивированные на успешную карьеру врача-специалиста в дальнейшем, они сталкиваются с реалиями учебной деятельности, когда надо много читать, много учить и заучивать. Следствием этого важным фактором адаптации студентов становится удержание мотивации к выбранной профессии.

Обучающиеся приходят сразу со школьной скамьи или после получения среднего профессионального образования, где присутствовали классный руководитель, куратор группы, педагогический и родительский советы, другие помощники. В студенческой среде новоиспеченные обучающиеся специалиста сразу становятся самостоятельными. В период учебы часть обучающихся живет в общежитии или снимает квартиру. Они живут вдали от родного дома. Питаются в столовых или готовят сами, но набор продуктов не всегда разнообразный и полноценный. На первых курсах сон не всегда отвечает нормам гигиены и здорового образа жизни, так как студенты ложатся поздно и, как свидетельствуют опросы, спят в среднем по 4–5 часов в сутки. На первом курсе учится много иностранных студентов, как правило, они имеют другую ментальность и общую образовательную подготовку. Некоторые приехали из совершенно другого климата и им приходится адаптироваться не только к новым обычаям, но и погодным условиям. И это только бытовые проблемы. А еще знакомство с жизнью города. Соблазны в виде алкоголя, азартных и компьютерных игр и т. д. В зависимости от прошлого личного опыта первокурсники по-разному воспринимают новую, сложную, непривычную для них информацию, особенно если имеется языковой барьер. Появляется проблема деструктивного поведения студентов, обострения хронических заболеваний.

По нашему мнению, основные факторы, влияющие на адаптацию, можно разделить на 2 основные категории: социально-бытовые и образовательные.

К социально-бытовым факторам, влияющим на адаптацию обучающихся, прежде всего стоит отнести:

– неумение организовать себя и распланировать свое время, нехватка дисциплины и ответственности;

- отсутствие контроля со стороны;
- социальные проблемы, в том числе необходимость работать дополнительно во время адаптации к учебе;
- бытовые проблемы (отсутствие общежития, самостоятельная жизнь и т. д.);
- переживания, связанные с расставанием со школой и товарищами;
- изменение климатических условий и уклада жизни;
- новый коллектив (разница возрастов в одной учебной группе, разный жизненный опыт и т. д.).

К образовательным факторам, на которые тоже стоит обратить пристальное внимание, относятся:

- дефицит базовых знаний;
- сложность усвояемого материала;
- новые методы обучения;
- большой объем самостоятельной подготовки;
- неизвестная терминология (первое время обучения);
- отсутствие гигиены учебы;
- неудобство расписания и регулярные переезды между корпусами во время учебного периода и т. д.

С первых дней обучения студенты начинают знакомиться с большим количеством непривычных дисциплин: Анатомия, Гистология, эмбриология, цитология, Латинский язык, Уход за больными, Философия, Критическое мышление, Психология и педагогика, Медицинская информатика и математика и т. д. По окончании первого же семестра обучающиеся сдают зачетно-экзаменационную сессию. Это большая психологическая нагрузка, а также нагрузка умственная и зрительная. Поэтому в данной ситуации введение в учебный план адаптационных дисциплин (например, «Здоровый образ жизни» и «Стратегии личностно-профессионального развития») способствует достижению цели подготовки обучающихся первого курса медицинских специальностей к дальнейшей студенческой жизни.

В Рабочих программах перечисленных дисциплин (далее – РПД) указано, что это адаптация обучающихся первого курса к условиям осуществления основных направлений, процессов в деятельности образовательной организации, знакомство с возможностями проектирования и построения жизненно-образовательного маршрута в университете и формирование у студентов системных знаний о механизмах поддержания и сохранения индивидуального здоровья человека, а также ответственного отношения к своему здоровью и здоровью окружающих людей; формирование навыков и умений использования в будущей профессиональной деятельности знаний по сохранению и укреплению здоровья.

Для эффективного взаимодействия преподавателя со студентами, достижения поставленных учебной программой, образовательным и профессиональным стандартами [2] целей применяются наряду с классическими (лекционными и практическими занятиями) инновационные методики обучения.

Инновации неразрывно связаны с творчеством, поскольку генерируют новые идеи. Если рассматривать инновации как введение нового в цели,

содержание, методы и формы обучения, то следует проанализировать современные подходы к образованию. Поиск таких подходов приведет к пониманию необходимости использования STEAM – подхода в обучении, который основывается на реализации комплекса принципов междисциплинарности, интегративности, практикоориентированности, коммуникации, креативности, критического мышления, проектности и проактивности.

В современных условиях медицина – это симбиоз достижений науки, новейших технологий, взаимодействия специалистов различных областей, мастерства врачей, умеющих анализировать и обобщать всю информацию по жалобам, клиническим симптомам, результатам диагностических мероприятий с целью распознавания, лечения и предупреждения болезней. А преподавателям высшей школы надо обучить студентов медицине, используя новейшие педагогические технологии, такие как технологии обучения, технологии воспитания, технологии общения, технологии социализации, технологии управления. По крайней мере по трем из них надо начинать работать уже с первокурсниками.

Цель исследования: обобщить инновационный педагогический опыт и проанализировать его реализацию и эффективность при формировании необходимых адаптационных механизмов к студенческой жизни для первокурсников медицинских специальностей.

Итак, начиная с первого курса мы стараемся сформировать у наших студентов такие ключевые компетенции, как работа в команде (партнерство и сотрудничество), коммуникация, умение анализировать информацию и принимать решения, лидерство, стремление к саморазвитию и др. Учебный план составлен так, чтобы первокурсники, пришедшие после школы, средних профессиональных организаций, приехавшие из других регионов Российской Федерации и других стран смогли быстро адаптироваться и социализироваться в студенческой среде.

Контактная работа студентов медицинских специальностей проходит в малых группах (12–16 человек) или на некоторых дисциплинах в объединенных группах по 28–32 человека. А также обучающиеся с первых недель учебы приобщаются к новым форматам обучения: перевернутый класс, групповая дискуссия или дебрифинг, самостоятельная подготовка.

Как указано в РПД, самостоятельная работа способствует формированию навыков познавательной деятельности, умению работать с литературой, планировать свою работу, вырабатывает культуру мышления, способность анализировать факты и явления, достигать поставленную цель, то есть адаптироваться к учебной деятельности. Самостоятельная работа является органическим дополнением аудиторной контактной работы и способствует успешному овладению программным материалом. Варианты самостоятельной работы самые различные.

Это задание для ознакомления с предстоящей темой практического или семинарского занятия (по типу методики «Перевернутый класс»), которое затем обсуждается всей группой с применением методики групповой дискуссии. Или это задание для всей группы по каким-либо

упомянутым в ходе практического или семинарского занятия подтемам, которые могут вызвать живой интерес или важны для понимания рассматриваемой и обсуждаемой проблемы. Например, Вегетарианство; Как выработать у себя привычку планировать свой день и соблюдать режим; Должен ли врач вести здоровый образ жизни; Психофизические тренировки; Занятия йогой это благо или вред? и т. д.

Для стимулирования и поддержания интереса к дисциплине хотелось процесс обучения сделать не только полезным, но и увлекательным, поэтому занятия дополняются игровыми методами обучения (эдьютейнмент) [7]. Будущий врач помимо академических знаний, которые он будет применять в практической деятельности, должен владеть навыками творческого подхода к решению профессиональных задач и навыками ораторского искусства для санитарно-гигиенического просвещения населения.

Таким требованиям отвечает интерактивная викторина, которую студенты составляют по подготовленной теме. При подготовке викторины студентам нужно проявить креативность и отличное знание теории вопроса, представить материал с элементами юмора, оригинально оформить работу, с использованием голосовых комментариев, правильно составить вопросы (открытые и закрытые), правильно выбрать ведущих. Студенты делятся на две-три команды, придумывают им названия. Задаваемые вопросы сопровождаются стильными картинками, при подведении итогов даются шуточные заключения, ведущие придумывают себе интересный интригующий имидж.

В процессе ведения викторины студенты чувствуют себя значительно свободнее и, соответственно, ведут себя очень естественно и раскованно. А для поиска ответа участникам игры нужны только внимательность и логика. Преподаватель видит всех, кто слушал выступление товарищей и правильно понял материал, а также тех, кто занимался фаббингом и информацию пропустил. По результатам выполняется коррекция методики проведения занятий. В результате такого обучения студенты учились внимательно слушать, коммуницировать, работать в команде, отстаивать свою точку зрения, критически и творчески мыслить, проявлять инициативу.

На практических и семинарских занятиях обсуждаются не только теоретические вопросы. Мы проводим физкультминутки. Учимся правильно дышать (обучающиеся приготовили памятку для всех). Старшие товарищи, пришедшие на обучение после колледжа, показывают приемы оказания неотложной помощи на улице при травмах и повреждениях. Мы даже используем элементы симуляционного тренинга, когда имитируется амбулаторный прием и студенты первого курса играют роли врача и пациента.

Одним из вариантов подготовки домашнего задания по выбранной теме является применение компьютерной технологии Интеллект-карта (рис. 1, 2). Как правило, студенты работают в программе x-mind, но могут использовать любые компьютерные программы. При подготовке обрабатывается большой массив доступной научной информации, используются учебники, статьи, видеолекции.

Представляет Интеллект-карту вся группа, работавшая над ней. В результате совершенствуется умение правильно говорить, выражать свои

мысли, отвечать на поставленные вопросы, умение слушать и слышать друг друга. Студенты знакомятся с новыми терминами и запоминают их значение. Создание интеллект-карт улучшает восприятие и усвоение изучаемого материала, это готовая схема конспект по конкретной тематике.

От занятия к занятию видна положительная трансформация работ. С каждым занятием Интеллект-карты усложняются, оттачивается умение студентов с помощью схемы представить объемный материал по предложенной теме. Приводим примеры таких интеллект-карт.



Рис. 1. Простая интеллект-карта

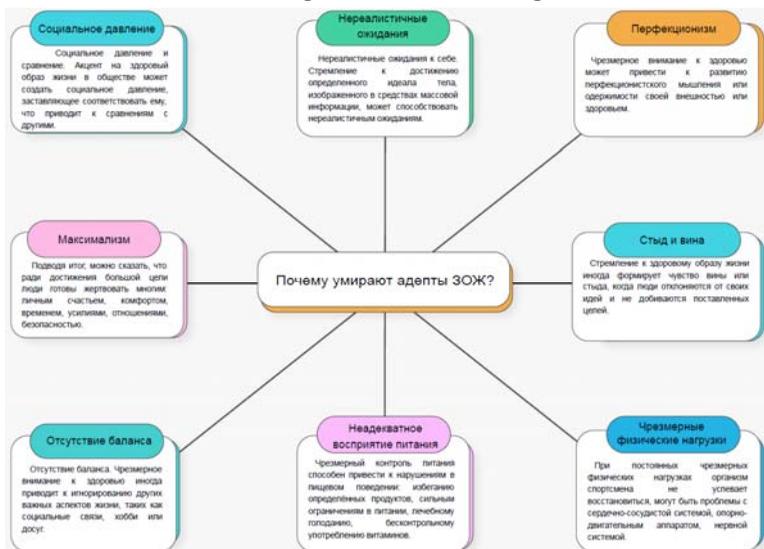


Рис. 2. Расширенная интеллект-карта

С целью активного вовлечения в учебный процесс иностранных студентов им дается задание подготовить презентацию об особенностях жизни (питания, двигательной активности, режима сна и отдыха и др.) различных слоев населения в их родных странах. Иностранные студенты с большим энтузиазмом рассказывают о формах здорового образа жизни в их странах. При этом они перестают стесняться того, что плохо знают русский язык, а русскоязычные студенты им помогают четче выразить свои мысли. Развивается взаимовыручка и помощь, формируются коммуникация и командная работа.

Таким образом, изучая дисциплину «Здоровый образ жизни», студенты адаптируются к студенчеству, знакомятся с азами медицины и новыми терминами, а также учатся эмпатии, учатся любить себя и свое тело и правильно за ним ухаживать.

И, наконец, вовлечение студентов в проектную деятельность по тематике дисциплины «Здоровый образ жизни». Проектная деятельность студентов – это особая форма учебной работы. Она способствует воспитанию самостоятельности, инициативности, ответственности, учит планированию учебной деятельности. Проектная работа выполняется в течение одного года и должна быть представлена в виде завершеного учебного исследования или разработанного проекта. Для первокурсников наиболее приемлемым является социологический опрос.

Работа над проектом способствует формированию у обучающихся опыта не только самостоятельной деятельности, но и планирования (обучающиеся должны уметь четко определить цель, описать основные шаги по ее достижению, сформулировать гипотезу, ее проверить и подтвердить); развитию навыков сбора и обработки информации; развитию умения анализировать, сравнивать и критически мыслить; развитию умения делать собственные обобщенные выводы; развитию умения составлять письменный отчет о работе над проектом (составлять план работы, четко оформлять и презентовать информацию, иметь понятие о библиографии); формированию интереса к будущей профессиональной деятельности. Проектная деятельность – это вариант итоговой аттестации студентов по дисциплине.

Необходимо отметить, что важным элементом процесса обучения являются диагностика и контроль знаний и умений студентов. Это одно из основных условий повышения качества обучения. Разработаны критерии оценивания подготовки презентаций и Интеллект-карт, а также проектной работы. В целом, контроль определяет достиг или не достиг студент требуемого уровня компетенций, предусмотренного рабочей программой дисциплины. И что очень важно, он способствует соответствующей корректировке учебной деятельности, стимулирует преподавателя к изменению формулировок заданий, формы и структуры проведения занятий.

В проектной работе, к примеру, оцениваются такие факторы, как раскрытие проблемы, предоставление информации, оформление работы, ответы на вопросы. Лучшие проекты при желании обучающихся продолжают заниматься научной деятельностью в стенах университета представляются на студенческих конференциях, что также способствует их адаптации к студенческой жизни. Студенты получают опыт публичного представления своей работы большой аудитории, умения

аргументировать представленный материал и формулировать логические заключения. В конце концов, они приобретают уверенность в себе.

Все перечисленные методики можно отнести к методикам, воздействующим на образовательный фактор адаптации.

Основными методами, которые повлияют на адаптационные механизмы к студенческой жизни для первокурсников медицинских специальностей на социально-бытовом уровне, будут: адаптационные внеучебные мероприятия (беседы с наставниками – студентами, встречи с выпускниками и работодателями, экскурсии по учебным корпусам и т.д.), welcome-тренинги, геймификация обучения.

Примером одной из форм адаптационного механизма к студенческой жизни обучающихся первого курса медицинских специальностей может служить включение на первой неделе обучения таких адаптационных мероприятий, как экскурсии по учебным корпусам (особенность медицинского образования – регулярные смены корпусов в течение учебного дня), встречи со студентами-наставниками (это обучающиеся 2–6 курсов), которые дают «вредные» советы, чтобы облегчить вхождение в учебный процесс для всех категорий первокурсников (бывшие школьники или бывшие обучающиеся среднего профессионального обучения), встречи с известными выпускниками и работодателями для обмена опытом студенческой жизни с первокурсниками и т. д.

Стоит отметить положительный эффект welcome-тренингов, как одного из видов адаптации. Это не классический вариант, а усеченная версия. Обучающиеся прежде всего знакомятся между собой. Это помогает не только быстрее адаптироваться в новом коллективе и начать развивать коммуникативные навыки в студенческой среде, но и понять мотивы друг друга к обучению на медицинской специальности. Такие же мини welcome-тренинги проводят преподаватели. Такая методика помогает адаптироваться обучающимся к «правилам игры» соответствующей дисциплины.

Геймификация обучения также может быть не только методом обучения, но и надежным механизмом адаптации, когда в игровой форме обучающиеся привыкают к образовательному процессу, как одной из составных частей студенческой жизни. Вовлечение большего количества дисциплин в процесс геймификации, например, с использованием симуляционных технологий, поможет обучающимся эффективнее усваивать материал и активнее вовлекаться в процесс обучения, а не равнодушно отсиживать положенные академические часы на занятиях, что в дальнейшем опять же приведет к усилению внутренней мотивации обучающегося и нацеленности на результат, а это благотворно скажется на адаптации его психоэмоционального состояния и когнитивных функциях [5].

Одним из примеров решения вопросов адаптации студентов было включение в учебный план дисциплины «Стратегии личностно-профессионального развития». В рамках этой дисциплины со студентами проводят занятия по информированию их о дальнейшей студенческой жизни. Разбираются как общие вопросы о структурных подразделениях, локальных-нормативных актах истории региона и т. д., так и вопросы, связанные с непосредственной специальностью (например, разбор основной профессиональной образовательной программы), требованием

к квалификации, освоением компетенций. Раннее информирование студентов о возможных сложностях на выбранном образовательном маршруте, методиках обучения дает обучающимся возможность рефлексии на тему своего будущего.

Из вышесказанного вытекают основные задачи адаптационной дисциплины «Стратегии личностно-профессионального развития»:

- знакомство обучающихся с особенностями организации процесса обучения и воспитания в рамках осваиваемой образовательной программы, программ дополнительного профессионального образования, молодежной и международной политики университета в рамках расширения возможностей обучающихся;

- адаптация к условиям и формам организации деятельности университета как следующей ступени образования;

- определение и реализация приоритетности собственной деятельности и способов ее совершенствования на основе самооценки, инструментов диагностики;

- создание проекта персонального учебного плана, обеспечивающего индивидуальную образовательную траекторию в обучении профессии;

- формирование умения организовать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели.

В качестве дополнительного адаптационного механизма для правильного определения цели вхождения в студенческую жизнь, определения задач на учебный период, обучающимся предлагается написать эссе «Письмо выпускнику 20XX года». Это эссе-рефлексия о своем будущем. Как показывает практика при правильной постановке вопросов для написания письма студенты сами начинают интересоваться новым форматом жизни (студенческая жизнь), ее возможностями и способами адаптации к ней.

Примером применения интерактивных методов адаптации студентов является заполнение колеса компетенций (рис. 3) в различных сферах студенческой жизни.

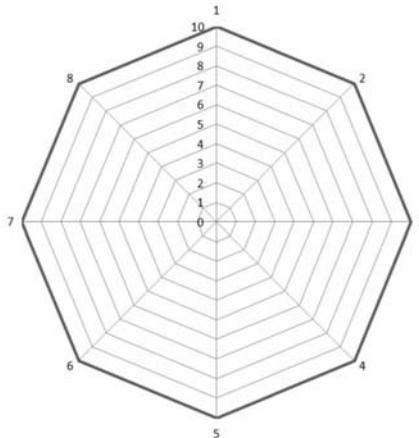


Рис. 3. Колесо компетенций

Обучающимся дается возможность самостоятельно продиагностировать себя на приспособляемость к студенческой жизни для отслеживания дальнейшего прогресса в этом процессе. Самоанализ факторов, мешающих именно им для легкой и успешной студенческой жизни, указывает возможные точки «приложения сил» для эффективной адаптации. Данный метод является субъективным анализом, но оценка личных компетенций необходима для дальнейшего планирования личностно-профессионального развития. По окончании первого семестра студенты повторно заполняют такое же колесо компетенций и сравнивают с первоначальным вариантом. После чего проводится групповое обсуждение, которое также является методом поддержки обучающихся, если в этом остается необходимость.

Как показывает практика, к концу первого семестра студенты сами предлагают изменения в колесо компетенций, т.к. появившийся у них опыт студенческой жизни диктует им новые вызовы, с которыми они начинают сталкиваться.

К этому периоду студенческой жизни у них уже сформированы необходимые механизмы для решения возникающих проблем. Первокурсники научились говорить перед аудиторией, непринужденно себя вести, работать командой. К окончанию курса у них сформировались навыки публичной речи. Такие результаты очень полезны в связи с тем, что после окончания первого курса студенты проходят учебную ознакомительную практику в медицинских организациях города и области. Целью данной практики является закрепление и углубление знаний, полученных студентами в процессе теоретической подготовки, формирование клинического мышления и профессионального поведения и навыков в качестве помощника младшего медицинского персонала. Помимо приобретения практических навыков по уходу за больными, оказанию неотложной медицинской помощи, проведения медицинских манипуляций студенты приобретают навыки проведения санитарно-просветительной работы. Таким образом, навыки, которые были получены на занятиях, благополучно реализуются на практике.

Проведенные адаптационные мероприятия позволили раскрыть личностный потенциал студентов первого курса, активировать их познавательную активность, коммуникабельность, повысили самооценку. Студенты освоили новую для себя терминологию, стали грамотно ею пользоваться, свободней общаться с преподавателями и студентами старших курсов, получили навыки аналитической, проектной, санитарно-просветительской деятельности, а также умения правильно относиться к своему здоровью и образу жизни.

Вывод. Включение адаптационных мероприятий и дисциплин, направленных на адаптацию обучающихся к студенческой жизни, например, таких как «Здоровый образ жизни» и «Стратегии личностно-профессионального развития», позволило сформировать необходимые механизмы приспособления к студенческой жизни у первокурсников медицинских специальностей. Однако, насколько это будет эффективно, зависит не только от содержания рабочей программы, но также от качества и стиля преподавания и личного желания каждого конкретного студента.

**Библиографический список к главе 12**

1. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 21 марта 2017 года №293н «Об утверждении профессионального стандарта «Врач-лечебник (врач-терапевт участковый)» №0001201704070040 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/420395834> (дата обращения: 12.12.2024).
2. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 12.08.2020 №988 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 31.05.01 Лечебное дело» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202008270013> (дата обращения: 12.12.2024).
3. Албитова Е.П. Педагогическая поддержка студентов-первокурсников как средство их адаптации к вузовскому образованию / Е.П. Албитова, Г.И. Роголева // Вестник Бурятского государственного университета. – 2013. – №1. – С. 150–151. EDN OLUDAT
4. Заборина М.А. Педагогическая поддержка студентов первого года обучения в адаптации к образовательному процессу вуза / М.А. Заборина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-podderzhka-studentov-pervogo-goda-obucheniya-v-adaptatsii-k-obrazovatelnomu-protsessu-vuza> (дата обращения: 12.12.2024).
5. Князева Е.Г. Современные возможности симуляционных технологий в подготовке студентов высшего медицинского образования / Е.Г. Князева // Глобальный научный потенциал. – 2020. – №12 (117). – С. 150–152 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_44847025\\_18250405.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_44847025_18250405.pdf) (дата обращения: 12.12.2024). EDN OIVVSI
6. Околов В.Л. К истории высшего медицинского образования в России / В.Л. Околов // Вестник экспериментальной и клинической хирургии. – 2009. – Т. 2. №1. – С. 74–77 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11769615> (дата обращения: 12.12.2024). EDN JXOKSZ
7. Русина Е.В. Компетентностно-ориентированный подход к преподаванию дисциплины «Здоровый образ жизни» / Е.В. Русина, С.А. Перепелица // Медицинское образование и профессиональное развитие. – 2024. – Т. 15. №2. – С. 51–62. DOI: <http://doi.org/10.33029/2220-8453-2024-15-2-51-62>. EDN SOWLFB
8. Шолохова Г.П. Адаптация первокурсников к условиям обучения в вузе и ее психолого-педагогические особенности / Г.П. Шолохова, И.В. Чикова // Вестник ОГУ. – 2014. – №3 (164). – С.103–107 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-pervokursnikov-k-usloviyam-obucheniya-v-vuze-i-ee-psihologo-pedagogicheskie-osobennosti> (дата обращения: 12.12.2024). EDN SEWKIR

## ГЛАВА 13

DOI 10.31483/r-115789

*Ахмадеева Елена Владимировна*

### САМОПРЕДЪЯВЛЕНИЕ ПОДРОСТКОВ С РАЗНОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ В ОБЩЕНИИ

**Аннотация:** исследование призвано выявить взаимосвязи между стратегиями самопредъявления и направленностью личности в общении в подростковом возрасте. Под самопредъявлением будем понимать совокупность всех действий человека с целью создания определенного образа в глазах аудитории, в качестве которой может выступать как отдельный человек, так и группа людей. Стили общения, которые встречаются в равной мере в различных ситуациях межличностного взаимодействия, определяют направленность личности в общении. Установлено, что самопредъявление подростков направлено на демонстрацию личных достижений и желание произвести благоприятное впечатление на друга (подругу), классного руководителя (педагога), одноклассников. При самопредъявлении подростки с авторитарным стилем общения используют стратегию «Стремление понравиться»; стратегией «Отслеживание производимого впечатления» обладают мальчики и девочки с диалогической направленностью в общении; школьники, ориентированные преимущественно на манипулятивный стиль общения, применяют стратегию «Запугивание», практически игнорируя «Примерность поведения». Выявленные в работе образы самопредъявления могут служить основой для составления обучающих курсов и образовательных программ по эффективной самоподаче в значимых ситуациях взаимодействия в исследуемой возрастной группе.

**Ключевые слова:** личность, подростковый возраст, самопредъявление, самоподача, самопрезентация, направленность в общении.

**Abstract:** the study is designed to identify the relationship between self-presentation strategies and personality orientation in communication in adolescence. Self-presentation is understood as the totality of all human actions aimed at creating a certain image in the eyes of the audience, which can be either an individual or a group of people. Communication styles that are equally common in various situations of interpersonal interaction determine the personality orientation in communication. It has been established that self-presentation of adolescents is aimed at demonstrating personal achievements and the desire to make a favorable impression on a friend, class teacher (teacher), and classmates. When presenting themselves, adolescents with an authoritarian communication style use the «Desire to please» strategy; students with a manipulative communication style do not use the «Exemplary behavior» strategy; boys and girls with a dialogical orientation in communication have the «Tracking the impression made» strategy; schoolchildren who prefer the

*«Intimidation» strategy are focused primarily on the manipulative style of communication. The images of self-presentation identified in the work can serve as a basis for compiling training courses and educational programs on effective self-presentation in significant situations of interaction in the age group under study.*

**Keywords:** *personality, adolescence, self-presentation, self-delivery, self-presentation, communication orientation.*

Реалии современного мира предъявляют новые требования к личности подрастающего поколения, среди которых ведущие позиции занимают способность к самостоятельному реагированию на вызовы современности, информационная мобильность, коммуникативная компетентность, спонтанность, активная рефлексивность, креативное мышление и самопредъявление. Среди перечисленных личностных качеств особое место, на наш взгляд, занимают умения и навыки эффективного преподнесения себя в значимых ситуациях взаимодействия (обучения, общения, совместной деятельности, знакомства и других), поскольку данная способность дает возможность субъектам самопрезентации быть более продуктивными в межличностном взаимодействии, позволяя регулировать как собственные действия, так и управлять поведением партнеров по коммуникации в межличностных отношениях с целью получения желаемой реакции.

На сегодняшний день в отечественной психологической литературе существует множество определений термина «самопредъявление». Однозначного понимания этой категории не существует, в связи с чем вполне корректным является употребление понятия самопрезентация / самоподача / самовыражение как идентичных [1]. Между тем, психологи интерпретируют этот феномен как процесс предъявления окружающим Я-информации (И.В. Абакумова, О.А. Пикулева, Р.В. Овчарова), определенных аспектов собственной самости (В.А. Янчук), средство самовыражения (В.А. Лабунская, И.П. Шкуратова), самораскрытия (О.В. Каратеев), механизм манипулятивного поведения (Е.Л. Доценко, В.Н. Куницына, Н.Е. Харламенкова), способ управления впечатлением (А.Н. Копанев). Это явление может осуществляться целенаправленно или стихийно, вербально или невербально, осознанно или интуитивно [3–7; 9–14].

Самопредъявление реализуется благодаря владению и эффективному использованию различных стратегий и тактик, выбор которых обусловлен целями самоподачи и индивидуально-психологическими особенностями личности.

На наш взгляд, важным свойством, определяющим результативность самопредъявления, является направленность личности в общении, под которой понимается «...совокупность осознанных личностных смысловых установок и ценностных ориентаций, включающая представления о смысле общения, его целях, средствах, желательных и допустимых способах поведения» [2, с. 5].

На наш взгляд, один из интересных подходов к определению преобладающей направленности личности в общении предложил отечественный психолог С.Л. Братченко. В своей концепции ученый

выделил следующие основные стили: альтероцентристская направленность концентрируется на потребностях, целях, состояниях собеседника и добровольном отказе от своих намерений; авторитарная направленность выражается в стремлении подавить и подчинить себе партнера по общению; манипулятивная направленность проявляется в скрытности и неискренности, а именно в использовании собеседника для своих целей; конформная направленность реализуется в готовности к компромиссам, изменении собственной точки зрения под воздействием собеседника; индифферентная направленность отражает формальное общение; диалогическая направленность проявляется во взаимопонимании, доверии и сотрудничестве [2].

Стоит отметить, что большинство психологов полагают, что направленность личности проявляется в стиле общения. К примеру, С.К. Нартова-Бочавер считает, что: «стиль общения является результатом образования устойчивых связей между доминирующими потребностями, целями, ценностями и способами общения, психологическое образование, формирующееся в результате взаимодействия с другими людьми. То есть стиль – это определенный способ реализации определенных мотивов» [8, с. 98].

Иными словами, направленность определяет психологический образ личности и отражается в разнообразных интересах, преобладающих потребностях, ведущих мотивах и мотивационных образованиях, а в общении выражается в определенном стиле.

Таким образом можно утверждать, что направленность личности в общении отражается на самопредъявлении человека, оказывая воздействие на восприятие и понимание ситуации взаимодействия для достижения запланированного результата.

На наш взгляд, способность к грамотному самопредъявлению особенно актуальна в подростковый период, который сам по себе является наиболее сложным возрастом в процессе физиологического и психологического взросления человека. Приоритетным для подростков является формирование собственного авторитета в глазах окружающих, в частности сверстников и одноклассников. И то, каким образом подросток сформирует коммуникацию и установит диалог, во многом будет влиять на степень его реализации в дальнейшем. Взаимоотношения подростка со сверстниками могут быть как положительными, так и отрицательными, что в большинстве случаев определяет стиль общения в группе сверстников.

Актуальность исследования связана с получением более полного представления о сущности самопредъявления через изучение его стратегий и направленности личности в общении. При этом следует отметить, насколько подросток способен раскрыть собственный потенциал в процессе самоподдачи, наилучшим образом продемонстрировать свои сильные стороны, выбирая соответствующий стиль общения с окружающими людьми, настолько в дальнейшем это будет способствовать развитию у него легкости в межличностном взаимодействии, осознанию им собственной силы, уверенности в себе, социальной смелости. Данная проблема и задает цель исследования, которая состоит в выявлении специфики стратегий самопредъявления подростков с разными стилями общения.

В соответствии с поставленной целью исследования использовались следующие методики: тест «Самопредъявление в межличностном общении» (И.П. Шкуратова); опросник «Стратегии самопредъявления» (И.П. Шкуратова); опросник «Направленность личности в общении» (С.Л. Братченко).

Обработка данных проводилась при помощи метода сравнения средних значений, методов количественной и качественной обработки, коэффициента ранговой корреляции Спирмена с использованием пакета статистических программ SPSS для Windows.

Выборку исследования составили 80 человек, среди которых 38 мальчиков и 42 девочки в возрасте 7–8 лет, обучающихся в МБОУ Гимназия №64 г. Уфа.

Проанализируем результаты теста «Самопредъявление в межличностном общении» (СМО) (И.П. Шкуратова). На первом этапе выявлялась интенсивность самопредъявления подростков в общении с разными лицами в зависимости от значимости их социальной роли. Для решения этой задачи подростку предлагалось проранжировать круг лиц из ближайшего окружения: мать/отец, брат/сестра, друг/подруга, одноклассник/одноклассница, классный руководитель/педагог. Затем отдельно для каждой роли суммировались баллы величины самопредъявления.

Анализ средних значений теста «Самопредъявление в межличностном общении» (СМО) (И.П. Шкуратова) показал, что подростки стремятся выглядеть наиболее привлекательно в глазах друзей, классного руководителя (педагога) и одноклассников. В отношении родителей и бабушек с дедушками девочки не стремились максимально проявить и показать себя со всех сторон. Это обуславливается тем, что в этом возрасте подростки стремятся к сепарации с родителями, хотят ощущать себя взрослыми и принимать самостоятельные решения. Поэтому мнение родителей отодвигается на второй план, а мнение друзей и сверстников становится приоритетным. Практически аналогичная картина наблюдалась и у мальчиков. При этом степень самопредъявления по всем качествам была гораздо выше именно в отношении друзей и одноклассников.

На втором этапе каждому подростку из 50 качеств предстояло выбрать 10 наиболее характеризующих их самопредъявление с указанным кругом лиц (табл. 1).

## Самопредъявление в общении мальчиков и девочек по отношению к целевой аудитории

| Мальчики      | Проценты | Девочки       | Проценты |
|---------------|----------|---------------|----------|
| взрослый      | 92       | дружелюбная   | 86       |
| сильный       | 90       | понимающая    | 66       |
| умный         | 86       | надежная      | 64       |
| уверенный     | 82       | способная     | 58       |
| ответственный | 76       | эмоциональная | 54       |
| способный     | 74       | внимательная  | 50       |
| дружелюбный   | 62       | общительная   | 46       |
| воспитанный   | 56       | откровенная   | 45       |
| независимый   | 55       | ответственная | 44       |
| современный   | 54       | современная   | 43       |

Как видно из таблицы 1 мальчики чаще выбирали такие качества, как взрослый (92%), сильный (90%), умный (86%), уверенный (82%), ответственный и способный (76%), дружелюбный (62%), воспитанный и независимый (56%) и современный (54%). Эти качества можно считать основой предъявляемого мальчиками образа. Наиболее часто избираемыми качествами у девочек оказались такие, как дружелюбная (86%), понимающая (66%), надежная (64%), способная (58%), эмоциональная и внимательная (50%), общительная (46%), откровенная (45%), ответственная (44%) и современная (43%). Соответственно, эти качества можно считать основой предъявляемого девочками образа, что соответствует, в принципе, фемининному типу у девочек.

Далее мы изучали содержательный анализ образа предъявляемых качеств мальчиками и девочками. По каждому из качеств мы подсчитали средний балл по всей выборке опрошенных лиц. Данные девочек представлены в таблице 2.

Таблица 2  
Самооценка степени выраженности личностных характеристик девочек и их суммарное самопроявление по отношению к окружающим

| №  | Качества      | Средняя самооценка | Средняя сумма |
|----|---------------|--------------------|---------------|
| 1  | Дружелюбная   | 1,78               | 10,52±0,56    |
| 2  | Понимающая    | 1,46               | 9,46±0,48     |
| 3  | Надежная      | 1,98               | 11,02±0,67    |
| 4  | Способная     | 1,42               | 8,49±0,43     |
| 5  | Эмоциональная | 0,98               | 7,89±0,38     |
| 6  | Внимательная  | 1,15               | 9,63±0,76     |
| 7  | Общительная   | 1,85               | 11,24±0,73    |
| 8  | Откровенная   | 1,20               | 9,52±0,61     |
| 9  | Ответственная | 1,79               | 11,41±0,42    |
| 10 | Современная   | 1,81               | 10,58±0,68    |

В соответствии с данными, представленными в таблице 2, у девочек такие качества, как надежная и ответственная, относились к шкале деловых характеристик. Дружелюбная, понимающая, внимательная указывали на альтруистические характеристики девочек. Иными словами, своим партнерам по общению испытуемые старались предъявить более женственный и мягкий образ. При этом они стремились быть общительными и откровенными, что указывало на желаемую близость по отношению к другим людям. Из интеллектуальных характеристик девочки предпочли способность. Эмоциональность и современность были выбраны ими в качестве характеристик их привлекательности.

Если анализировать средние баллы, полученные по каждой из шкал в отношении всех изучаемых лиц вокруг каждого респондента, то наиболее высокий балл наблюдается по шкалам, характеризующим деловые качества девочек, такие как надежная и ответственная. По каждой из этих шкал средний балл составил практически максимальное значение (12 баллов). Наименьший средний балл у девочек был отмечен по шкале эмоциональная (7,89±0,38). Также невысокий средний балл наблюдался нами по шкале способная (8,49±0,43). По остальным выбранным качествам средний балл колебался примерно на одном уровне, также, как и средний балл самооценки. Самый низкий балл самооценки наблюдается по шкале эмоциональная, он был меньше единицы и равен 0,98. Следовательно девочки, в первую очередь, хотят выглядеть надежными и

ответственными, что подчеркивает их деловые характеристики. И менее всего они желают проявлять свою эмоциональность.

Аналогичный анализ мы провели и по степени выраженности личностных характеристик среди опрошенных мальчиков. В таблице 3 отображены данные, полученные по результатам ответов мальчиков.

Таблица 3

Самооценка степени выраженности личностных характеристик мальчиков и их суммарное самопредъявление по отношению к окружающим

| №  | Качества      | Средняя самооценка | Средняя сумма |
|----|---------------|--------------------|---------------|
| 1  | Взрослый      | 1,46               | 10,26±0,46    |
| 2  | Сильный       | 1,36               | 9,55±0,55     |
| 3  | Умный         | 1,33               | 8,97±0,43     |
| 4  | Уверенный     | 1,52               | 9,11±0,51     |
| 5  | Способный     | 0,95               | 8,04±0,47     |
| 6  | Ответственный | 1,52               | 9,52±0,61     |
| 7  | Дружелюбный   | 1,69               | 10,16±0,63    |
| 8  | Воспитанный   | 1,15               | 8,59±0,74     |
| 9  | Независимый   | 1,24               | 9,52±0,62     |
| 10 | Современный   | 1,53               | 11,15±0,84    |

Как видно из таблицы, личностные качества мальчиков несколько отличались от лидирующих качеств девочек в пользу проявления интеллектуальных способностей и маскулинности. Здесь присутствовали все интеллектуальные характеристики – умный и способный. Сильный, уверенный, ответственный, независимый характеризовали деловые качества протестированных мальчиков. Присутствовали и социально-одобряемые характеристики, такие как взрослый (10,26±0,46) и воспитанный (8,59±0,74). Из альтруистических характеристик мальчики выделили только дружелюбие (10,16±0,63). А из характеристик привлекательности выделили такое качество как современность (11,15±0,84), которое получило самый высокий балл. Следовательно, выстраивая самопрезентацию, они стремятся показать целевой аудитории образ современной личности, подчеркивая готовность выйти за рамки гендерных моделей и активно проявлять личностную и социальную идентичность.

Наименьшие средние баллы были отмечены по интеллектуальным характеристикам – умный и способный, впрочем, как и у девочек. Средние

баллы по данным шкалам были равны ( $8,97 \pm 0,43$ ) и ( $8,04 \pm 0,47$ ). Относительно низкий средний балл наблюдался по шкале воспитанный ( $8,59 \pm 0,74$ ), это указывает на то, что данное качество среди всех ключевых мальчики проявляли в меньшей степени. Среди средней степени самооценки наименьший балл был по шкале способный и был равен  $0,95$ . Самый высокий балл по самооценки был по шкале дружелюбие  $1,69$ .

Таким образом, мальчики старались проявлять максимальное дружелюбие по отношению к окружающим лицам. Стоит отметить, что образ мужчины обычно ассоциируется с деятельностью и активностью, следовательно, к типично «мужским» чертам, как правило, относят интеллект, властность, ответственность и стремление к лидерству.

Далее мы предъявляли респондентам методику, выявляющую предпочитаемые стратегии самопредъявления в межличностном общении. Для этого мы использовали опросник с 56 вопросами, предложенный И.П. Шкураговой. В таблице 4 представлены средние баллы по каждой из 7 шкал самопредъявления для мальчиков и девочек.

Таблица 4

Средний балл по стратегиям самопредъявления мальчиков и девочек

| № | Стратегия самопредъявления | Девочки          | Мальчики         |
|---|----------------------------|------------------|------------------|
| 1 | Стремление понравиться     | $12,26 \pm 0,89$ | $11,28 \pm 1,02$ |
| 2 | Самопродвижение            | $13,11 \pm 1,13$ | $10,95 \pm 0,84$ |
| 3 | Примерность                | $11,54 \pm 0,76$ | $8,46 \pm 0,69$  |
| 4 | Запугивание                | $6,28 \pm 0,35$  | $8,62 \pm 0,73$  |
| 5 | Мольба                     | $6,88 \pm 0,46$  | $5,24 \pm 0,43$  |
| 6 | Отслеживание впечатления   | $7,21 \pm 0,59$  | $6,13 \pm 0,52$  |
| 7 | Вариативность поведения    | $9,47 \pm 0,76$  | $7,45 \pm 0,67$  |

Из таблицы 4 заметно, что среди девочек самый высокий балл был представлен по стратегии «самопродвижение» ( $13,11 \pm 1,13$ ), которая выражается в стремлении выглядеть компетентным в различных сферах жизнедеятельности и демонстрации эрудиции. Иными словами, используя данную стратегию, девочки транслируют свои знания, благочестивые поступки, достигнутые успехи в определенной области с целью получения похвалы. Такие испытуемые стараются демонстрировать исключительно положительный образ о себе и проявлять именно те качества, которые создают наилучшее впечатление о них. При этом они могут негативно отзываться о поступках и действиях своих соперников. Это может быть обусловлено тем, что подростки стараются заработать себе некий авторитет, в первую очередь, среди друзей и одноклассников. А это легче всего сделать, подчеркнув свои самые сильные стороны.

Следующей по частоте выборов у девочек была стратегия «стремление понравиться» ( $12,26 \pm 0,89$ ), в которой подростки в разговоре с

окружающими стараются выглядеть обаятельными, демонстрируют воспитанность, дружелюбие, внимание, при этом могут льстить и высказывать комплименты.

Далее девочки выбирали стратегию «примерность» ( $11,54 \pm 0,76$ ), которая выражается в демонстрации моральной безупречности, старательной ученицы и благонадежности. Часто такие девочки становятся примером для подражания в школе среди одноклассников и младших школьников. Средние баллы по остальным шкалам были равны меньше половины от общего количества баллов по каждой из шкал. При этом девочки старались отслеживать производимое на окружающих впечатление, но средний балл в размере ( $7,21 \pm 0,59$ ) говорит о том, что делали они это без фанатизма. Довольно высоким был средний балл по шкале вариативность поведения ( $9,47 \pm 0,76$ ), что говорит о способности предвелять различные образы в разнообразных ситуациях межличностного взаимодействия.

У мальчиков на первом месте стоит стратегия «стремление понравиться» ( $11,28 \pm 1,02$ ). Это связано с тем, что для подросткового возраста характерны высокая общительность, увеличение дружеских и романтических отношений. На втором месте стратегия самопродвижения ( $10,95 \pm 0,84$ ). Результаты предыдущей методики показали, что чаще всего мальчики показывают себя в общении с окружающими как взрослые, умные, сильные и уверенные. И эта стратегия дает возможность проявить себя именно таким образом. Мальчики стараются путем демонстрации своих талантов и знаний казаться компетентными в разных областях и заработать себе авторитет. На самом низком уровне у мальчиков стратегия «Мольба» ( $5,24 \pm 0,43$ ), которая заключается в демонстрации слабости, беспомощности и зависимости. Чуть выше набрали баллы мальчики по стратегии отслеживание впечатлений ( $6,13 \pm 0,52$ ). Остальные стратегии находятся в пределах среднего уровня.

Опросник «Направленность личности в общении» (С.Л. Братченко) продемонстрировал следующее. У большинства девочек доминирует диалогическая направленность в общении (16 человек), далее следует конформная (11 человек), затем альтероцентристская (10 человек). Остальные 3 стиля общения выбрали в совокупности 5 человек, что достаточно мало для статистической выборки. Общее количество протестированных девочек составило 42 человека. У мальчиков доминирующей также является диалогическая направленность в общении (12 человек из 38 испытуемых), далее следует авторитарная направленность (8 мальчиков), которая предполагает ориентированность на лидерство, подавление личности собеседника, определяет агрессивную коммуникацию, эгоизм, требование полного согласия со своей позицией. Затем конформная (11 мальчиков), подразумевающая готовность принять позицию собеседника, не желая высказывать свою точку зрения. Собеседник, которому свойственен такой стиль общения, не стремится вести конструктивный диалог, раскрывать свою позицию, равно, как и понять мнение партнера. Скорее всего, это обусловлено неуверенностью в себе, ощущению слабости, возможной причиной этому может стать подавляющее отношение в семье.

Результаты корреляционного анализа по Спирмену выявили следующее. Обнаружена статистически значимая, умеренная, положительная взаимосвязь между стратегией самопредъявления «Стремление понравиться» и авторитарным стилем в общении ( $r_s = 0,384$ ;  $p < 0,01$ ). Это означает, что чем больше испытуемый стремится произвести благоприятное впечатление на окружающих, чем больше хочет понравиться им, тем чаще его общение ориентировано на проявление доминирования, на завоевание в ходе общения главенствующей позиции. Выявлена статистически значимая, умеренная, отрицательная взаимосвязь между стратегией самопредъявления «Примерность» и манипулятивным стилем в общении ( $r_s = -0,401$ ;  $p < 0,01$ ). Это означает, что чем больше испытуемый стремится быть образцом для подражания, соответствовать предъявляемым со стороны общества требованиям, тем реже в ходе общения он использует собеседника в своих целях. Определена статистически значимая, умеренная, положительная взаимосвязь между стратегией самопредъявления «Запугивание» и манипулятивным стилем в общении ( $r_s = 0,479$ ;  $p < 0,01$ ). Это означает, что чем чаще испытуемый ориентирован в общении на демонстрацию силы и психологическое давление, тем чаще он использует для достижения своих целей собеседника. Обнаружена статистически значимая, умеренная, отрицательная взаимосвязь, между стратегией самопредъявления «Запугивание» и авторитарным стилем в общении ( $r_s = -0,472$ ;  $p < 0,01$ ). Это свидетельствует о том, что чем чаще испытуемый использует стратегию запугивания, тем реже он готов оказывать психологическое давление и меньше ориентирован на подчинение каким-либо авторитетам, скорее всего не имеет их. Определена статистически значимая, умеренная, отрицательная взаимосвязь между стратегией самопредъявления «Мольба» и индифферентным стилем в общении ( $r_s = -0,467$ ;  $p < 0,01$ ). Это говорит о том, что чем чаще испытуемый демонстрирует слабость и зависимость от окружающих людей, тем реже он использует формальное общение с целевой аудиторией. Выявлена статистически значимая, умеренная, положительная взаимосвязь между стратегией самопредъявления «Отслеживание впечатления» и диалогическим стилем в общении ( $r_s = 0,392$ ;  $p < 0,01$ ). Это означает, что чем тщательнее испытуемый следит за произведенным впечатлением, контролирует собственное поведение и следит за своей речью, тем чаще он готов к общению с другими людьми на равных позициях.

Подводя итоги, можно сделать следующие выводы.

1. Выявлено, что подростки желают произвести благоприятное впечатление, прежде всего на друга (подругу), классного руководителя (педагога), одноклассников.

2. Установлено, что среди девочек наиболее предпочитаемой выступает стратегия «самопродвижение». Они стремятся проявлять в беседе свои знания, говорить о собственных благочестивых поступках и благотворительных актах или транслировать достижения в определенной области. Далее следуют стратегии «стремление понравиться» и «примерность». При этом девочки стараются отслеживать производимое

на окружающих впечатление. Довольно высоким был средний балл по шкале вариативность поведения, что говорит об их способности предьявлять разные образы в разных ситуациях межличностного взаимодействия. На последнем месте у них стратегия «запугивание» (эта стратегия больше характерна для мальчиков) и демонстрация слабости. Наибольший средний балл среди мальчиков был по стратегии «стремление понравиться». В этом возрасте для мальчиков ключевым является казаться привлекательным, в первую очередь для ровесниц противоположного пола. Далее по значимости идет стратегия самопродвижения, а затем стратегия запугивания. На последнем месте у мальчиков стратегия демонстрация слабости, что конечно соответствует максимальному проявлению маскулинных черт личности в данном возрасте именно мальчиками. Чуть выше набрали баллов мальчики по стратегии отслеживания впечатлений.

3. Определено, что большинство девочек-подростков обладают диалогической направленностью в общении, далее следуют конформная и альтероцентристская. У мальчиков также доминирует диалогическая направленность в общении, далее авторитарная и конформная.

4. С помощью критерия Спирмена выявлено, что в группе подростков стремление понравиться приводит к ориентации на авторитарный стиль в общении; примерность поведения блокирует ориентацию на манипулятивный стиль в общении; запугивание при самопредьявлении приводит к ориентации на манипулятивный стиль, но при этом снижается ориентация на конформный стиль; демонстрация своей слабости и зависимости способствует повышенному желанию общаться с окружающими; а желание отслеживать производимое впечатление повышает шансы общения «на равных».

#### ***Библиографический список к главе 13***

1. Ахмадеева Е.В. Самопредьявление личности как психологический конструкт в межличностных отношениях: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 5.3.1 / Елена Владимировна Ахмадеева; Донецкий государственный технический университет. – Ростов н/Д., 2023. – 23 с. EDN MVKNSL

2. Братченко С.Л. Технологии социально-психологических тренингов: пособие / С.Л. Братченко; под ред. С.А. Беличевой. – М.: Ред.-изд. центр консорциума «Социальное здоровье России», 2001. – 208 с.

3. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, управление и защита / Е.Л. Доценко. – СПб.: Речь, 2003. – 344 с. EDN SCIVPZ

4. Каратеев О.В. Особенности самораскрытия студентов с различным уровнем рефлексивности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Олег Витальевич Каратеев; Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова. – Ярославль, 2016. – 25 с. EDN KISJLO

5. Копанев А.Н. Личностное позиционирование как процесс управления впечатлением между людьми / А.Н. Копанев // Живая психология. – 2023. – Т. 10. №4. – С. 39–46. – DOI 10.58551/24136522\_2023\_10\_4\_39. EDN RHPWMH

6. Куницына В.Н. Межличностное общение: учебник для вузов / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

7. Лабунская В.А. Бытие субъекта: самопрезентация и отношение к внешнему Я / В.А. Лабунская // Субъект, личность и психология человеческого бытия. – М.: Ин-т психологии РАН, 2005. – С. 235–258. EDN TGVCFI

8. Нартова-Бочавер С.К. Дифференциальная психология: учебное пособие / С.К. Нартова-Бочавер. – 5-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2016. – 282 с. EDN VINDHD
9. Овчарова Р.В. Самопрезентация личности подростков и юношей в социальной сети / Р.В. Овчарова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2021. – №3 (83). – С. 74–79. DOI 10.24158/spp.2021.3.12. EDN FIZNJF
10. Пикулева О.А. Психология самопрезентации личности: монография / О.А. Пикулева. – М.: ИНФРА-М, 2023. – 320 с.
11. Харламенкова Н.Е. Самоутверждение подростка / Н.Е. Харламенкова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Институт психологии РАН, 2007. – 384 с. EDN RAIZDV
12. Шкуратова И.П. Самопредъявление личности в общении / И.П. Шкуратова. – Ростов н/Д.: Изд-во ЮФУ, 2009. – 192 с. EDN QXZTKL
13. Янчук В.А. Формирование и управление впечатлением личности другого человека / В.А. Янчук // Социальная психология. – 1998. – №4. – С. 45–56.
14. Features of self-presentation of modern young people in social networks / I. Abakumova, Z. Brizhak, A. Kukulyar, A. Kolenova / E3S Web of Conferences 210, 19003 (2020) ITSE-2020. – DOI: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021;019003>. EDN HBFURY

## ГЛАВА 14

DOI 10.31483/r-115594

*Бiryukova Ирина Александровна  
Мириуца Екатерина Валерьевна  
Полушкина Ирина Владимировна  
Топильская Ольга Анатольевна  
Юрьева Татьяна Владиславовна  
Уваров Евгений Алексеевич*

### **ИССЛЕДОВАНИЕ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ ДЕВИАЦИЙ У ВОСПИТАННИКОВ ОРГАНИЗАЦИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ**

*Аннотация:* актуальность темы обусловлена тем, что в настоящее время девиантное поведение – это то явление, которое отрицательно влияет на развитие личности и социализацию детей, а также порождает сложности для педагогической работы учителей и для взаимодействия родителей со своими детьми. Для заботы о здоровом и гармоничном развитии подростков необходимо достичь понимания механизмов формирования поведенческих девиаций и разработать эффективные методы профилактики. Цель исследования. Изучение эмоциональных состояний и особенностей поведения у воспитанников организаций для детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Методы. Для изучения эмоциональных состояний, поведенческих нарушений у подростков обследовано 150 воспитанников 7, 8 и 9 классов средних общеобразовательных школ г. Тамбова. Исследование проводилось с февраля по ноябрь 2024 года. Исследование включало тестирование. Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью сравнительного анализа данных входного и итогового тестирования по T-критерию Вилкоксона. Для выявления связи негативных эмоциональных состояний с девиантным поведением был проведен корреляционный анализ полученных данных в группе детей и подростков, находящихся в семьях с социально-опасным положением. Для анализа использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена, учитывались статистически значимые коэффициенты корреляции  $|r| (0,5$  на уровне  $p \leq 0,01$ . Результаты. Проведенные нами исследования выявили, что дети и подростки из семей с социально-опасным положением испытывают трудности с социальной адаптацией, сложности с выработкой поведенческих паттернов, отражающих систему ценностей и норм общества, а также у них возникают трудности межличностного общения. Для таких детей характерна сложность выстраивания личных границ и сохранения независимости от мнения значимого окружения. Треть воспитанников имеют повышенный, либо высокий показатель депрессии.

*Это подтверждает необходимость разработки комплексной программы профилактики и коррекции поведенческих девиаций у воспитанников организаций для детей, находящихся в трудной жизненной ситуации с целью предупреждения кризисных ситуаций, депрессивных состояний, эмоциональных срывов.*

**Ключевые слова:** поведенческие девиации, трудная жизненная ситуация, депрессивные состояния, эмоциональные срывы, профилактика кризисных ситуаций, коррекция кризисных ситуаций.

**Abstract:** justification. The relevance of the topic is due to the fact that at present deviant behavior is a phenomenon that negatively affects the development of personality and socialization of children, and also creates difficulties for the pedagogical work of teachers and for the interaction of parents with their children. In order to care for the healthy and harmonious development of adolescents, it is necessary to achieve an understanding of the mechanisms of the formation of behavioral deviations and develop effective methods of prevention. Purpose of the study. Study of emotional states and behavioral characteristics of pupils of organizations for children in difficult life situations. Methods. To study the emotional states, behavioral disorders in adolescents, 150 pupils of grades 7, 8 and 9 of secondary comprehensive schools in Tambov were examined. The study was conducted from February to November 2024. The study included testing. Statistical data processing was carried out through a comparative analysis of the input and output testing data using the Wilcoxon T-test. To identify the relationship between negative emotional states and deviant behavior, a correlation analysis of the data obtained in a group of children and adolescents from families with a socially dangerous situation was carried out. Spearman's rank correlation coefficient was used for the analysis, statistically significant correlation coefficients were taken into account  $|r| (0.5 \text{ at the level of } p \leq 0.01$ . Results. Our studies have revealed that children and adolescents from families with a socially dangerous situation experience discomfort during social adaptation, difficulties in developing behavioral patterns that reflect the system of values and norms of society, and they also have difficulties in interpersonal communication. Such children are characterized by difficulty in building personal boundaries and maintaining independence from the opinions of significant others. A third of the pupils have an increased or high rate of depression. This confirms the need to develop a comprehensive program for the prevention and correction of behavioral deviations in pupils of organizations for children in difficult life situations in order to avert crisis situations, depressive states, emotional breakdowns.

**Keywords:** behavioral deviations, difficult life situation, depressive states, emotional breakdowns, prevention and correction of crisis situations.

Материалы подготовлены при поддержке гранта Министерства образования и науки Тамбовской области для поддержки прикладных исследований молодых ученых в 2023 году.

*The materials were prepared with the support of a grant from the Ministry of Education and Science of the Tambov Oblast to support applied research of young scientists in 2023*

### *Введение*

Изучение поведенческих девиаций у детей, находящихся в трудных жизненных ситуациях, имеет особую значимость в свете современных социально-экономических вызовов. Дети, сталкивающиеся с депрессивными состояниями и эмоциональным стрессом, зачастую демонстрируют различные формы девиантного поведения, что не только ухудшает их личностное развитие, но и создает дополнительные трудности для окружающих их людей.

### *Материалы и методы*

С целью выявления степени распространенности поведенческих девиаций у подростков было организовано и проведено пилотажное исследование. В рамках данного исследования было проведено психодиагностическое обследование детей и подростков. Испытуемыми выступили учащиеся 7, 8 и 9 классов средних общеобразовательных школ г. Тамбова в общем количестве 150 человек. В качестве экспериментальной группы для апробации разработанной программы выступили 30 детей и подростков, чьи семьи состоят на учёте как семьи с социально-опасным положением, в возрасте от 12 до 15 лет.

В качестве психодиагностического инструментария использовались следующие методики: на этапе пилотажного исследования 1) Методика склонности к отклоняющемуся поведению А.Н. Орел; 2) Методика диагностики склонности к зависимостям Г.В. Лозовой; на этапе основного исследования 3) Тест склонности к девиантному поведению А.В. Леус и А.Г. Соловьёва; 4) Тест личностной тревожности А.М. Прихожан; 5) «Тест эмоций» Г.В. Резапкиной; 6) Опросник М. Ковач на определение детской депрессии; 7) Методика изучения социализированности личности М.И. Рожкова; 8) «Опросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении»; 9) «Стиль саморегуляции поведения – 98» (В.И. Морсановой).

Для выявления связи негативных эмоциональных состояний с девиантным поведением был проведен корреляционный анализ полученных данных в группе детей и подростков, находящихся в семьях с социально-опасным положением. Для анализа использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена, учитывались статистически значимые коэффициенты корреляции  $|r| \geq 0,5$  на уровне  $p \leq 0,01$ . На этапе оценки эффективности реализованной программы профилактики и коррекции были использованы методы математической статистики (сравнительный анализ данных входного и итогового тестирования по Т-критерию Вилкоксона).

### *Литературный обзор*

Несбалансированность психических процессов, нарушение процесса самоактуализации или уклонение от нравственного и эстетического контроля над собственным поведением – все это можно рассматривать как систему поступков, противоречащих принятым в обществе нормам и называть девиантным поведением [8, с.70].

Нам близко определение Е.В. Змановской, согласно которому девиантное поведение можно охарактеризовать следующими признаками: отсутствие соответствия нормам законодательным и нормам общества; продолжительное и повторяющееся поведение; отрицательная оценка со стороны общества; вред, который наносится самому человеку и его близким и окружению; явные личностные и возрастные особенности [5, с. 12].

Аналитика современного образования указывает на пугающую статистику распространенности этого состояния: за последние 10 лет увеличилась статистика диагностирования депрессии среди взрослых и детей. Депрессивное состояние, в свою очередь, является фактором, провоцирующим развитие суицидальных склонностей, а также аддиктивные и другие виды зависимостей у детей и подростков. Коршунов П.С. в исследовательской работе «Депрессия современных подростков» указывает на пугающую статистику распространенности этого состояния. Согласно исследованию, проведенному в 2019 году психиатрическими учреждениями, свыше 35% подростков страдают приступами тревоги и депрессии [6]. Около 40% подростков, страдающих депрессией, имеют тенденцию к развитию алкоголизма и наркомании, из них 10% однажды пытались покончить с собой.

Психотравмирующая ситуация может быть одной из причин появления синдрома дефицита внимания и гиперактивности. Синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) – это психоневрологическое расстройство, которое характеризуется поведенческими, неврологическими и психическими нарушениями. К симптомам СДВГ относятся: трудности в концентрации внимания, ухудшение памяти, импульсивность, беспокойство, эмоциональная нестабильность, задержка речевого развития, ухудшение способности к обучению и др [4, с.18].

Многие исследования показывают, что дети с СДВГ в большей степени подвержены риску девиантного поведения [1, с. 135; 15, с. 69]. Это может быть связано с несколькими факторами.

Первое, что следует отметить, – это нарушение социальной адаптации. Дети с СДВГ часто испытывают трудности во взаимодействии со сверстниками и взрослыми, что может приводить к изоляции, снизить самооценку и, как следствие, способствовать проявлению девиантного поведения. В социальной среде ребенок может ощущать себя некомфортно, что толкает его на поиск одобрения со стороны сверстников через нарушения норм.

Второе. Такие характеристики СДВГ, как импульсивность и гиперактивность, могут приводить к ошибочным действиям и реакциям, которые могут восприниматься окружающими как девиантные. Например, ребенок может резко реагировать на провокации, возможно, не осознавая последствий своих действий. Эти ситуации могут привести к конфликтам, которые, в свою очередь, увеличивают вероятность возникновения девиантного поведения.

Третье. Существуют также немедицинские факторы, такие как семейные обстоятельства, социальное окружение и уровень стрессов,

которые могут усугублять как проявления СДВГ, так и девиантное поведение. Дети, выросшие в неблагополучных семьях или имеющие трудные отношения со сверстниками, более подвержены рискам проявления отклонений в поведении [1, с. 127; 9, с. 270].

Следует отметить, что направление исследования по теме девиантного поведения у детей, которые пребывают в различных сложных и кризисных житейских ситуациях заслуживает особого внимания [15, с. 69], а также требует разработки актуальных и современных методик и подходов к ее решению. Важно направить усилия на превенцию отклонений поведения, с целью предотвращения кризисных ситуаций, депрессивных состояний и эмоциональных срывов.

*Цель и задачи исследования*

Основная цель исследования: изучение частоты распространения и особенностей негативных эмоциональных состояний и поведенческих нарушений у воспитанников организаций для детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, разработка и реализация программы профилактики и коррекции девиантного поведения у подростков, а также оценка эффективности реализованной программы.

Исследование проходило в 3 этапа, каждый из которых имел свои задачи.

1. Пилотажное исследование, направленное на выявление степени распространенности поведенческих девиаций среди детей и подростков.

2. Основное исследование, направленное на выявление особенностей неблагоприятных эмоциональных состояний и выявление поведенческих нарушений у детей и подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации.

3. Разработка, реализация и оценка эффективности разработанной программы.

*Результаты исследования*

*Выявление степени распространенности поведенческих девиаций.*

На этапе пилотажного исследования по результатам методики «Склонность к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орел) можно сделать вывод о распространенности форм отклоняющегося поведения в среде детей и подростков. На рисунке 1 отражено количество подростков с завышенными показателями по шкалам девиантного поведения.

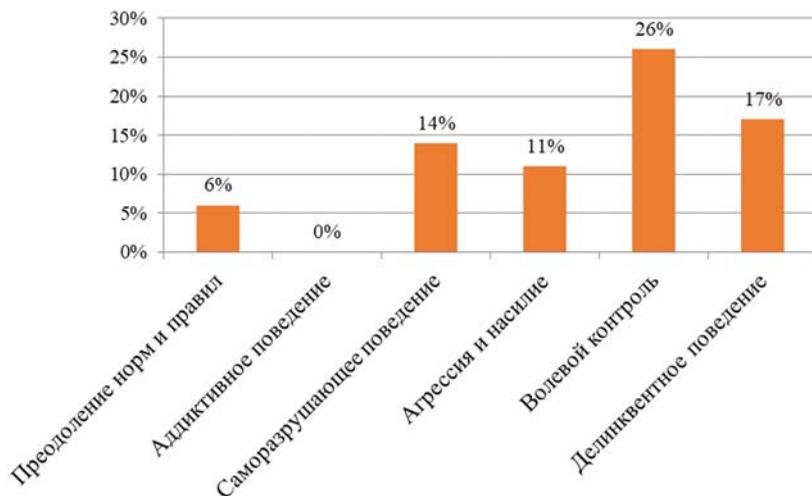


Рис. 1. Высокие показатели по методике «Склонность к отклоняющемуся поведению» А.Н. Орел (в % от общего числа испытуемых)

Анализируя результаты по методике «Склонность к отклоняющемуся поведению» А.Н. Орел, мы видим, что достаточно большой процент испытуемых (26%) имеют высокие показатели по шкале «Волевой контроль», что позволяет констатировать, что многие испытуемые имеют проблемы с контролем поведенческих проявлений эмоциональных реакций. Для таких детей характерно неконтролируемо проявлять эмоции (особенно негативные) в своем повседневном поведении. Также высокие значения наблюдаются по показателю предрасположенности детей и подростков к реализации делинквентного поведения (17%), что говорит о высоком «делинквентном потенциале» в исследуемой выборке. На третьем месте по распространенности среди высоких показателей мы наблюдаем саморазрушающее поведение (14%). Данный показатель говорит, что в исследуемой выборке наблюдается готовность к риску, острым ощущениям, самоповреждающему поведению, что связано с отсутствием ощущения ценности собственной жизни.

Для изучения особенностей зависимого поведения нами была проведена методика «Диагностика склонности к зависимостям» (Г.В. Лозовая) [8]. В результате были получены данные о распространенности той или иной зависимости в исследуемой выборке (рис.2) (для диаграммы были выбраны повышенный и высокий тестовый показатель по шкалам).

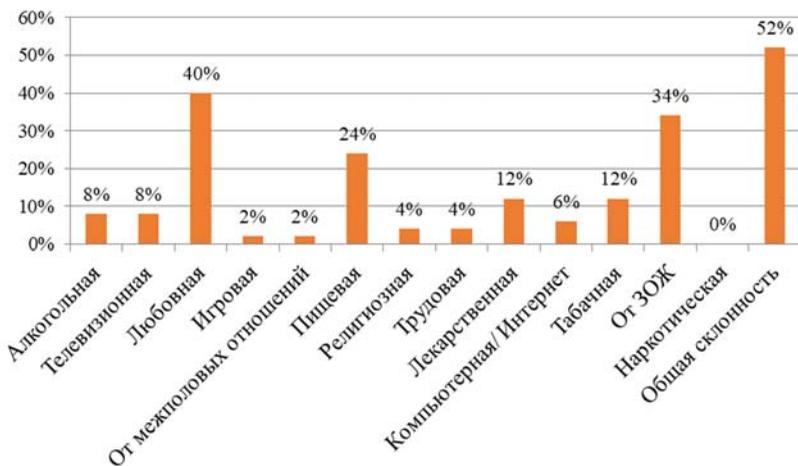


Рис. 2. Распространенность зависимостей по методике «Диагностика склонности к зависимостям» Г.В. Лозовой (в % от общего числа испытуемых)

Полученные данные позволили сделать вывод о том, что среди детей и подростков выражена общая склонность к зависимостям (52%), любовная (40%), пищевая зависимость (24%) и зависимость от ЗОЖ (34%). Также достаточно выражены показатели по лекарственной и табачной зависимостям (по 12%) и по алкогольной и телевизионной зависимостям (по 8%).

Таким образом, обобщая результаты пилотажного исследования, можно сделать следующие выводы: исследуемые дети и подростки имеют проблемы с контролем поведенческих проявлений эмоциональных реакций, имеют достаточно высокий «делинквентный потенциал», а также у них наблюдается готовность реализовывать различные формы аутоагрессивного поведения; среди исследуемых детей и подростков выражена общая склонность к зависимостям, преобладают такие виды зависимостей, как любовная, пищевая зависимость и зависимость от ЗОЖ.

Далее в нашем исследовании была проведена диагностика детей и подростков из семей с социально-опасным положением. В психологической диагностике участвовало 30 детей и подростков, среди которых 12 мальчиков и 18 девочек, в возрасте от 12 до 15 лет.

Прежде всего, у детей и подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, исследовалась склонность к проявлениям различного рода девиаций с помощью *Теста склонности к девиантному поведению А.В. Леус и А.Г. Соловьёва*.

*Тест «Склонность к девиантному поведению» (СДП)* используется для оценки уровня выраженности и готовности к применению подростками различных форм девиантного поведения. При разработке

СДП авторами учитывались такие формы девиантного поведения, как суицидальное поведение, агрессия, зависимое поведение, делинквентное поведение [7].

Рассмотрим подробнее результаты проведённой диагностики на данной группе испытуемых. На рисунке 3 представлены сводные данные по результату Теста склонности к девиантному поведению у детей и подростков из семей с социально-опасным положением.



Рис. 3. Анализ склонности к девиантному поведению по Тесту Э.В. Леуса, А.Г. Соловьёва у детей и подростков из семей с социально опасным положением

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что более половины детей и подростков, находящихся в семьях социально-опасного положения, склонны к проявлениям делинквентного, аддитивного и агрессивного поведения. Также среди данной группы отсутствуют такие дети и подростки, которые не имеют низкого уровня делинквентного и аддитивного поведения. По результатам теста, проявление аутоагрессивного поведения является менее характерным (20%) для данной группы детей и подростков.

То есть, среди детей и подростков из семей с социально-опасным положением, большинство имеют выраженную склонность к делинквентному, аддитивному и агрессивному поведению. В результате мы показали, что в среде детей и подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, уровень склонности к девиантному поведению и его различным видам выше, чем в среднем по общей выборке испытуемых.

*Особенности неблагоприятных эмоциональных состояний и выявление поведенческих нарушений*

Для выявления особенностей неблагоприятных эмоциональных состояний и поведенческих нарушений была проведена более углубленная психологическая диагностика тех детей и подростков, чьи семьи состоят на учёте как семьи с социально-опасным положением. Результаты полученного исследования свидетельствует о высоком уровне тревожности (методика А.М. Прихожан) [13] проявления агрессии (методика Г.В. Резапкиной) [14] и состояние депрессии (методика М. Ковач) [2].

С целью выявления связи рассматриваемых показателей с девиантным поведением был проведен корреляционный анализ полученных данных в группе детей и подростков, находящихся в семьях с социально-опасным положением. Для анализа использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена, учитывались статистически значимые коэффициенты корреляции  $|r| \geq 0,5$  на уровне  $p \leq 0,01$  (табл. 1).

Таблица 1

*Статистически значимые связи показателей девиантного поведения ( $|r| \geq 0,5$  на уровне  $p \leq 0,01$ )*

| Шкалы методик              | Аддиктивное поведение | Агрессивное поведение | Аутоагрессивное поведение |
|----------------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------------|
| Личностная тревожность     |                       |                       | ,496**                    |
| Самооценочная тревожность  | -,454*                |                       | ,571**                    |
| Межличностная тревожность  |                       |                       | ,433*                     |
| Физическая агрессия        | ,542**                | ,507**                |                           |
| Косвенная агрессия         | ,540**                | ,573**                |                           |
| Вербальная агрессия        |                       | ,578**                |                           |
| Общий показатель депрессии | -,433*                | -,486**               | ,470**                    |
| Негативное настроение      | -,485**               | -,487**               | ,426*                     |
| Межличностные проблемы     |                       |                       | ,556**                    |
| Ангедония                  | -,451*                | -,433*                | ,564**                    |

Таким образом, мы видим, что наиболее сильные взаимосвязи у видов девиантного поведения наблюдаются с такими показателями как:

- тревожности (самооценочная тревожность);
- агрессивности (физическая, косвенная и вербальная агрессия);
- депрессии (межличностные проблемы и ангедония).

При этом можно отметить, что направленность связей аддиктивного и агрессивного поведения отличается от аутоагрессивного поведения.

Рассмотрим взаимосвязи остальных параметров в контексте их связи с видами девиантного поведения (табл. 2).

Таблица 2

Статистически значимые связи показателей агрессивности, тревожности и депрессии ( $|r| \geq 0,5$  на уровне  $p \leq 0,01$ )

| Шкалы<br>методик              | Личностная<br>тревожность | Школьная<br>тревожность | Самоощеночная<br>тревожность | Межличностная<br>тревожность | Магическая<br>тревожность | Физическая<br>агрессия | Косвенная<br>агрессия | Раздражение | Негативизм | Подозрительность | Чувство вины |
|-------------------------------|---------------------------|-------------------------|------------------------------|------------------------------|---------------------------|------------------------|-----------------------|-------------|------------|------------------|--------------|
| Физическая<br>агрессия        | -,425*                    | -,372*                  | -,562**                      | -,476**                      |                           | 1,000                  |                       |             |            |                  |              |
| Косвенная<br>агрессия         | -,434*                    | -,373*                  | -,491**                      | -,417*                       | -,388*                    |                        | 1,000                 |             |            |                  |              |
| Негативизм                    | ,523**                    | ,479**                  | ,445*                        | ,389*                        | ,563**                    |                        |                       |             |            |                  |              |
| Обидчивость                   | ,459*                     | ,412*                   | ,428*                        | ,389*                        | ,413*                     |                        |                       |             |            |                  |              |
| Подозрительность              | ,430*                     | ,364*                   | ,460*                        |                              | ,374*                     |                        |                       |             |            | 1,000            |              |
| Чувство вины                  | ,415*                     | ,391*                   | ,438*                        |                              |                           |                        |                       |             |            |                  | 1,000        |
| Общий показатель<br>депрессии |                           |                         | ,465**                       |                              |                           | -,505**                | -,492**               | -,487**     |            | ,414*            | ,394*        |
| Негативное<br>настроение      |                           |                         | ,499**                       |                              |                           | -,522**                | -,541**               | -,412*      |            | ,486**           | ,479**       |
| Межличностные<br>проблемы     |                           |                         | ,454*                        | ,435*                        |                           | -,470**                |                       | -,552**     |            |                  |              |
| Неэффективность               |                           |                         |                              |                              |                           |                        |                       | -,527**     |            |                  |              |
| Ангедония                     | ,442*                     |                         | ,576**                       |                              |                           | -,425*                 | -,486**               |             |            | ,459*            | ,455*        |
| Негативная<br>самооценка      | ,471**                    | ,457*                   | ,503**                       |                              | ,383*                     | -,442*                 | -,401*                |             | ,466**     | ,558**           | ,695**       |

Наиболее сильная положительная связь аутоагрессивного поведения наблюдается с показателями самооценочной тревожности, межличностных проблем и ангедонии (табл. 1). Это говорит о том, что дети и подростки, у которых наблюдается высокая тревожность в отношении своей внешности, оценки своей привлекательности и личностных качеств, имеются негативизм, агрессия, отождествление себя с ролью плохого, а также наблюдается высокий уровень истощаемости, скорее всего, будет выше и склонность к аутоагрессивному поведению. В свою очередь, показатель «Самооценочная тревожность» (табл. 2) отрицательно связан с физической агрессией ( $r = -0,562$ ,  $p \leq 0,01$ ) и положительно – с ангедонией ( $r = 0,576$ ,  $p \leq 0,01$ ) и негативной самооценкой ( $r = 0,503$ ,  $p \leq 0,01$ ), которая имеет положительные связи с подозрительностью ( $r = 0,558$ ,  $p \leq 0,01$ ) и чувством вины ( $r = 0,695$ ,  $p \leq 0,01$ ). Показатель «Межличностные проблемы» имеет, в свою очередь, отрицательную связь с раздражением ( $r = -0,552$ ,  $p \leq 0,01$ ). Таким образом, мы видим, что склонность к аутоагрессивному поведению положительно связана с целым спектром негативных эмоциональных состояний, однако для нее не характерна высокая физическая агрессивность.

Аддиктивное и агрессивное поведение ожидаемо имеют положительные связи с физической и косвенной агрессией, агрессивное поведение дополнительно коррелирует с вербальной агрессией (табл. 1). Косвенная и физическая агрессия имеют отрицательные связи с показателем «Негативное настроение» ( $r = -0,541$  и  $r = -0,522$ , соответственно,  $p \leq 0,01$ ). Также физическая агрессия имеет отрицательные связи с такими показателями, как «Общий показатель депрессии» ( $r = -0,505$ ,  $p \leq 0,01$ ), «Самооценочная тревожность» ( $r = -0,562$ ,  $p \leq 0,01$ ). То есть склонность к аддиктивному и агрессивному поведению скорее будет соответствовать высоким показателям агрессивности и в тоже время – более благоприятным эмоциональным состояниям и характеризоваться низкими депрессивными показателями.

Отметим, что при интерпретации результатов корреляционного анализа данных мы не учитывали связи шкал между собой внутри одной методики, а также еще раз напомним, что для интерпретации использовались только коэффициенты корреляции, абсолютные значения которых были более 0,5 (значимые на уровне  $p \leq 0,01$ ).

Далее перейдем к качественному анализу рассматриваемых параметров.

Результаты выраженности показателей тревожности в исследуемой выборке представлены на рисунке 4.

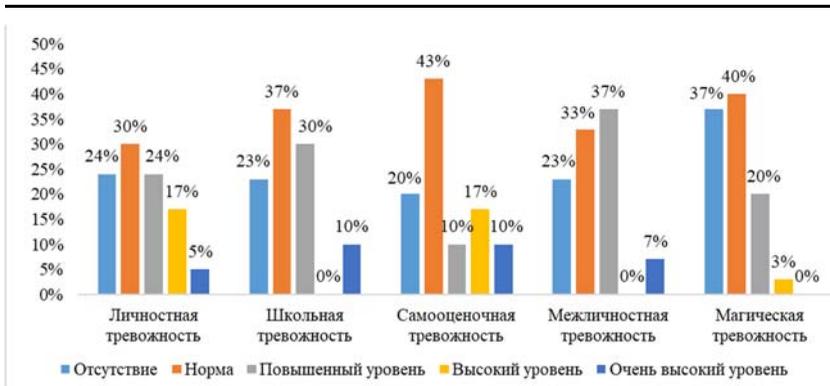


Рис. 4. Анализ тревожности детей и подростков из семей с социально-опасным положением (Шкала А.М. Прихожан)

Анализ полученных данных позволяет сделать следующие выводы.

1. Около 40% детей по каждой шкале (кроме шкалы «Магическая тревожность») имеют повышенный, высокий или очень высокий уровень тревожности.

2. 46% детей имеют склонность к личностной тревожности (данная шкала объединяет остальные шкалы).

3. В основном тревожность детей относится к межличностной сфере, но также есть те, кому свойственна школьная и самооценочная тревожность.

Таким образом, практически половина подростков отобранной группы имеют тревожность.

Результаты исследования различных видов агрессии у детей и подростков из семей с социально опасным положением представлены на рисунке 5.

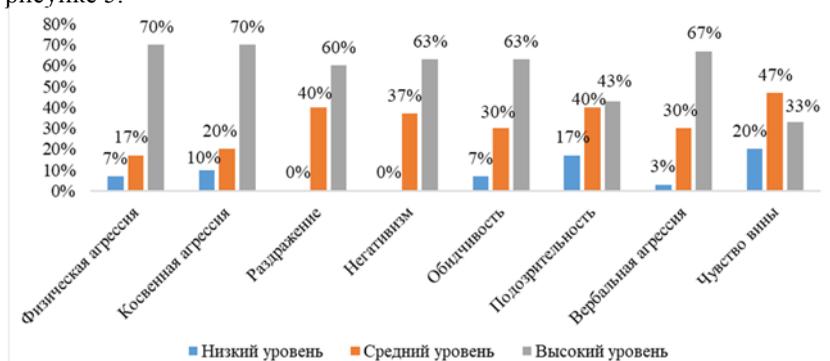


Рис. 5. Анализ проявлений эмоций у детей и подростков из семей с социально опасным положением (Тест Г.В. Резапкина)

По тесту Г.В. Резапкиной делаем следующие выводы.

1. По каждой шкале самый большой процент получила группа тех, у кого проявление данной эмоции высокое.

2. Наиболее всего подростки отобранной группы склонны к физической, косвенной и вербальной агрессии; также высока склонность к проявлению негативизма, обидчивости и раздражительности.

3. В группе подростков нет тех, кто совсем не чувствовал бы раздражение и негативизм.

Таким образом, большая часть подростков ощущает на себе различные негативные эмоции.

Далее мы диагностировали у детей и подростков из семей с социально-опасным положением склонность к проявлениям депрессии по опроснику М. Ковач (рис. 6).

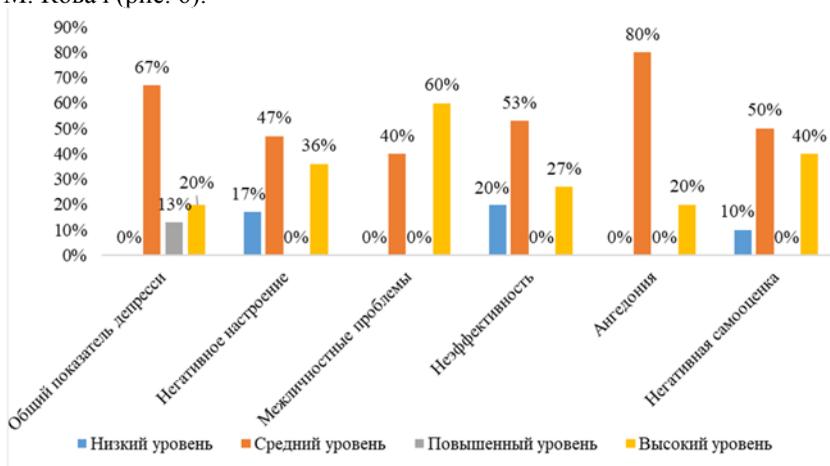


Рис. 6. Анализ депрессии у детей и подростков из семей с социально опасным положением (Опросник М. Ковач)

Полученные результаты позволяют нам увидеть следующее.

1. Треть отобранных респондентов имеют повышенный, либо высокий показатель депрессии.

2. Более половины детей имеют проблемы в межличностной сфере.

3. Нет таких подростков, кто имел бы низкий уровень депрессии, отсутствие межличностных проблем и отсутствие ангедонии.

Таким образом, практически половина детей и подростков отобранной группы имеют выраженную тревожность. Испытуемые склонны к физической, косвенной и вербальной агрессии; также у них наблюдается высокая склонность к проявлению негативизма, обидчивости и раздражительности. Третья часть исследуемой выборки имеют высокий и повышенный уровень депрессии, более половины – межличностные проблемы.

*Изучение особенностей социализации девиантных подростков*

Также у детей и подростков изучался уровень социализированности.

Методика изучения социализированности личности М.И. Рожкова направлена на исследование уровня социальной зрелости учащихся, готовности к самостоятельной жизни, а также позволяет обнаружить обучающихся из семей «группы социального риска» [3]. Методика содержит 20 утверждений, которые испытуемый оценивает по шкале: 4 – всегда; 3 – почти всегда; 2 – иногда; 1 – очень редко; 0 – никогда. В опроснике представлены следующие шкалы: социальная адаптированность, автономность, социальная активность, нравственность.

Результаты методики «Изучение социализированности личности учащегося» представлены на рисунке 7, на котором были разделены результаты испытуемых по 3 уровням социализированности: высокий, средний и низкий.



Рис. 7. Уровень социализированности личности детей и подростков из семей с социально опасным положением (Методика М.И. Рожкова)

В результате анализа мы видим, что большая часть испытуемых имеет средний уровень показателей социализированности личности. Однако можно заметить, что более высокий процент лиц, имеющих низкий уровень, по сравнению с высоким уровнем, наблюдается по таким показателям, как «Социальная адаптированность» (соответственно 23% и 17%) и «Автономность» (соответственно 26% и 11%). Это говорит о том, что практически треть детей и подростков из семей с социально-опасным положением испытывают трудности с социальной адаптацией, возможно у них возникают сложности с выработкой поведенческих паттернов, отражающих систему ценностей и норм общества, возникают трудности межличностного общения. Скорее всего, для них характерна сложность выстраивания личных границ и сохранения независимости от мнения значимого окружения.

#### *Изучение показателей саморегуляции*

Дополнительно изучались показатели саморегуляции с помощью следующих методик: «Опросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении»

(Г.С. Никифоров, В.К. Васильев, С.В. Фирсова) и «Стиль саморегуляции поведения – 98» (ССП-98) В.И. Моросановой.

1) «Опросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении» позволяет выявить общий уровень самоконтроля и его выраженность в 3 сферах: эмоциональной, деятельностной и социальной [12]. Выраженность измеряется количеством баллов, которое, для удобства, мы перевели в процентные значения. Результаты ниже 50% говорят о ярко выраженном снижении самоконтроля в конкретной сфере, результаты в диапазоне 55–75% – средние значения, а 76% и выше – высокие значения;

2) в методике «Стиль саморегуляции поведения – 98» саморегуляция рассматривается с помощью ряда шкал: планирование, моделирование, программирование оценивание результатов гибкость и общий уровень выраженности – каждая из этих шкал отражает особенности стиля саморегуляции человека [11].

По Опроснику для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении были получены следующие результаты (рис. 8).

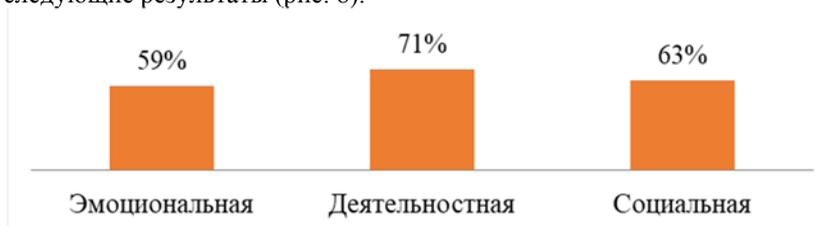


Рис. 8. Выраженность самоконтроля у детей и подростков из семей с социально опасным положением (Методика Г.С. Никифорова и др.)

Сферы социального и особенно эмоционального контроля близки к нижней границе, что говорит о неявной выраженности самоконтроля в них, в то время как показатель деятельностной сферы выражен на достаточном уровне. Это может быть связано с тем, что дети в школе, как социальном институте, впервые вовлекаются и скорее адаптируются к относительно стабильной, упорядоченной и организованной деятельностной среде. А эмоциональная и социальная сферы контроля, вероятно, недостаточно стабильны и осознаны в виду возрастных особенностей.

Результаты, полученные по методике «Стиль саморегуляции поведения – 98», представлены на рисунке 9.

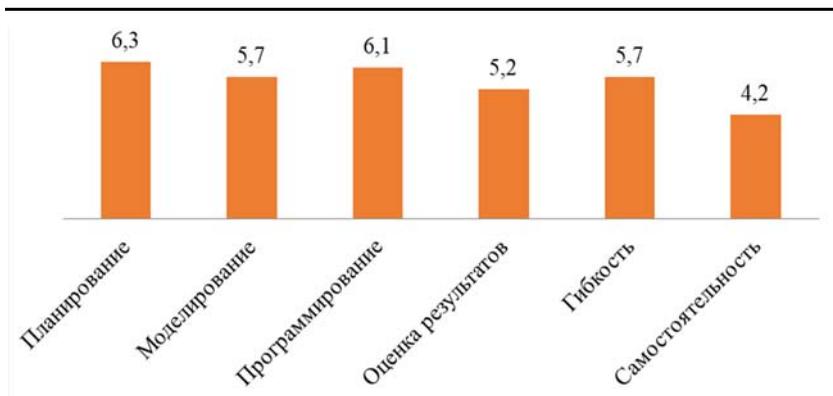


Рис. 9. Выраженность показателей саморегуляции у детей и подростков из семей с социально-опасным положением (ССП-98 В.И. Моросановой)

У детей и подростков из семей с социально-опасным положением заметно ниже остальных шкал находится самостоятельность, причём, на грани низкого уровня, в то время как остальные шкалы твёрдо находятся на среднем уровне, либо близки к высокому. Общая выраженность самоконтроля у основной группы равна в среднем 29 баллам. Данные значения относятся к среднему диапазону.

Таким образом, на основе анализа результатов основного этапа исследования были обозначены направления работы по профилактике и коррекции последствий негативных психоэмоциональных состояний как результата пребывания в трудной жизненной ситуации (профилактика и коррекция тревожности, агрессивности, депрессии), сниженного уровня самоконтроля в эмоциональной и социальной сфере (выработка навыков саморегуляции и эмоциональной устойчивости и формирование положительных социальных навыков), нарушений процесса социализации (развитие социальной адаптированности, автономности, социальной активности, нравственности).

В итоге коллективом авторов была разработана модульная программа профилактики и коррекции, включающая три блока.

1. *Программа коррекции проявлений синдрома дефицита внимания и гиперактивности у девиантных подростков* включает психообразование о СДВГ и его проявлениях, упражнения нейropsychологической коррекции внимания, управления эмоциями и импульсивностью, а также техники развития рефлексии и анализа поведения.

2. *Психологическая поддержка детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.* Данный блок содержит упражнения когнитивно-поведенческой терапии и релаксации, предназначенные для предупреждения депрессивных состояний, а также для снижения тревоги и агрессии.

3. *Программа социализации девиантных подростков,* предполагает обучение способам адаптивного поведения в различных жизненных

ситуациях, развитие навыков саморегуляции и самоконтроля, а также развитие навыков коммуникации и формирования представления о ценностях и моральных принципах. Блок состоит из упражнений когнитивно-поведенческой терапии, арт-терапевтических заданий и завершается игропрактиками – командными играми «Квиз» и «Бродилка», специально разработанным для данной программы.

Программа рассчитана на 36 занятий, по 12 занятий в каждом блоке. Продолжительность каждого занятия 45 минут.

#### *Заключение*

Поведенческие девиации детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, представляет собой сложный и многогранный феномен, который требует внимательного анализа и глубокого понимания. Такие дети часто сталкиваются с различными стрессовыми факторами, такими как бедность, насилие в семье, отсутствие поддержки со стороны взрослых или даже социальная стигматизация. В таких условиях поведенческие девиации могут выступать как способ адаптации к окружающей реальности, как попытка привлечь внимание или протест против несправедливости.

Проведенное исследование показало, что дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации, зачастую обладают высоким уровнем тревожности, депрессии, агрессивности. Они также могут проявлять различные формы девиантного поведения, нарушения социализации, а также иметь психотравмы ввиду сложных жизненных обстоятельств.

Для осуществления психологического сопровождения детей, попавших в трудную жизненную ситуацию, а именно воспитывающихся в семьях с социально-опасным положением, нами разработана коррекционная программа психологической помощи.

Программа включает такие направления работы, как снижение уровня агрессии и тревожности, установление адекватной самооценки, управление эмоциями, проработка психотравм и другие аспекты, которые встречаются у детей данной группы.

Результаты проведенного исследования подтверждают, что у детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, после проведения коррекционной работы снизился уровень депрессивности и сопутствующих показателей.

Таким образом, мы можем сделать вывод об эффективности разработанной нами коррекционной программы психологической помощи детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации.

#### *Библиографический список к главе 14*

1. Барсукова Т.И. Дисфункция современной российской семьи и проблемы отклоняющейся социализации подростков / Т.И. Барсукова, Д.В. Галкина // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2015. – Т. 7. №8. – С. 91–96. – DOI 10.17748/2075-9908-2015-7-8-91-96. – EDN VOTIST
2. Воликова С.В. Валидизация опросника детской депрессии М. Ковак / С.В. Воликова, О.Г. Калина, А.Б. Холмогорова // Вопросы психологии. – 2011. – №5. – С. 127–137. – EDN PWWYUL
3. Воспитательный процесс: изучение эффективности / под ред. Е.Н. Степанова. – М.: Сфера, 2001. – 128 с.

- 
4. Заваденко Н.Н. Гиперактивность у детей / Н.Н. Заваденко // Материнство. – 2000. – №5. – С. 15–18.
  5. Змановская Е.В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие / Е.В. Змановская. – 5-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. – 288 с.
  6. Куренкова В.В. Депрессия у современных подростков / В.В. Куренкова, Г.С. Коршунов. – Смоленск: Здоровым быть здорово, 2019 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.rusprofile.ru/id/11744149?usclid=m4ed3ppigl473576536> (дата обращения: 07.12.2024).
  7. Леус Э.В. Диагностика девиантного поведения несовершеннолетних / Э.В. Леус, А.Г. Соловьев, П.И. Сидоров // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – №9. – С. 268–277. – EDN PJCMQP
  8. Лозовая Г.В. Методика диагностики склонности к различным зависимостям / Г.В. Лозовая // Психологические основы педагогической деятельности: материалы 34 науч. конф. / под ред. А.Н. Николаева; С.-Петербург. гос. ун-т физ. культ. им. П.Ф. Лесгафта. – СПб., 2007. – С. 121–124.
  9. Магомед-Эминова О.И. Проблемы психической травмы и ресоциализации детей и подростков в контексте культурно-деятельностной психологии / О.И. Магомед-Эминова // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2019. – Т. 8. №3А. – С. 266–272. – EDN WDCVSQ
  10. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения: учеб. пособие / В.Д. Менделевич. – СПб.: Речь, 2008. – 445 с. – EDN QLSCMP
  11. Моросанова В.И. Саморегуляции человека / В.И. Моросанова, И.Н. Бондаренко. – М.: Когито-Центр, 2015. – 304 с.
  12. Никифоров Г.С. Самоконтроль человека / Г.С. Никифоров. – Л.: Изд-во Лен. ун-та, 1989. – 191 с.
  13. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А.М. Прихожан. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 119 с.
  14. Резапкина Г.В. Психология и выбор профессии: программа предпрофильной подготовки / Г.В. Резапкина. – М.: Генезис, 2005. – 208 с.
  15. Шайдукова Л.К. Синдром дефицита внимания и гиперактивности – изученное заболевание, требующее дальнейшего исследования / Л.К. Шайдукова, Е.А. Анохина // Социальная и клиническая психиатрия. – 2023. – Т. 33. №1. – С. 68–75. – EDN WFJKPS

Для заметок

Для заметок

*Научное издание*

**ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ КАК НАУКИ  
ФОРМИРОВАНИЯ ПОТЕНЦИАЛА  
СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА**

Монография

Коллектив авторов

Главный редактор *Ж. В. Мурзина*  
Компьютерная верстка *Е. В. Кузнецова*  
Дизайн обложки *М. С. Фёдорова*

Подписано в печать 25.12.2024 г.  
Дата выхода издания в свет 28.12.2024 г.  
Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.  
Гарнитура Times. Усл. печ. л. 11,86. Заказ К-1386. Тираж 500 экз.

Издательский дом «Среда»  
428005, Чебоксары, Гражданская, 75, офис 12  
+7 (8352) 655-731  
[info@phsreda.com](mailto:info@phsreda.com)  
<https://phsreda.com>

Отпечатано в Студии печати «Максимум»  
428005, Чебоксары, Гражданская, 75  
+7 (8352) 655-047  
[info@maksimum21.ru](mailto:info@maksimum21.ru)  
[www.maksimum21.ru](http://www.maksimum21.ru)