



**НАУЧНЫЙ  
ФОРУМ**  
nauchforum.ru

ISSN: 2542-1263



**№6(85)**

**НАУЧНЫЙ ФОРУМ:  
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

**МОСКВА, 2024**



# НАУЧНЫЙ ФОРУМ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

*Сборник статей по материалам LXXXV международной  
научно-практической конференции*

№ 6 (85)  
Июнь 2024 г.

Издается с октября 2016 года

Москва  
2024

УДК 159.9+37

ББК 74+88

Н34

Председатель редколлегии:

*Лебедева Надежда Анатольевна* – доктор философии в области культурологии, профессор философии Международной кадровой академии, член Евразийской Академии Телевидения и Радио.

Редакционная коллегия:

*Ахмерова Динара Фирзановна* – канд. пед. наук, доц., доц. кафедры ОиДПиП НФИ КемГУ, Россия, г. Новокузнецк;

*Капустина Александра Николаевна* – канд. психол. наук, доц. кафедры социальной психологии ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский университет», Россия, г. Санкт-Петербург;

*Монастырская Елена Александровна* – канд. филол. наук, доцент, кафедра «Иностранные языки», Кемеровский технологический институт пищевой промышленности, Россия, г. Кемерово;

*Орехова Татьяна Федоровна* – д-р пед. наук, проф. ВАК, зав. кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Россия, г. Магнитогорск;

*Спасенников Валерий Валентинович* – д-р психол. наук, проф., зав. кафедрой инженерной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Брянский государственный технический университет», Россия, г. Брянск.

**Н34 Научный форум: Педагогика и психология:** сб. ст. по материалам LXXXV междунар. науч.-практ. конф. – № 6 (85). – М.: Изд. «МЦНО», 2024. – 40 с.

ISSN 2542-1263

Статьи, принятые к публикации, размещаются на сайте научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU.

ББК 74+88

ISSN 2542-1263

© «МЦНО», 2024

## **Оглавление**

<b>Раздел 1. Педагогика</b>	<b>4</b>
<b>1.1. Общая педагогика, история педагогики и образования</b>	<b>4</b>
ХАРАКТЕРИСТИКА СОВРЕМЕННОГО СОСТОЯНИЯ СИСТЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВИТЕБСКЕ Данилюк Екатерина Александровна Денисова Иоланта Васильевна	4
<b>1.2. Теория и методика обучения и воспитания</b>	<b>11</b>
ЭВРИСТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ Пилипчук Ольга Вячеславовна	11
<b>1.3. Теория и методика профессионального образования</b>	<b>15</b>
ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ Гриднева Светлана Викторовна	15
<b>Раздел 2. Психология</b>	<b>19</b>
<b>2.1. Общая психология, психология личности, история психологии</b>	<b>19</b>
РАССТРОЙСТВО ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ЖЕНЩИН ВОЗРАСТА 25-45 ЛЕТ В СТРЕССЕ Лидикайтис Надежда Сергеевна	19
<b>2.2. Педагогическая психология</b>	<b>24</b>
СОВРЕМЕННОЕ ПОНИМАНИЕ ТЕОРИИ КОГНИТИВНОЙ НАГРУЗКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ Воробей Анна Сергеевна	24
СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Омельченко Елена Васильевна	29
КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ДЕТЕРМИНАНТ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТА Титова Наталья Константиновна	35

## РАЗДЕЛ 1.

### ПЕДАГОГИКА

#### 1.1. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

#### ХАРАКТЕРИСТИКА СОВРЕМЕННОГО СОСТОЯНИЯ СИСТЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВИТЕБСКЕ

*Данилюк Екатерина Александровна*

*студент 4 курса,  
УО «Витебский государственный  
университет имени П.М. Машерова»,  
Беларусь, г. Витебск*

*Денисова Иоланта Васильевна*

*канд. пед. наук, доц.  
кафедры музыки,  
УО «Витебский государственный  
университет имени П.М. Машерова»,  
Беларусь, г. Витебск*

#### CHARACTERISTICS OF THE CURRENT STATE OF THE MUSIC EDUCATION SYSTEM IN VITEBSK

*Ekaterina Danilyuk*

*4th year student of the  
Higher Educational Institution  
"Vitebsk State University  
named after P.M. Masherov",  
Belarus, Vitebsk*

***Iolanta Denisova***

*Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor of the  
Department of Music,  
Vitebsk State University  
named after P.M. Masherov,  
Belarus, Vitebsk*

**Аннотация.** В статье охарактеризовано современное состояние системы музыкального образования Республика Беларусь на примере города Витебска. Показана деятельность подсистемы общего музыкального образования, реализующейся в учреждениях дошкольного и общего среднего образования (в том числе в классах эстетической направленности школ и гимназии), а также в учреждениях дополнительного образования и объединениях по интересам. Дана характеристика деятельности учреждений, осуществляющих профессиональную подготовку в области музыкального искусства: на начальной ступени (детские школы искусств), средней ступени (Витебский государственный музыкальный колледж имени И.И. Соллертинского, Витебский государственный колледж культуры и искусств, Витебское женское духовное училище) и на ступени высшего образования (Витебский государственный университет имени П.М. Машерова).

**Abstract.** The article describes the current state of the music education system of the Republic of Belarus on the example of the city of Vitebsk. The article shows the activities of the subsystem of general music education, which is implemented in institutions of preschool and general secondary education (including in aesthetic classes of schools and gymnasiums), as well as in institutions of additional education and associations of interests. The article describes the activities of institutions providing professional training in the field of musical art: at the initial stage (children's art schools), at the middle stage (Vitebsk State College of Music named after I.I. Sollertinsky, Vitebsk State College of Culture and Arts, Vitebsk Women's Theological College) and at the stage of higher education (Vitebsk State University named after P.M. Masherova).

**Ключевые слова:** система музыкального образования, общее и профессиональное музыкальное образование, город витебск.

**Keywords:** the system of music education, general and professional music education, vitebsk.

Система музыкального образования в Республике Беларусь является частью национальной системы образования и включает несколько взаимодействующих компонентов. Это участники образовательного процесса (обучающиеся и педагогические кадры); учреждения образования и организации, которые осуществляют образовательную деятельность; учебные программы и образовательные стандарты; органы управления образованием республиканского и регионального уровней [1].

Ключевым документом, регламентирующим структуру музыкального образования, содержание и характер ее деятельности, является Кодекс Республики Беларусь об образовании [2].

На современном этапе в зависимости от решаемых задач в системе музыкального образования выделяется две подсистемы – общее музыкальное образование (непрофессиональное, любительское) и профессиональное музыкальное образование.

Целью деятельности учреждений общего музыкального образования является формирование музыкальной культуры человека, развитие музыкальных способностей и подготовка любителей музыкального искусства. Подсистема общего музыкального образования имеет разветвленную инфраструктуру учреждений и организаций, которые осуществляют приобщение человека к музыкальному искусству на протяжении всей жизни.

В настоящее время общее музыкальное образование в Витебске представлено в 97 дошкольных учреждениях образования и 48 учреждениях общего среднего образования.

Целью эстетического развития в области музыкального искусства в учреждениях дошкольного образования Республики Беларусь является формирование основ эстетической культуры средствами музыки. В учебной программе выделены задачи для каждой возрастной группы и рекомендуемый музыкальный репертуар, включающий музыку для слушания, пения и подпевания, а также для движений, обыгрывания текстов [5].

Согласно типовому учебному плану музыкальные занятия проводятся два раза в неделю, их продолжительность варьируется в зависимости от возраста воспитанников от 7 до 30 минут.

Изучение предмета «Музыка» осуществляется с целью «формирования музыкальной культуры личности как части ее общей духовной культуры» (Д.Б. Кабалецкий) осуществляется в I–IV классах учреждений общего среднего образования [4]. Указанная цель включает обучающий, воспитательный и развивающий компоненты. Вхождение ребенка в музыку не сводится к усвоению комплекса музыкальных знаний, умений и навыков, а предполагает формирование у учащихся

ценностного отношения к музыке и жизни, приобщение к разнообразным способам музыкальной деятельности, раскрытие творческого потенциала личности.

Урок музыки проводится один раз в неделю. Кроме того, по желанию учащиеся дополнительно могут посещать музыкальные факультативные занятия и внеклассные массовые мероприятия.

К настоящему времени в Республике Беларусь разработан и внедрен ряд программ факультативных занятий музыкальной направленности: «Хор» (II–X классы), «Инструментальный ансамбль (классов фортепиано, баян, аккордеон, цимбалы, скрипка)» (I–IX классы); «Оркестр. Оркестровый класс» (I–IX классы); «Вокальный ансамбль» (I–IX классы) и др. [5]. Помимо музыкальных занятий в учреждениях дошкольного образования, уроков музыки и факультативов в учреждениях общего среднего образования, в Витебске существует возможность получения общего музыкального образования в нескольких школах и гимназии с музыкальным уклоном.

В государственном учреждении образования «Средняя школа № 27 г. Витебска» проводятся занятия по обучению игре на музыкальном инструменте (фортепиано) и хоровому классу. Образцовый хоровой коллектив школы «Радуга» отметил в 2024 году 45-летие своей деятельности.

В государственном учреждении образования «Гимназия № 3 имени А.С. Пушкина г. Витебска» на сегодняшний день обучение проводится по двум направлениям: общеобразовательному и художественно-эстетическому (музыкальное, хореографическое, изобразительное). На базе гимназии занимаются образцовый хор девочек «Мечта», образцовый хор мальчиков, образцовый детский духовой оркестр, вокально-хореографический ансамбль «Перепёлочка» и другие творческие коллективы.

ГУО «Средняя школа №33 г. Витебска имени И.Д. Черняховского» имеет богатый опыт подготовки учащихся по дисциплинам музыкальной направленности. Учащиеся обучаются хоровому и сольному пению, сольфеджио, ритмике, оркестровому классу. Каждый ученик выбирает игру на любом из инструментов: фортепиано, скрипке, баяне, аккордеоне, гитаре, духовых инструментах, цимбалах. В школе работают образцовые хоровые коллективы (хор девочек «Веснянка», хор мальчиков «Витьбичи» и хор девочек «Пралескі»), образцовый духовой оркестр, ансамбль скрипачей, ансамбль ложжарей, хореографический коллектив.

Школьники всех возрастов города Витебска могут получать дополнительное образование музыкального профиля в объединениях по

интересам: музыкальных кружках, студиях, творческих мастерских, в оркестрах, хорах, ансамблях, музыкальных театрах.

В системе профессионального музыкального образования Беларуси выделяется четыре ступени: начальное, среднее специальное, высшее и послевузовское музыкальное образование.

Начальное профессиональное музыкальное образование в Витебске реализуется в семи детских школах искусств (Детская школа искусств имени А.В. Богатырёва г. Витебска, Детская школа искусств № 1 г. Витебска, Детская школа искусств № 3 г. Витебска «Маладзік» и др.), которые дают художественное образование эстетическое воспитание, духовно-нравственное развитие подрастающему поколению. В указанных школах ведется обучение на музыкальном, хореографическом, изобразительном и театральном отделениях. Обучение учащихся музыкального отделения проводится по нескольким направлениям (фортепиано, хор, струнные смычковые, народные, ударные и духовые инструменты).

К учреждениям среднего специального музыкального образования относятся государственные учреждения образования «Витебский государственный музыкальный колледж имени И.И. Соллертинского» и «Витебский государственный колледж культуры и искусств».

ВГМК имени И.И. Соллертинского предоставляет возможность получения на основе общего базового образования средне-специального образования по следующим специальностям: «Инструментальное исполнительство» (фортепиано, оркестровые струнно-смычковые инструменты, оркестровые духовые и ударные инструменты, инструменты народного оркестра), «Дирижирование» (академический хор), «Музыковедение». Колледж ведет активную концертную и музыкально-просветительскую деятельность, в нем созданы музыкальные коллективы, которые получили широкое признание в Республике (народный коллектив «Камерный оркестр», духовой оркестр, народный коллектив «Оркестр русских народных инструментов», народный коллектив «Оркестр белорусских народных инструментов», академический хор).

В Витебском государственном колледже культуры и искусств на основе общего базового образования осуществляется подготовка специалистов по специальностям «Хореографическое искусство», «Инструментальная музыка», «Хоровая музыка», на основе общего среднего образования «Режиссура народных обрядов и праздников». Постоянное стремление педагогического коллектива учебного заведения к оптимизации учебно-воспитательного процесса приносит положительные результаты. Знания и умения, полученные в стенах колледжа, являются хорошей базой для будущей профессиональной деятельности в

сохранении и развитии национальной белорусской культуры. В колледже успешно работают любительские коллективы: народная студия современного танца, народный театр миниатюр, Заслуженный любительский коллектив Республики Беларусь ансамбль народного танца «На ростанях»; народная вокальная группа «Лагода».

Кроме того, на регентско-певческом отделении в Витебском женском духовном училище можно получить среднее специальное образование с присвоением квалификации регента и певца церковного хора.

Подготовка педагогов-музыкантов для системы общего и дополнительного образования в Витебске осуществляется только в одном учреждении высшего образования – в Витебском государственном университете имени П.М. Машерова по специальности «Музыкальное искусство, ритмика и хореография», с 2023 года – по специальности «Музыкальное образование». Студенты изучают различные музыкальные дисциплины: музыкально-инструментальная подготовка (основной инструмент, дополнительный инструмент), дирижирование, хор и практикум работы с хором, вокал, основы хороведения и методика работы с детским хором, организация ансамбля в школе, теоретические основы музыкального искусства, классический танец, народный танец и методика его преподавания, основы композиции и методика работы с детским хореографическим ансамблем, музыкально-педагогическое проектирование, история музыки и др. Помимо этого, работают творческие коллективы: студия эстрадной песни «Шанс» народный мужской хор студентов и преподавателей ВГУ имени П.М. Машерова, хор китайских студентов, народный хор «Кантилена», ансамбль скрипачей «Вдохновение», вокальный ансамбль «Свидание», вокальный ансамбль «Integration», коллектив народных инструментов «Акцент», фольклорный коллектив «Вясёлка».

Таким образом, система музыкального образования в Республике Беларусь является частью национальной системы образования и включает две подсистемы – общее (непрофессиональное, любительское) и профессиональное музыкальное образование. Общее музыкальное образование в Витебске осуществляется в 97 учреждениях дошкольного образования и 48 учреждениях общего среднего образования. Система профессионального музыкального образования в Витебске представлена несколькими ступенями. Начальное музыкальное образование можно получить в семи детских школах искусств; среднее специальное – в Витебском государственном музыкальном колледже имени И.И. Соллертинского, в Витебском государственном колледже культуры и искусств, в Витебском женском духовном училище; подготовка педагогов-

музыкантов с высшим образованием осуществляется в Витебском государственном университете имени П.М. Машерова.

### **Список литературы:**

1. Малахова, И.А. Современные тенденции развития системы музыкального образования в Республике Беларусь / И.А. Малахова // Культура. Наука. Творчество : [сб. науч. ст.]. – Минск, 2016. – [Вып.] 9 : IX Междунар. науч.-практ. конф. (Минск, 5 мая 2015 г.). – С. 141–145.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании от 13 января 2011 г. № 243–3.
3. Учебная программа дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://adu.by>. – Дата доступа: 28.05.2024.
4. Учебная программа по учебному предмету «Музыка» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://adu.by>. – Дата доступа: 31.05.2024.
5. Учебные программы факультативных занятий музыкальной, театральной, хореографической и художественной направленности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://adu.by>. – Дата доступа: 28.05.2024.

## **1.2. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

### **ЭВРИСТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

***Пилипчук Ольга Вячеславовна***

*преподаватель-стажёр,  
кафедра английского языка  
естественных факультетов,  
факультета социокультурных коммуникаций  
Белорусского государственного университета,  
Беларусь, г. Минск*

### **HEURISTIC METHODS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES**

***Olga Pilipchuk***

*Trainee teacher of the  
Department of English for  
Natural Sciences,  
Faculty of Social and Cultural Communication,  
Belarusian State University,  
Belarus, Minsk*

Овладение новыми знаниями и умениями на современном этапе развития информационных технологий имеет творческий характер. Современная система образования требует активного внедрения новых, наиболее продуктивных методик в организацию учебной деятельности, которые будут способствовать в первую очередь развитию креативного мышления студентов. Эвристическая деятельность обучающихся наиболее эффективна для развития творческих способностей, поскольку позволяет им сконструировать собственные идеи и смыслы. Использование эвристического подхода на занятиях по иностранному языку может способствовать не только формированию и развитию креативных навыков обучающихся, но и активизировать изученный лексический и грамматический материал, совершенствовать коммуникативные навыки.

По мнению А.Д. Короля, одна из основных задач образования – не учить студента, а учить его учиться, создавать условия для его самореализации, индивидуализировать процесс обучения. Сегодня важно сместить акцент в образовании с привычного пассивного получения информации обучающимся на выявление, раскрытие и реализацию его потенциала. наполнение объектов окружающего мира собственными смыслами, целями, содержанием. Изменение характера образования с монологичного «отражательного» на диалогичный основывается на предоставлении обучающемуся возможности познавать окружающий мир, исходя из его личностных особенностей. Эвристическое обучение и представляет один из способов индивидуализации образования как преодоления монологичного характера образования [1].

Согласно “Новой философской энциклопедии”, термин “эвристика” (от греч. εὐρίσκω – открываю, отыскиваю) обозначает методологию научного исследования, а также методику обучения, основанную на открытии или догадке [2]. Следовательно, ключевой технологический элемент обучения – эвристическая образовательная ситуация – ситуация активизирующего незнания, целью которой является рождение учениками личного образовательного продукта. Обучение основано на открытых заданиях, которые не имеют определенных правильных ответов.

А.В. Хуторской сформулировал следующие принципы эвристического обучения:

- 1) принцип личностного целеполагания ученика;
- 2) принцип выбора индивидуальной образовательной траектории;
- 3) принцип метапредметных основ содержания образования;
- 4) принцип продуктивности обучения;
- 5) принцип первичности образовательной продукции учащегося;
- 6) принцип ситуативности обучения;
- 7) принцип образовательной рефлексии.

В учебном процессе применяется система эвристических форм занятий, среди которых: уроки целеполагания, эвристические беседы, уроки составления задач, конструирования понятий, символотворчества, изобретательства, метапредметные уроки, деловые игры, эвристические лекции и семинары, конференции, защиты творческих работ, рефлексивные занятия, эвристические погружения, научные и творческие недели, эвристические олимпиады и проекты.

Педагогическим инструментарием учителя служат эвристические методы обучения: методы эмпатии, гипотез, нормотворчества, символического и образного видения, взаимообучения и самооценки, конструирования понятий, прогнозирования, гиперболизации, инверсии, «мозгового штурма» и др. [3]

Эвристические методы обучения могут использоваться на различных этапах занятия по иностранному языку от целеполагания до применения изученного материала в измененной учебной ситуации и рефлексии.

На таких занятиях можно использовать, например, метод эвристических вопросов, метод эмпатии, метод придумывания, метод «Если бы ...», метод «Мозговой штурм» и др. Преподаватель создает на уроке ситуацию активизирующего незнания, когда студенты в процессе поиска ответов на вопросы выдвигают свои идеи и строят гипотезы.

Метод эвристических вопросов, который известен также как метод «ключевых вопросов» (кто? что? зачем? как? когда?) можно применять, например, чтобы собрать дополнительную информацию в условиях проблемной ситуации, либо упорядочить уже имеющуюся информацию. На занятиях по иностранному языку целесообразно применять этот метод до начала обсуждения новой темы либо на этапе обсуждения.

При использовании метода эмпатии (личной аналогии) студент предлагается мысленно поставить себя в положение другого. Студент отождествляет себя с объектом и предметом творческой деятельности, т.е. «вживается» в образ описываемого объекта (в соответствии с темой занятия), приписывает ему личные чувства, эмоции и т.д., высказывает свою точку зрения, свое видение предлагаемой проблемы. В рамках данного метода можно использовать задание–интервью и задание–диалог.

Метод «Если бы ...» заключается в том, что преподаватель задает определенные условия, а студенты должны представить и описать ситуацию, которая бы произошла в данных условиях. Данный метод развивает креативное и логическое мышление обучающихся. На занятиях по иностранному языку этот метод часто используется при практике условных предложений.

Метод «Мозговой штурм» требует от студента максимальной активизации ранее полученных знаний. Студенты называют все, что они знают и думают по озвученной теме, проблеме. Данный метод может использоваться как при изучении нового материала, так и на итоговых занятиях при изучении наиболее важных тем. Преподаватель предлагает студентам заранее ознакомиться с определенной лексикой, ответить на вспомогательные вопросы.

На занятиях по иностранному языку широко применяется метод придумывания, т.е. когда студентами создается новый, не известный ранее продукт в результате определенных умственных действий. Например, групповой проект, стих, рассказ (часто в качестве домашнего задания).

Метод агглютинации основан на сопоставлении двух несовместимых явлений. Этот метод можно успешно применять в начале занятия

при объяснении новой темы или в конце — для индивидуальной или групповой дискуссии.

Для пополнения активного или активизации пассивного словарного запаса студентов можно применять метод запрещенных слов, суть которого состоит в том, что студенты дают определения предметам или явлениям без использования распространенных слов и словосочетаний.

Метод рефлексии широко применяется на завершающем этапе занятий по иностранному языку и позволяет обучающимся проанализировать свою учебную деятельность и ее результаты.

Таким образом, преподавателю необходимо сделать ставку на творческую самореализацию студента, индивидуализацию процесса образования с помощью эвристических методов познания. Однако использование данных методов неизбежно влечёт увеличение объёма работы преподавателя при подготовке к занятиям, поскольку требует нестандартного подхода при разработке открытых заданий и моделировании эвристических заданий.

### **Список литературы:**

1. Король А.Д. Основы эвристического обучения : учеб. пособие / А.Д. Король, И.Ф. Китурко. — Минск : БГУ, 2018. — 208 с.
2. Новая философская энциклопедия: в 4 т. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH01a9e2f675561f7309da73a9> (дата обращения: 19.05.24)
3. Хуторской А.В. Эволюция эвристического обучения, его принципы и методика. [Электронный ресурс] // Вестник Института образования человека. – 2014. – №2. – С.10. — Режим доступа: <http://eidos-institute.ru/journal/2014/200/> (дата обращения: 19.05.24)

### 1.3. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

#### ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ

*Гриднева Светлана Викторовна*

*канд. пед. наук, доц.,  
Ханты-Мансийская государственная  
медицинская академия,  
РФ, г. Ханты-Мансийск*

#### BASIC CONCEPTS OF FORMATION OF STUDENTS' EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL GOAL SETTING

*Svetlana Gridneva*

*Candidate of Pedagogic Sciences,  
Assistant professor in Khanty-Mansiysk  
State Medical Academy,  
Russia, Khanty-Mansiysk*

**Аннотация.** В статье рассматриваются основные особенности формирования учебно-профессионального целеполагания как одного из компонентов профессиональной направленности студентов. Для развития целеполагания предлагается использование методики SMART, дается ее детальное описание с помощью конкретных примеров.

**Abstract.** The article deals with the main aspects of formation of educational and professional goal setting as one of the components of students' professional direction. SMART method is described with the help of specific examples that may be used for the development of goal setting skills.

**Ключевые слова:** профессиональная направленность студентов, учебно-профессиональное целеполагание, мотивация, самостоятельная работа студентов.

**Keywords:** students' professional direction, educational and professional goal setting, motivation, students' independent work.

Формирование профессиональной направленности студентов медицинских вузов является актуальной и сложной проблемой. На основе проведенного ранее исследования нами было установлено снижение профессиональной направленности студентов-медиков в процессе обучения [3]. Наименее сформированным компонентом профессиональной направленности оказалось учебно-профессиональное целеполагание. Поэтому целью данной работы является изучение основных положений формирования учебно-профессионального целеполагания студентов.

Цель является основополагающим понятием формируемого нами компонента профессиональной направленности студентов. Е.А. Сиденко формулирует цель как желание, имеющее четкие критерии [5]. По определению, данному в кратком психологическом словаре, целью является осознанный образ результата, на достижение которого человек направляет свою деятельность [4]. Таким образом, успешная постановка цели – это первый этап, который определяет всю последующую деятельность.

На начальном этапе формирования целеполагания, студентам необходимо осознание того результата деятельности по изучаемой дисциплине, которого они хотели бы достичь. Понимание результата является особенно важным для самостоятельной работы студентов. Именно в ходе самостоятельной работы обучающиеся осознают проблему, решение которой приведет к желаемому, конкретному результату. Конкретность является важным критерием целеполагания [1]. Однако осознание студентами целей и задач самостоятельной работы зависит от того, как преподавателем будет предъявлено содержание этих задач. Также преподаватель должен ориентировать обучающихся в системе средств, необходимых для достижения цели.

Постановка цели является довольно сложной задачей. Однако существуют определенные методы, которые способствуют успешному формированию целеполагания. Например, методика SMART [6]. Ранее ее использовали только в менеджменте и проектном управлении, а теперь она нашла свое успешное применение во всех сферах, где осуществляется целеполагание. SMART – это мнемоническая аббревиатура, состоящая из прилагательных, описывающих требования к успешно сформулированной цели, а именно:

- S – specific – конкретная;
- M – measurable – измеримая;
- A – achievable – достижимая;
- R – result-oriented – актуальная;
- T – time-based – определенная по времени.

На первый взгляд, все лаконично, просто и понятно. Но необходимо обращать пристальное внимание на словесное формулирование цели.

Смысловой основой цели должен быть глагол в настоящем или будущем времени: достичь, выполнить, создать либо достигну, выполню, создам. Далее следует существительное в винительном падеже, продолжающее смысловую основу: достичь объема, выполнить перевод, создать приложение. Далее необходимо по смыслу добавить количественное измерение цели: достичь объема в 1000 слов, выполнить перевод 10 статей, создать 1 приложение. Обязательно необходимо добавить сроки исполнения: через месяц, к 31 декабря 2024 года, к зачету по иностранному языку. Все вышеперечисленные пункты очень важны, но наиболее сложным и определяющим, а также мотивирующим является актуальность – зачем, для чего необходимо достижение данной цели: чтобы сдать зачет по английскому, чтобы научиться общаться с носителями языка, чтобы стать лучшим в рейтинге студентов I курса и т.д.

Преподаватель может помочь студентам на данном этапе научиться формулировать продуктивные цели. При этом цели могут и должны быть индивидуализированными, у всех студентов – своими, разным сформулированными. Но в рамках обучения определенной дисциплине данные цели будут ограничены определенными условиями, как, например, содержанием и сроками, определенными утвержденной программой дисциплины.

Также важно отметить, что кроме основной цели студентам необходимо сформулировать ряд подцелей, конкретизирующих действия-шаги по ее достижению. Возможно дробление целей до уровня каждого занятия. Это способствует развитию самоконтроля и развивает способность к принятию ответственности за результат своей деятельности. В исследовании С.С.Гречихина, которое посвящено изучению влияния постановки студентами личных целей на успеваемость, «у 70% обучающихся отмечается увеличение успеваемости, а у 65% – стабильность в обучении» [2, с. 17]. Также есть подтверждение эффективности постановки целей на каждом занятии, полученное в исследованиях зарубежных ученых [7].

Учебно-профессиональное целеполагание связано с остальными компонентами профессиональной направленности и напрямую влияет на самостоятельность в профессионально-ориентированной учебной деятельности, а также в целом повышает мотивацию к обучению.

В рамках коммуникативно-ориентированного обучения дисциплине «Иностранный язык» мы планируем провести эксперимент, для которого будет создан алгоритм формирования учебно-профессионального целеполагания. Мы предполагаем, что изменение формы проведения зачета по дисциплине может способствовать процессу развития целеполагания

и взаимосвязанных компонентов профессиональной направленности студентов.

В заключении следует отметить, что формирование учебно-профессионального целеполагания будет способствовать не только повышению уровня профессиональной направленности студентов, но также улучшению академической успеваемости обучающихся, что делает решение данной проблемы еще более актуальным.

### Список литературы:

1. Блинецова О.И., Снегирева Т.В. Отношение, целеполагание и самореализация в структуре самостоятельной работы студентов // Психология обучения. – 2009. – № 4. – С. 49–59.
2. Гречихин, С.С. Влияние постановки цели на академическую успеваемость студентов // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Том 9, № 3 (32). – С. 60–62.
3. Гриднева С.В. Определение сформированности профессиональной направленности студентов медицинской академии // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 4 (101). – С. 22–25.
4. Краткий психологический словарь / сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 431 с.
5. Сиденко Е.А. Мастер-класс: «Целеполагание: от осмысления к деятельности» // Эксперимент и инновации в школе. – 2010. – № 5. – С. 42–48.
6. Doran G.T. There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives // Management Review. – 1981. – Vol. 70. – Is. 11 (AMA Forum). – P. 35 – 36.
7. Self-Set Goals Improve Academic Performance Through Nonlinear Effects on Daily Study Performance / G. Alessandri [et al.] // Learning and Individual Differences. 2020. Vol. 77. doi: <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101784>

## РАЗДЕЛ 2.

## ПСИХОЛОГИЯ

### 2.1. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

#### РАССТРОЙСТВО ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ЖЕНЩИН ВОЗРАСТА 25-45 ЛЕТ В СТРЕССЕ

*Лидикайтис Надежда Сергеевна*

*магистрант,*

*Факультет психологии и педагогики,*

*Казанский Инновационный Университет*

*им В.Г. Тимирязова (ИЭУП),*

*РФ, г. Казань*

**Аннотация.** В данной статье исследуется распространенность и особенности пищевых расстройств среди женщин на основе данных опроса, проведенного ВЦИОМ в 2023 году. Рассматриваются и анализируются факторы, влияющие на появление данных расстройств, таких как: стресс; социокультурные стандарты; доступ к продуктам питания, а также психологическое состояние и личностные черты женщин.

**Abstract.** This article examines the prevalence and characteristics of eating disorders among women based on data from a survey conducted by VTSIOM in 2023. The factors influencing the appearance of these disorders are considered and analyzed, such as: stress; socio-cultural standards; access to food, as well as the psychological state and personality traits of women.

В современном мире питание превратилось не только в средство удовлетворения основных физиологических потребностей, но и является предметом внимания, а порою страстного увлечения множества людей. В период, когда гастрономическое мастерство, всевозможные телепередачи о кулинарных достижениях, онлайн-дневники, посвященные еде, и разнообразие кулинарных изысков обрели широкую популярность, в изобилии кухонь мира огромен выбор предложений на пищевые блюда,

чем изобилуют рестораны, общепиты и т.д. В связи с этим представляется необходимым рассмотреть особенности пищевого поведения.

Чтобы определить наиболее подверженную пищевым расстройствам категорию населения, обратимся к результатам опроса ВЦИОМ, проведенного в 2023 году. Так, из всех демографических групп больше всего приверженцев диет можно встретить среди молодежи до 35 лет (27–25 %) и граждан в возрасте старше 60 лет с пропорцией в 30 %. Тем не менее, отличаются мотивы следования диетам в упомянутых возрастных категориях: для молодых характерен выбор диеты самостоятельно – таких в группе до 25 лет 22 %, тогда как в группе старше 60 лет преобладает следование медицинским рекомендациям – замечено у 15 % респондентов. 23 процента опрошенных признались, что им не доступен выбор качественных продуктов питания, и приходится ограничиваться лишь тем, на что хватает средств. За минувшие пять лет этот показатель снизился на 9 процентных пунктов с 32 % в 2018 году. В группе российских граждан с низким уровнем дохода 48 % подтвердили, что сталкиваются с этой проблемой, то есть каждый второй испытывает подобные ограничения [4].

Современное разнообразие предлагаемых продуктов и вариантов их приготовления, несмотря на очевидные плюсы, может обернуться и отрицательными моментами. В частности, это касается неправильного питания или склонности к перееданию. Исследование, проведенное ВЦИОМ, выявило, что примерно каждый второй россиянин (46 %) уверяет, что никогда не сталкивается с перееданием. Подобные эпизоды, по их словам, происходят лишь изредка, например, во время праздничных дней или в период отпуска – так ответили около 45 % респондентов. В то же время, каждый десятый участник опроса признал, что сталкивается с частым или практически постоянным перееданием – этот показатель составил 9 % [4].

Женщины оказываются более подверженными влечению совершать импульсивные покупки или заказывать пищу из-за ее привлекательного внешнего вида, в сравнении с мужчинами (54 % против 49 %). Среди жителей России более склонными к данной тенденции являются лица в возрасте от 35 до 44 лет, которые составляют 59 % респондентов, обладатели высшего образования – 56 %, и те, кто имеет достаток выше среднего – также 56 %. Особенно выражено подобное явление среди жителей столичных городов – с показателем 67 %, а также крупных городов с численностью населения от полумиллиона до 950 тысяч человек, где наблюдается уровень в 57 %. Помимо этого, активные пользователи интернета демонстрируют порывистость в покупках на уровне 59 %. Предположение напрашивается само собой: у рассматриваемой

группы граждан имеется более обширный доступ к многообразию товаров и закусочных заведений, в то время как стоимость жизни в мегаполисах подразумевает частые визиты в разнообразные кулинарные точки, включая изысканные кафе, рестораны и гипермаркеты. Поддерживая высокий уровень дохода, они могут позволить себе не экономить на своих гастрономических желаниях [4].

Так, анализ статистики показал, что чаще всего расстройству пищевого поведения подвержены женщины в возрасте в среднем от 25 до 45 лет, особенно в состоянии стресса, что и станет предметом дальнейшего исследования. Сложные эмоциональные переживания часто становятся причиной нарушений в пищевой привычке, когда еда превращается в инструмент для ухода от невыразимых чувств и эмоций. Способность контролировать эмоции и поведение, наряду с проблемами в отношениях, дисциплине и самовосприятии, значительно влияет на формирование расстройств пищевого поведения.

Группу синдромов психогенной природы, которые проявляются аномалиями в процессе потребления и переваривания пищи, составляют нарушения пищевого поведения. В ее составе находятся такие расстройства, как анорексия нервного происхождения, ожорство, булимическое расстройство, избыточный вес и другие подобные отклонения. Симптоматика этих нарушений многообразна и охватывает проявления в виде принудительного отказа от еды, неконтролируемой рвоты, искаженного самовосприятия, злоупотребление средствами, способствующими очищению организма, игнорирование проблемы лишнего веса и т.д. [1, с. 9].

Нарушения, связанные с питанием, обретают всё большее значение в контексте поведенческих проблем в области медицины, становясь всё более многогранными. Современные представления о них следуют биопсихосоциальной модели, учитывающей целый спектр факторов: генетические, биохимические, психологические, семейные и формируемые обществом. Взаимодействие этих причин может вызывать формирование различных расстройств, связанных с употреблением пищи. Среди значимых факторов отмечается биологическая предрасположенность и семейный анамнез, которые, сочетаясь, могут негативно сказываться на эмоциональном благополучии и самооценке женщин. Приверженность современным социокультурным стандартам, предписывающим удобу, способствует популяризации диет, ведущих к ограничениям в питании и последующей потере веса [3, с. 95].

Люди, имеющие проблемы с пищевым поведением, обладают характерным набором личностных черт, включая эмоциональное неблагополучие и стойкие адаптационные затруднения, что очевидно коррелирует с невротическими проявлениями развития. Такие искажения в

поведении не всегда заметны окружающим, тем не менее, внутренний конфликт приводит к регулярным ощущениям психического давления, депрессии и неуверенности в себе, у них часто наблюдается неадекватная самооценка, а также доминирование стремления избежать провала. Исследования выявили у таких лиц повышенную психологическую тревогу, нередко они отличаются стремлением к регулированию собственных эмоций и действий, а также преобразованию внутренних импульсов в физические симптомы. К тому же у таких людей наблюдается недостаточно позитивное самовосприятие, которое сопровождается слабостью уверенности в собственных способностях и пессимистичным взглядом на личные возможности управления своей жизнью [2, с. 59].

Согласно исследованиям ученых, мотивация, направленная на достижение конкретных результатов, значительно выше у женщин, страдающих от нарушений пищевой поведенческой модели. В фокусе их временных планов, в большей степени по сравнению с женщинами из контрольной группы, находятся такие аспекты как карьерный рост и трудовая деятельность, что может способствовать возникновению или усилению стрессовых факторов. Вдобавок, они проявляют повышенную заикленность на материальном достатке, что также часто становится причиной стресса и недовольства у данной категории лиц. Помимо этого, у женщин с расстройствами пищевого поведения наблюдается более сильная тяга к развлечениям в сравнении с теми, кто соответствует норме [3, с. 98].

В группе женщин, соответствующих нормативным показателям, в сравнении с женщинами, страдающими от пищевых нарушений, наблюдается значительно более выраженная склонность к самопознанию, осознанию собственной индивидуальности и стремление к общению. Для них становится важнее саморазвитие, обретение новых знаний и взаимодействие с окружающими в долгосрочной перспективе. Помимо этого, у женщин данной категории наблюдается значительно меньшая эмоциональная вовлечённость в настоящее и его контроль. Результаты этих наблюдений говорят о том, что они оценивают своё настоящее как бедное на позитивные эмоции и в значительной степени автономное от их собственных действий [1, с. 10].

Итак, можно отметить общие тенденции в отношении женщин с пищевыми расстройствами к организации их жизни, что включает в себя такие стрессогенные факторы как отрицательное восприятие частей своего прошлого как некой сферы, требующей контроля, а также взгляд на настоящее как на что-то, чем нельзя управлять, что уже предопределено, эмоционально небогато и не способствует умению получать

удовольствие от текущего момента. Эти женщины часто сосредотачивают свое внимание на прошлом или будущем, игнорируя настоящее.

### **Список литературы:**

1. Абукеримова А.К. Нарушения пищевого поведения у женщин // Вестник совета молодых учёных и специалистов Челябинской области. – 2019. – №1. – С. 8-10.
2. Емельянова М. Исследование особенностей личности пациентов с пищевыми расстройствами // Вопросы студенческой науки. – 2018. – №11. – С. 57-61.
3. Маслевских М.А. Особенности психологического времени у женщин с расстройствами пищевого поведения // Вестник магистратуры. – 2022. – №2. – С. 91-100.
4. Исследование ВЦИОМ, 28.09.2023 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/bolshaja-zhratva-2023> (дата обращения: 05.05.2024)

## 2.2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### СОВРЕМЕННОЕ ПОНИМАНИЕ ТЕОРИИ КОГНИТИВНОЙ НАГРУЗКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

*Воробей Анна Сергеевна*

*магистр психологии, аспирант,  
Смоленский государственный университет,  
РФ, г. Смоленск*

### MODERN UNDERSTANDING OF COGNITIVE LOAD THEORY AND PROSPECTS FOR CLT APPLICATION IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

*Anna Vorobey*

*Master of Psychology,  
post-graduate student,  
Smolensk State University,  
Russia, Smolensk*

**Аннотация.** В данной статье описывается современное представление о теории когнитивной нагрузки в педагогической психологии, рассматриваются работы, опубликованные по данной теме за последние два года. Выделяются актуальные векторы исследований теории и обрисовываются дальнейшие перспективы ее развития.

**Abstract.** This paper reveals modern ideas about the cognitive load theory (CLT) in educational psychology and summarizes scientific works published on these topics over the past two years. Current areas of research are highlighted and further prospects for its development are outlined.

**Ключевые слова:** теория когнитивной нагрузки, когнитивная архитектура, педагогическая психология, эффект чередования, эффект интервала.

**Keywords:** cognitive load theory, cognitive architecture, educational psychology, spacing effect, interleaving effect.

Теория когнитивной нагрузки базируется на понимании когнитивной архитектуры человека, сформулированной под влиянием идей эволюционной психологии, и связана с приобретением вторичных биологических знаний, требующих сознательных усилий в освоении важных культурных смыслов. Новая информация такого рода приобретает либо в процессе решения проблем, либо передается от других людей. Вне зависимости от своего источника, поступившая информация нуждается в обработке, в процессе которой возможно столкновение с ограничениями емкости рабочей памяти. По итогам обработки знания могут перейти в хранение в долгосрочную память.

При этом сигналы из окружающей среды могут послужить триггером для передачи информации из долговременной памяти обратно в рабочую. Для такой, уже не новой информации, не существует известных ограничений по объему или продолжительности обработки. Соответственно, разные категории вторичной информации различаются по сложности их обработки. Для описания обозначенных категорий теория когнитивной нагрузки оперирует концепцией интерактивности элементов. Элементы информации, которые из-за своей высокой интерактивности обрабатываются рабочей памятью одновременно, создают внутреннюю когнитивную нагрузку. Из чего можно сделать вывод, что даже при большом количестве элементов в учебной задаче, когнитивная нагрузка может быть невысокой в силу их низкой интерактивности.

В работе О. Чена, Ф. Пааса и Дж. Свеллера [1, с. 6] отмечается, что несмотря на то, что определение количества интерактивных элементов информации в учебной задаче не вызывает затруднений, трудности с определением сложности задачи возникают со стороны соотнесения и оценки знаний, хранящихся в долгосрочной памяти.

Помимо внутренней, выделяется также посторонняя когнитивная нагрузка, связанная со степенью сложности представления информации, необязательными отвлекающими факторами и требуемой от учащихся когнитивной деятельностью. Дополнительная нагрузка такого рода снижает эффективность обучения, из-за чего становится крайне важной мишенью педагогического воздействия.

Третий вид когнитивной нагрузки, который выделялся сторонниками теории, – это уместная нагрузка, включающая компоненты рабочей памяти, предназначенные для обучения и выстраивания когнитивных схем. В современных исследованиях ее, как правило, больше не считают независимым источником когнитивной нагрузки и определяют как ресурсы рабочей памяти, используемые для обработки внутренней когнитивной нагрузки.

Несмотря на распространенное представление, что индуктивные методы обучения, ориентированные на решение проблем, несовместимы с когнитивной архитектурой человека, выстроенной в рамках теории когнитивной нагрузки, Горбунова А., Й. ван Мерриенбург и Дж. Костлив своей работе [3, с. 1] призывают расширять практику исследований когнитивной нагрузки с помощью индуктивных и дедуктивных методов, в особенности для долгосрочных образовательных программ. Так, например, совместимыми с теорией могут оказаться методы продуктивной неудачи и проблемного обучения.

По мере своего развития и распространения теория когнитивной нагрузки столкнулась с кризисом воспроизведения, заключающемся в неудачах при репликации, полученных ранее эмпирических результатов, в последующих рандомизированных контролируемых исследованиях. Дж. Свеллер в своей работе [8, с. 18] замечает, что данный кризис может быть закономерной стадией эволюции теории, когда происходит большая детализация и нюансирование, по итогу служат ее дальнейшему развитию и междисциплинарному применению.

**Когнитивная нагрузка и мотивация.** Взаимосвязь когнитивной нагрузки и мотивации была проанализирована в недавнем исследовании П. Эванса и его коллег на австралийских школьниках [2, с. 19]. Результаты измерений показали, что связанные со снижением когнитивной нагрузки и поддержкой автономии стратегии преподавания положительно сказываются на мотивации, вовлеченности и достижениях учащихся. Более низкая посторонняя когнитивная нагрузка продемонстрировала связь с большей автономной мотивацией, включающей более саморегулируемые и волевые причины участия в занятиях, соответствующие интересам учащихся и доставляющие им удовольствие, в отличие от причин, связанных с избеганием, стыдом или регулированием со стороны взрослых. Снижение когнитивной нагрузки может также способствовать интернализации ценности обучения.

О необходимости выделения особой роли мотивации в теории когнитивной нагрузки на уровне педагогической психологии и целесообразности добавления дополнительного принципа учета мотивации и намерения говорит в своей работе Калюга С. [6, с. 12]. Ряд исследований рассматривают повышение мотивации как следствие снижения когнитивной нагрузки, а не как прямую первопричину повышения производительности без опосредующей роли когнитивной нагрузки. Калюга С. считает, что добавление явного намерения учиться к основным принципам работы когнитивной архитектуры человека и включение внешней мотивации и вовлеченности в качестве весомых факторов, постулирует фундаментальную взаимосвязь познания и мотивации на

эволюционном уровне и может помочь органично встроить мотивацию в теорию когнитивной нагрузки.

**Эффекты интервала и чередования.** На текущем этапе развития теории проводятся исследования, посвященные изучению истощения рабочей памяти после когнитивных усилий и ее восстановления после отдыха – эффектов интервала и чередования. Так, например, в серии из 5 экспериментов с использованием списков слов для запоминания Д. Мерфи, Р. Бьорк и Э. Бьорк [7, с. 1150] исследовали, как общее время обучения распределялось по множественным повторениям слов для запоминания. Участники эксперимента, как правило, демонстрировали лучшее запоминание, когда изучение слов, которые необходимо запомнить, было распределено, даже при условии, что общее время обучения оставалось постоянным. Из чего очевидно, что каждое воздействие данного слова было короче по продолжительности. Эксперимент показал, что стратегическое разделение учебного времени, позволяющее использовать несколько возможностей кодирования, может привести к повышению производительности памяти.

При этом, даже несмотря на накопленные данные об эффективности той или иной учебной стратегии, донести до учеников преимущества трудоемких подходов – непростая задача. В исследовании Янсен Э.М., Ван Гог Т. и Ван де Гроп [5, с. 31] участники эксперимента изучали стили рисования, используя как блочное (блокинг), так и чередующееся (интерливинг) обучение и давали отчет о своем опыте обучения и отношении к той или иной стратегии до, во время и после учебы. В целом учащиеся сообщали о более высоких умственных усилиях и ниже оценивали учебный процесс во время чередующегося обучения, чем во время блочного обучения. Более того, количество умственных усилий отрицательно влияло на суждения учащихся о стратегии обучения, ее воспринимаемой эффективности и готовность ее использовать. Исследователи приходят к выводу о том, что учащиеся во многом опираются именно на затратность умственных усилий для принятия решений по стратегии обучения. В этой связи предоставление студентам обратной связи об их опыте и результатах обучения может помочь изменить их восприятие стратегий и стимулировать готовность ее использовать.

В последующем необходимо будет провести дальнейшую работу по изучению эффектов интервала и чередования, чтобы установить их пределы и разработать рекомендации для дальнейшего развития теории когнитивной нагрузки.

**Заключение.** В специальном выпуске Британского журнала педагогической психологии, вышедшем в 2023 году, рассматриваются взаимосвязи теории когнитивной нагрузки с другими теориями [4, с. 239].

Представления о когнитивной нагрузке описываются в представленных статьях в следующих контекстах: уровень знаний, измерение когнитивной нагрузки, воплощенное познание, учебная саморегуляция, индукция эмоций, пополнение рабочей памяти и ее подпроцессы. Резюме выпуска сводится к констатации растущих междисциплинарных возможностей теории когнитивной нагрузки и ее большого прикладного потенциала для предсказания результатов обучения учеников, а также разработки эффективного педагогического дизайна.

Теория когнитивной нагрузки позволяет выделить ключевую цель обучения с точки зрения когнитивной архитектуры – это создание запасов релевантной информации в долговременной памяти для дальнейшего извлечения и использования. Подводя итог, можем отметить, что необходимы дальнейшие междисциплинарные исследования и накопление экспериментальных данных для раскрытия всего потенциала применения теории в педагогическом дизайне.

### **Список литературы:**

1. Chen O., Paas F., Sweller J. A Cognitive Load Theory Approach to Defining and Measuring Task Complexity Through Element Interactivity // *Educational Psychology Review*. – 2023. – Vol. 35. – № 63. – P. 1–18.
2. Evans P., Vansteenkiste M., Parker P. et al. Cognitive Load Theory and Its Relationships with Motivation: a Self-Determination Theory Perspective. // *Educational Psychology Review*. – 2024. – Vol. 36. – № 7. – P. 1–25.
3. Gorbunova A., van Merriënboer J.J.G., Costley J. Are Inductive Teaching Methods Compatible with Cognitive Load Theory? // *Educational Psychology Review*. – 2024. – Vol. 35. – № 111.
4. Hanham J., Castro-Alonso J., Chen, O. Integrating cognitive load theory with other theories, within and beyond educational psychology // *British Journal of Educational Psychology*. – 2023. – Vol. 93 (2). – P. 239–250.
5. Janssen E.M., van Gog T., van de Groep L. et al. The Role of Mental Effort in Students' Perceptions of the Effectiveness of Interleaved and Blocked Study Strategies and Their Willingness to Use Them // *Educational Psychology Review*. – 2023. – Vol. 35 (85). – P. 1–34.
6. Kalyuga S. Evolutionary Perspective on Human Cognitive Architecture in Cognitive Load Theory: a Dynamic, Emerging Principle Approach // *Educational Psychology Review*. – 2023. – Vol. 35 (91). – P. 1–15.
7. Murphy D.H., Bjork R.A., Bjork E.L. Going beyond the spacing effect: Does it matter how time on a task is distributed? // *Quarterly Journal of Experimental Psychology*. – 2023. – Vol. 76 (5). – P. 1131–1154.
8. Sweller J. The Development of Cognitive Load Theory: Replication Crises and Incorporation of Other Theories Can Lead to Theory Expansion // *Educational Psychology Review*. – 2023. – Vol. 35. – № 95. – P. 1–20.

## СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Омельченко Елена Васильевна*

*студент 1 курса магистратуры,  
АНО ВО «Поволжской академии образования  
и искусств имени Святителя Алексия,  
Митрополита Московского»,  
РФ, г. Тольятти*

## SOCIAL AND EDUCATIONAL RESOURCE FOR EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

*Elena Omelchenko*

*1st year master student,  
ANO VO "Volga Region Academy of Education  
and Arts named after St. Alexy, Metropolitan of Moscow",  
Russia, Tolyatti*

**Аннотация.** В статье рассматривается воспитательный ресурс внеурочной деятельности при подготовке подростков к успешной социализации. Отмечены направления внеурочной деятельности в образовательной организации, указаны формы воспитательной работы, ориентированные на достижение цели воспитания.

**Abstract.** The article examines the educational resource of extracurricular activities in preparing adolescents for successful socialization. The directions of extracurricular activities in an educational organization are noted, the forms of educational work focused on achieving the goal of education are indicated.

**Ключевые слова:** внеурочная воспитательная работа, социализация, подростки, воспитательный ресурс, направления деятельности.

**Keywords:** extracurricular educational work, socialization, adolescents, educational resource, areas of activity.

Основной областью социального поведения подростков является их взаимодействие со сверстниками, где проявляются дружественные отношения, удовлетворяется потребность в причастности к группе. Возможности организации межличностного общения подростков, эмоциональные контакты, выбор партнеров по общению, освоение социальных ролей в рамках учебного процесса весьма ограничены. Для позитивного

воздействия на подростков важно повышать значение внеурочной деятельности в современной образовательной организации, которая является неотъемлемой частью системы образования и основным воспитательным институтом в современном обществе. По словам В.Ф. Бехтерева, воспитательный потенциал проявляется именно во внеучебное время, когда под влиянием внешних и внутренних факторов подростки проводят свое время на «добровольной основе, опираются на собственный выбор, продиктованный их личными потребностями и интересами» [3, с.5] – из ВКР (Формирование социальной активности старших подростков образовательной организации)

Кроме того, при организации воспитательной деятельности необходимо учитывать индивидуально-психологические личности каждого учащегося, иметь представление об общей направленности личности и на этой основе помочь учащемуся определить для себя наиболее оптимальные виды внеучебной деятельности, найти свой круг межличностного общения, построить концепцию личностного и профессионального роста.

Отметим, что цель воспитательной деятельности в учебном заведении заключается в создании социального пространства, активно способствующего формированию гражданской позиции учащихся, их позитивных культурно-ценностных ориентаций, личностно-ценностного отношения к образованию, сохранению и приумножению традиций учебного заведения, выработке умений конструктивного поведения в жизни. Это определяет характер концептуальных положений организации системы воспитательной деятельности школы, основанных на системно-деятельностном, личностно ориентированном и аксиологическом подходах. В новых социально-экономических условиях необходима система мер по предотвращению негативных тенденций в формировании личности подростка. Внеурочная воспитательная работа проводится с целью формирования у учащихся гражданской позиции, сохранения и приумножения нравственных, культурных и научных ценностей в условиях современной жизни, выработки навыков конструктивного поведения, сохранения и возрождения традиций учебного заведения.

В современной педагогической действительности имеет место противоречие между возросшими требованиями российского общества и государства к воспитанию личности, способной проявлять социальную активность на основе полученных знаний и приобретенного социального опыта, способствующей преобразованию окружающей действительности и недостаточной разработанностью организационных условий и содержанием данного стратегического направления.

Следует знать и продуктивно использовать возможности внеурочной деятельности для развития социально активной личности подростка. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС 2), внеурочная деятельность организуется в различных сферах с целью развития личности.

1. Одним из таких направлений является спортивно-оздоровительная деятельность, которая включает проведение занятий по физической культуре, спорту и активному отдыху. Основная цель этого направления - содействие формированию здорового образа жизни, развитие физических качеств, укрепление здоровья и поддержание физической формы у обучающихся.

2. Духовно-нравственное направление (этико-моральное воспитание) нацелено на развитие моральных принципов и формирование духовных аспектов личности. Это включает проведение дискуссий, анализ литературных произведений, направленных на укрепление этического сознания и развитие ответственного поведения.

3. Социальное направление включает различные формы работы с коллективом, организацию общественно полезных мероприятий, участие в волонтерских и благотворительных акциях. Целью этого направления является развитие социальной компетентности, умений взаимодействия в коллективе, формирование гражданской позиции и активного гражданства.

4. Общеинтеллектуальное направление включает разнообразные виды интеллектуальной деятельности, такие как участие в научно-исследовательских проектах, олимпиадах, конкурсах, кружках по интересам. Целью этого направления является развитие познавательных способностей, критического мышления, творческого потенциала и активного поиска знаний.

5. Общекультурное направление включает знакомство с различными видами искусства (литературой, музыкой, изобразительным искусством), посещение музеев, театров, выставок, участие в культурно-просветительских мероприятиях. Целью этого направления является расширение культурного кругозора, формирование эстетического вкуса и развитие творческих способностей.

Основная цель внеурочной работы заключается в развитии разнообразных интересов и способностей учащихся, формировании навыков трудовой и общественной деятельности, а также в воспитании самостоятельности, ответственности и жажды знаний, умений, а также интереса к науке, технике, искусству и литературе.

Система внеурочной воспитательной работы характеризуется управляемостью, интеграцией и функциональным динамичным развитием.

В ее рамках выделяются такие функции, как интегрирующая, регулирующая и развивающая. Первая из них направлена на интеграцию различных воспитательных влияний всех субъектов воспитательного процесса (педагогов, родителей, обучающихся) для эффективной организации внеурочной воспитательной работы. Регулирующая функция значима в контексте организации и регулирования процесса, приведение его в соответствие с ранее определенными целью и задачами. Развивающая функция обеспечивает постепенное динамичное развитие и совершенствование системы внеурочной деятельности в постоянно меняющемся социальном пространстве. Эта функция наглядно представлена в нормативно-правовой базе законодательных актов, отражающих динамику воспитательных целевых ориентиров.

При этом внеурочная деятельность также рассматривается как эффективное средство социального воспитания, поскольку разнообразие её форм позволяет широко охватить сферы жизни, что способствует развитию личности. Она дает возможность удовлетворить познавательные интересы, развить самостоятельность и проявить творческий подход в различных делах. Однако на практике внеурочная деятельность порой воспринимается исключительно как время отдыха и развлечений, а не как средство для приобретения жизненного опыта. [7]

Современные исследования в социально-педагогической сфере подтверждают, что социальное воспитание школьников через внеурочную деятельность является весьма эффективным, при условии соблюдения определенных организационных требований, включающих в себя цели, задачи, содержание, формы, методы и условия проведения воспитательной работы, а также критерии ее успеха.

Разнообразные формы внеурочной деятельности, такие как игровая, познавательная, общение по проблемно-ценностным вопросам, досугово-развлекательные мероприятия, художественное и социальное творчество, трудовая занятость, а также спортивно-оздоровительные занятия, оказывают значительное воздействие на формирование моральных принципов подростков, их интересов, культурную и профессиональную социализацию, а также удовлетворение их потребностей, развитие личностных и социальных аспектов, стимулируя активность, творческую инициативу и поиск новых ценностных ориентиров через свободный выбор различных видов деятельности.

В различных формах внеурочной деятельности подростки не только проявляют свои индивидуальные особенности, но и приобретают навыки совместной жизни в коллективе, учатся сотрудничать, проявлять заботу о своих товарищах и воспринимать позицию других

людей. Таким образом, внеурочная деятельность становится неотъемлемой частью в работе с подростками старших классов.

Дополнительно стоит отметить, что внеурочная деятельность выполняет ряд функций как в педагогическом, так и в психологическом плане. Она создает благоприятные условия для неформального взаимодействия между педагогами и учащимися, а также способствует использованию разнообразных форм совместной работы всех участников образовательного процесса – педагогов, учеников, родителей и других участников.

Выделим основные возможности педагогического воздействия в рамках внеурочной деятельности. Различные виды внеурочной работы способствуют более всестороннему раскрытию индивидуальных способностей подростков, которые не всегда проявляются во время уроков. Это обусловлено рядом факторов:

- внеурочная деятельность, в отличие от школьных занятий, не ограничена временными рамками и не регламентирована отметками учеников. Она предполагает свободное общение между всеми участниками образовательного процесса, а также дает возможность свободного выбора содержания, форм и методов общения.

- участие в разнообразных видах внеурочной деятельности позволяет подросткам обогатить свой личный опыт, расширить знания о различных сферах человеческой деятельности и приобрести необходимые навыки и умения для их осуществления.

- разнообразие внеурочных занятий способствует развитию интересов у подростков к различным видам деятельности и стимулирует их познавательную активность и интеллектуальное развитие.

- внеурочная деятельность помогает педагогам преодолевать стереотипы восприятия ребенка и видеть его не только как ученика, но и как личность, способную к развитию своего потенциала и мотивации [3].

Таким образом, внеурочная деятельность представляет собой форму творческого и целенаправленного взаимодействия между учеником, учителем и другими участниками воспитательного процесса, направленного на создание условий для освоения обучающимися социально-культурных ценностей общества. Эта форма включает в себя участие в общественно-полезной деятельности и организацию досуга, направленные на самореализацию личности во внеурочное время.

Возможности внеучебной деятельности охватывают широкий спектр мероприятий, способствующих самореализации, самоутверждению и формированию социальной активности у подростков. Разнообразные мероприятия ориентированы на достижение цели воспитания школьников, сформулированной в Федеральном законе «Об образовании» (п.2 ст.2) ,

где отмечена необходимость создания условий для самоопределения и социализации личности на основе сформированных духовно-нравственных ценностей, правил и норм поведения, принятых в обществе.

Поэтому крайне важно определить новые подходы к организации внеурочной деятельности, основываясь на научных данных, уже имеющих в педагогической науке, и учитывая современные представления о возрастных особенностях современного подростка.

### Список литературы:

1. Белетова Д.Б., Зритнева Е.И. Педагогические условия развития социальной активности подростков // МНКО. 2020. №5 (84).
2. Бородулин П.С. Потенциал внеурочной деятельности спортивно-оздоровительной направленности в формировании компетенции социального взаимодействия младших подростков // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. №1.
3. Бережная И.Ф., Зыкова А.О. Содержание категории «социальная активность» в психологии и педагогике // Вестник Воронежского государственного технического университета.-2012.№ 10 С. 171-177
4. Голованова Н.Ф., Дерманова И.Б. Направленность самоосуществления и личностное развитие подростка // Психолого-педагогические исследования. 2018. Т. 10. № 3. С. 126-134.
5. Григорьев Д.В., Степанов П.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2010. С.223.
6. Исакова М.М. Культурно-досуговая деятельность как средство развития социальной активности современных подростков // Вестник магистратуры. 2019. №7(2). С.94.
7. Новикова Г.В. Социально-психологические технологии формирования социальной активности молодежи в добровольческой деятельности. Диссертация на соискание уч. степ. канд. психол. наук. М., 2013.с.34
8. Фофонова Н.А. Особенности формирования социальной активности подростков средствами социально-культурной деятельности // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2011. №7.
9. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция)- п.2,ст.2

## КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ДЕТЕРМИНАНТ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТА

**Титова Наталья Константиновна**

*старший преподаватель  
Юридического института  
Российского университета транспорта (МИИТ),  
РФ, г. Москва*

## CRITICAL THINKING AS A DETERMINANT OF STUDENT'S PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

**Natalia Titova**

*Senior Lecturer at the  
Law Institute of the  
Russian University of Transport (MIIT),  
Russia, Moscow*

**Аннотация.** Критическое мышление представляет собой процесс, который способствует организации студентом собственного личностно-профессионального развития. Умение критически мыслить представляет собой ключевую компетенцию современного специалиста.

**Abstract.** Critical thinking is a process that helps students organize their own personal and professional development. The ability to think critically is a key competence of a modern specialist.

**Ключевые слова:** критическое мышление, компетенция, компетентность, личностно-профессиональное развитие, образовательная субъектность студента.

**Keywords:** critical thinking, competence, competence, personal and professional development, student's educational subjectivity.

Как свойство мышления критичность проявляется в когнитивных процессах, интеллектуальных способностях и умениях личности. Критическое мышление неотъемлемая часть познавательной деятельности, процесса принятия решения и, следовательно, включает в себя умения ориентироваться в информационном пространстве, искать и находить нужную информацию, анализировать и проверять ее достоверность, подвергать сомнению как чужие, так и свои мысли и идеи, всесторонне

изучать объект, с разных позиций и по разным критериям оценивать информацию, выдвигать гипотезы, инициировать спор и дискуссию по проблемному вопросу, отказываться от ошибочных гипотез, учитывать мнение всех сторон и источников информации, самостоятельно принимать решения, проверять и доказывать полученные результаты, делать обоснованные выводы.

Характеристики критического мышления близки свойствам мышления (В.Д. Шадриков) [6, с.190] и интеллектуально-личностным характеристикам человека (Ю.Н. Кулюткин) [3, с. 275–282]. И в этом случае мы можем констатировать факт, что критическое мышление выступает в качестве ключевой компетентности студентов-будущих специалистов. В частности, студент должен быть открыт новому опыту, критично относиться к получаемым знаниям и навыкам, обладать развитым дивергентным мышлением, рефлексивностью, лабильностью мышления.

Данный список С.И. Заир-Бек и И.В. Муштавинская дополняют умением: 1) планировать свою познавательную деятельность; 2) проявлять гибкость в принятии чужой точки зрения и изменении своего суждения; 3) быть настойчивым в достижении цели и решении проблемы; 4) корректировать свои действия; 5) рефлексировать и регулировать собственное поведение; 6) принимать компромиссные решения; 7) коммуницировать с разными категориями людей [2, с. 8].

Н.А. Менчинская указывает на умение специалиста с развитым уровнем критического мышления осуществлять творческую деятельность, способствующую развитию личности [4].

Таким образом, критическое мышление является важным детерминантом личностно-профессионального развития студента. В данном случае, студент с высоким уровнем развития критичности мышления является субъектом своей познавательной деятельности, самостоятельным организатором своей индивидуальной траектории образования. Подобная саморегуляция характеризуется свободой выбора в получении профессионального образования; выстроенной системой диалогического общения преподаватель-студент; осознанным целеполаганием и рефлексией; осмыслением личностных достижений и самооценности; творческим подходом к организации своей будущей профессиональной деятельности [5].

В настоящее время актуализируется проблема развития субъектной активности студента вуза – особого личностного качества, характеризующегося выбором вариантов достижения образовательных результатов и построения на их основе жизненных и профессиональных перспектив. Другими словами, в процессе образовательной деятельности студент не только воспроизводит знания и умения, но и актуализирует,

при помощи критического мышления, способность становиться субъектом данной деятельности [1].

Образовательная субъектность студента проявляется: в выборе цели производимых преобразований; осмысленном отборе содержания и средств осуществления самоуправления; направленности знаний и умений в русло практической деятельности; в осмыслении субъектных результатов и действий. Все выше изложенное предполагает определенный уровень активности субъекта, самостоятельности при постановке конструктивных целей и выборе оптимальных вариантов их достижения. За счет критического мышления происходит расширение возможностей образовательной и профессионально-ориентированной деятельности, восхождение от абстрактного понимания к конкретным ценностно-обоснованным действиям, обеспечивающим личностно-профессиональное становление будущего специалиста.

Таким образом, критическое мышление в контексте ключевых компетенций современного специалиста представляет собой свойство личности и мышления, включая самостоятельность, инициативность, рефлексивность, критичность мышления, понимание объекта оценивания, целенаправленность.

Анализ рассмотренных выше исследований показывает, что существует большое разнообразие подходов к определению того, что представляет собой критическое мышление как разновидность компетентности специалиста. При этом критическое мышление определяется и через указание его функции в деятельности субъекта, и через перечисление его признаков, и через действия, которые необходимо выполнить, чтобы развить его, и через указание того, на чем основывается данный вид мышления.

Среди существующих подходов к определению сущности компетентности плодотворным представляется системно-деятельностный подход, который использован в исследовании, проведенном под руководством В.Д. Шадрикова, А.В. Карпова и И.В. Кузнецовой. Авторами данного исследования компетентность понимается как «новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющее успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности» [6].

Положение о том, что компетентность представляет собой психологическое образование, которое позволяет решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности, требует

выявления тех функций, которые критическое мышление выполняет в деятельности специалиста.

В сфере материального производства осуществляется не только оценка соответствия осуществленной практической деятельности технологическим требованиям и требованиям техники безопасности. Оценке подлежат также планы будущих деятельностей, средства и условия их осуществления.

Практически любая профессиональная деятельность предполагает взаимодействие между участниками трудового процесса, что требует соблюдения норм профессиональной этики, психологических правил бесконфликтного общения и правил эффективного разрешения конфликтов. Особенно это важно в профессиях типа «человек-человек». При взаимодействии между людьми возможны попытки психологического манипулирования. Чтобы действовать правильно в подобной ситуации важно критически относиться к словам и поступкам партнеров по общению, вовремя принимать меры по блокированию их манипулятивных действий.

Таким образом, критическое мышление, как психическое явление, отражает соответствие процесса и результата деятельности профессионала, его поступков и взаимодействия с другими участниками труда разнообразным требованиям, нормам и правилам,

Исходя из проведенного анализа, можно дать следующее определение критического мышления. Критическое мышление профессионала – это побуждаемое состоянием сомнения, требованиями со стороны других людей и технологией выполнения деятельности мыслительный процесс оценки соответствия выполненной, выполняющейся и предстоящей деятельности требованиям технологии, техники безопасности и высокой эффективности, взаимодействия субъекта труда с другими людьми – нормам профессиональной этики, психологическим правилам предупреждения и разрешения конфликтов в общении, и используемой при этом информации – требованиям достоверности, осуществляемый на основе наглядно-действенного, образного и словесно-логического мышления.

### **Список литературы:**

1. Ваганова О.И., Прохорова М.П., Лошкарева Д.А. Формирование критического мышления у обучающихся высших учебных заведений" // Азимут научных исследований: педагогика и психология, №1 (26), 2019, с. 44-46.
2. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке : пособие для учителя. М. : Просвещение, 2009. 175 с.

3. Кулюткин Ю.Н., Бездухов В.П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. Самара : СГПУ, 2002. с. 275–282.
4. Менчинская Н.А. Проблема учения и умственного развития школьников. – М.: Педагогика, 1989. 224 с.
5. Ольховая Т.А. Становление субъектности студента университета/ Т.А. Ольховая. – Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2006. 186 с.
6. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. М.: Логос, 1996. с. 190.

**НАУЧНЫЙ ФОРУМ:  
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

*Сборник статей по материалам LXXXV международной  
научно-практической конференции*

№ 6 (85)  
Июнь 2024 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 03.06.24. Формат бумаги 60x84/16.  
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.  
Усл. печ. л. 2,5. Тираж 550 экз.

Издательство «МЦНО»  
123098, г. Москва, ул. Маршала Василевского, дом 5, корпус 1, к. 74  
E-mail: psy@nauchforum.ru

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного  
оригинал-макета в типографии «Allprint»  
630004, г. Новосибирск, Вокзальная магистраль, 1

16+



НАУЧНЫЙ  
ФОРУМ  
[nauchforum.ru](http://nauchforum.ru)