

Таким образом, благодаря деятельности Общества попечения о начальном образовании были открыты библиотеки для детей и взрослых г. Барнаула. Традиции, заложенные Обществом и В.К. Штильке, продолжены в деятельности современных библиотек города. История развития региона

обуславливает и специфику развития образовательной среды на его территории. Библиотека была и остается неотъемлемым элементом образовательного процесса, самообразования вне зависимости от времени и периода своего существования.

#### Библиографический список

1. Голубев П.А. *Общество попечения о начальном образовании. Алтай: Историко-статистический сборник*. Томск: Типография-литография Михайлова и Макушина, 1890: 289 – 298.
2. Няшин Г.Д. *Некоторые моменты истории Барнаула*. Барнаул, 1929: 24.
3. Тетерина Т.А. *Формирование системы библиотечного обслуживания читателей в Барнауле (проект В.К. Штильке, вт. пол. XIX – нач. XX вв.)*. Теория и практика библиотечного дела на Алтае. Барнаул, 1996: 60 – 67.
4. *Частная инициатива и народное просвещение в Сибири. Образование*. 1892; 11: 83 – 91.
5. *Отчеты о деятельности Общества за 1897, 1911, 1913 и 1917 г. с материалами к ним; Краткий очерк деятельности за период 1890 г. Устав Общества*. ГААК. Ф. 72. Оп. 1. Д. 8. 90 л.
6. *О выдаче краткосрочной ссуды в размере 500 рублей Обществу попечения о начальном образовании в г. Барнауле на торговые операции книжного склада*. ГААК. Ф. 51. Оп. 1. Д. 3. Л. 186.
7. *Об отклонении ходатайства Общества попечения о начальном образовании об ассигновании 200 рублей на приобретение книг и 200 рублей на печатание каталога библиотеки*. ГААК. Ф. 51. Оп. 1. Д. 4. Лл. 8 – 10.
8. *Адрес-календарь г. Барнаула на 1910 г.* Барнаул: Типо-литография Главного управления Алтайского округа, 1909: 105.
9. Курникова Т.А. *Библиотека и семья: проблемы организации чтения. Теория и практика библиотечного дела на Алтае*. Барнаул, 2004; Выпуск 8: 71 – 76.
10. *Годовой отчет Барокроно с 1-го октября 1926 г. по 1-ое октября 1927 г.* ГААК. Ф. Р-35. Оп. 1. Д. 22. Лл. 90 – 92.

#### References

1. Golubev P.A. *Obschestvo popечeniya o nachal'nom obrazovanii. Altaj: Istoriko-statisticheskij sbornik*. Tomsk: Tipografiya-litografiya Mihajlova i Makushina, 1890: 289 – 298.
2. Nyashin G.D. *Nekotorye momenty istorii Barnaula*. Barnaul, 1929: 24.
3. Teterina T.A. *Formirovanie sistemy bibliotecnogo obsluzhivaniya chitatelej v Barnaule (proekt V.K. Shtil'ke, vt. pol. XIX – nach. XX vv.)*. Teoriya i praktika bibliotecnogo dela na Altae. Barnaul, 1996: 60 – 67.
4. *Chastnaya iniciativa i narodnoe prosveschenie v Sibiri. Obrazovanie*. 1892; 11: 83 – 91.
5. *Otchet y o deyatel'nosti Obschestva za 1897, 1911, 1913 i 1917 g. s materialami k nim; Kratkiy ocherk deyatel'nosti za period 1890 g. Ustav Obschestva*. GAAK. F. 72. Op. 1. D. 8. 90 l.
6. *O vyudache kratkosrochnoj ssuduy v razmere 500 rublej Obschestvu popечeniya o nachal'nom obrazovanii v g. Barnaule na trgovye operacii knizhnogo sklada*. GAAK. F. 51. Op. 1. D. 3. L. 186.
7. *Ob otklonenii hodataystva Obschestva popечeniya o nachal'nom obrazovanii ob assignovanii 200 rublej na priobretenie knig i 200 rublej na pechatanie kataloga biblioteki*. GAAK. F. 51. Op. 1. D. 4. Ll. 8 – 10.
8. *Adres-kalendar' g. Barnaula na 1910 g.* Barnaul: Tipo-litografiya Glavnogo upravleniya Altajskogo okruga, 1909: 105.
9. Kurnikova T.A. *Biblioteka i sem'ya: problemy organizacii chteniya. Teoriya i praktika bibliotecnogo dela na Altae*. Barnaul, 2004; Vypusk 8: 71 – 76.
10. *Godovoj otchet Barokrono s 1-go oktyabrya 1926 g. po 1-oe oktyabrya 1927 g.* GAAK. F. R-35. Op. 1. D. 22. Ll. 90 – 92.

Статья поступила в редакцию 12.07.20

УДК 378.4

DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00748

*Neumoeva-Kolchedantseva E.V., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, doctoral postgraduate, Academic Department of Methodology and Theory of Socio-pedagogical Research, Tyumen University (Tyumen, Russia), E-mail: eneumoeva@yandex.ru*

**SUPPORTING THE PERSONAL SELF-DETERMINATION OF FUTURE TEACHERS AS A FACILITATING PRACTICE.** The article studies the conceptual substantiation of pedagogical support for the personal self-determination of a future teacher as a facilitating practice. The personal self-determination of the future teacher is a relatively new subject of support in professional education, the relevance of which is associated with the individualization of education. The active interpretation of personal self-determination ("activity of self-determination") allows to consider pedagogical support as a relevant humanitarian practice, the purpose of which is the sociocultural mediation of personal self-determination using an arsenal of well-known mediators (sign, word, action). At the same time, the humanitarian nature of support assumes that socio-cultural mediators, as well as the psychotechnical aspect of support, are secondary in relation to the personality of the teacher-facilitator. The facilitating essence of support is provided and implemented through the teacher's personality, which is viewed as a highly resourceful personality that stimulates the processes of students' personal self-determination. Understanding the facilitative essence of the support and activity nature of personal self-determination allows us to give a positive characteristic for the actions of the educator-facilitator: stimulating the basic processes of self-determination, "trying" personality activity in the quasi-mode and in a wide life context.

**Key words:** pedagogical support, personal self-determination, sociocultural mediation, teacher-facilitator, facilitating practice.

*E.V. Неумоева-Колчеданцева, канд. психол. наук, доц., докторант, Тюменский государственный университет, г. Тюмень, E-mail: eneumoeva@yandex.ru*

## СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК ФАСИЛИТИРУЮЩАЯ ПРАКТИКА

Статья посвящена концептуальному обоснованию педагогического сопровождения личностного самоопределения будущего педагога как фасилитирующей практики. Личностное самоопределение будущего педагога – относительно новый «предмет» сопровождения в профессиональном образовании, актуальность которого связана с индивидуализацией образования. Деятельностная трактовка личностного самоопределения («деятельность самоопределения») позволяет рассматривать педагогическое сопровождение как релевантную ему гуманитарную практику, целевое назначение которой заключается в социокультурном опосредовании личностного самоопределения с использованием арсенала известных медиаторов (знак, слово, действие). При этом гуманитарный характер сопровождения предполагает, что социокультурные медиаторы, а также психотехнический аспект сопровождения «вторичны» по отношению к личности педагога-фасилитатора. Фасилитирующая суть сопровождения «обеспечивается» и реализуется «посредством» личности педагога, которая рассматривается как высоко ресурсированная личность, стимулирующая процессы личностного самоопределения студентов. Понимание фасилитирующей сути сопровождения и деятельностного характера личностного самоопределения позволяет дать позитивную характеристику действий педагога-фасилитатора: стимулирование базовых процессов самоопределения, «пробующей» активности личности в квазирежиме и в широком жизненном контексте.

**Ключевые слова:** педагогическое сопровождение, личностное самоопределение, социокультурное опосредование (медиация), педагог-фасилитатор, фасилитирующая практика.

Индивидуализация современного педагогического образования предполагает особое внимание педагогов к процессам профессионального и личностного самоопределения. В гуманистической парадигме образования личность педагога (будущего педагога) рассматривается как важнейший «фактор», во многом определяющий продуктивность педагогической деятельности. Актуальность проблематики личностного развития «усиливается» в условиях крайне высокой социальной и профессиональной изменчивости: профессиональное самоопределение не «обеспечивает» личностное, в связи с чем личностное самоопределение приобретает приоритетный характер как в научно-теоретическом, так и в эмпирическом планах [1].

В психологической науке накоплен достаточно содержательный опыт изучения феномена личностного самоопределения. С позиций диспозиционного подхода самоопределение рассматривается в связи с врожденной тенденцией и мотивацией к личностному росту [2]. С позиций динамического подхода рассматривается внутриличностный механизм самоопределения через использование конструкта «возможный Я» [3]. С позиций процессуально-динамического подхода самоопределение рассматривается в контексте жизненных отношений личности в связи с самодетерминацией личности [4]; формированием жизненной позиции [5] и поиском своего способа жизнедеятельности [5; 6]; формированием смысловой системы личности [7; 8]; развитием и проявлением форм и механизмов существования и осуществления человека [9]; развитием механизма саморегуляции [1]. С позиции деятельностного подхода самоопределение рассматривается в контексте деятельности как «пробующая» активность личности [10 – 13], как разработка и реализация вариантов возможных действий в конкретных жизненных ситуациях [14]. Обзор обозначенных подходов позволяет нам рассматривать личностное самоопределение как интер- и интрасубъективный феномен деятельностного характера или «деятельность самоопределения» [15]. Считаем, что в современной социокультурной ситуации возможно говорить о деятельности самоопределения как «адекватной своеобразию социальной ситуации развития личности» [15], начиная с подросткового возраста и далее, имея в виду последующие этапы развития.

Деятельностная трактовка личностного самоопределения открывает определенные перспективы педагогического «влияния» на этот процесс, в том числе через построение релевантных его характеру и содержанию гуманитарных образовательных практик. Одной из таких практик является педагогическое сопровождение. В нашей концепции педагогическое сопровождение – интегративный механизм (комплексная практика) опосредования личностного самоопределения будущего педагога в процессе деятельности, в пространстве возможностей, объективно существующих в образовательном, профессиональном и жизненном контекстах. При этом, опираясь на ресурсы культурно-исторической теории Л.С. Выготского [16], мы можем говорить о «тройном» опосредовании деятельности самоопределения: медиатором, посредником; знаком (семиотическим артефактом); орудием (техническим артефактом) [15]. Однако в рамках настоящего исследования мы не претендуем на полный анализ возможностей всех обозначенных средств. В рамках настоящего исследования мы уделим внимание личности педагога, реализующего медиативную функцию, но выступающего при этом в качестве фасилитатора личностного самоопределения студента.

Обзор известных на сегодняшний день подходов к пониманию сопровождения в контексте профессионального образования позволяет заключить, что традиционным ракурсом рассмотрения сопровождения являются психолого-педагогические условия развития личности [17; 18; 19]; преимущественно «предметом» сопровождения являются процессы профессионального развития [19; 20; 21]; преимущественное внимание уделяется психотехническому аспекту сопровождения [20; 21; 22]. Эта ситуация, на наш взгляд, не вполне соответствует фасилитирующей сути сопровождения как помогающей практики и требует профессионального дискурса. *Проблема исследования* заключается в недостаточной изученности фасилитирующей составляющей сопровождения личностного самоопределения будущего педагога. *Цель исследования* – концептуальное обоснование педагогического сопровождения личностного самоопределения будущего педагога как фасилитирующей практики. В связи с целевой направленностью исследования основное внимание в статье будет уделено фасилитирующей роли педагога как медиатора личностного самоопределения студента (будущего педагога).

В русле идей культурно-исторической теории *назначение педагогического сопровождения* заключается в том, чтобы, во возможности, «опосредовать» процесс личностного самоопределения в процессе деятельности субъекта. Социально-культурный характер средств сопровождения (знак, слово, действие) предполагает выстраивание сопровождения как практики содействия нахождение, освоению этих средств и их активному «использованию» в целях развития своей личности. «Выдвижение на первый план посредничества как деятельного, коммуникативного, диалогического, в том числе и «духопроводного» способа формообразования, это не только введение идеальной формы, но и воочеловечивание различных форм опосредования, воочеловечивание медиаторов, превращение их в подлинно «духовное оборудование» [23, с. 323].

Превращение медиаторов в «духовное оборудование» – весьма сложная задача, решение которой предполагает понимание интегративного характера практики сопровождения. Диалогический аспект сопровождения заключается в ценностном отношении к личности сопровождаемого. Коммуникативный аспект

заключается в организации конструктивного общения. Дискурсивный аспект – в свободном профессиональном обсуждении проблем личностного самоопределения и развития педагога. Деятельностный аспект – в организации деятельности самоопределения и включении в нее студента. Психотехнический аспект – во владении и использовании релевантных приемов, техник и методов работы с культурными медиаторами. Рефлексивный аспект – в анализе и оценке процесса и результатов деятельности самоопределения. Вместе с тем интеграция обозначенных аспектов в подлинно гуманитарную практику, с нашей точки зрения, возможна только при условии принятия и практического воплощения фасилитирующей сути сопровождения.

Фасилитация известна, главным образом, как социальный и социально-психологический феномен: как повышение продуктивности деятельности личности или группы «за счет» присутствия или помощи другого человека. В такой трактовке имплицитно содержится указание на определяющую роль личности этого «другого». При этом актуальный контент Интернет-пространства заполнен многочисленными и заманчивыми предложениями «обучить» фасилитации (причем, за умеренные деньги и в сжатые сроки) руководителей, HR-специалистов, тренеров и бизнес-тренеров, коучей и, в целом, всех желающих. Предлагается: обучение технологии мастерского проведения групповых обсуждений и принятия групповых решений, ознакомление с «инструментами» по применению «технологий» фасилитации, овладение «набором инструментов», позволяющих эффективно организовать работу в группе и т.д. И только педагоги еще «держат позицию», рассматривая педагогическую фасилитацию как стимулирование, инициирование и поощрение саморазвития и самовоспитания учащихся (но при этом преимущественно в ходе учебной деятельности) [24].

Не отрицая значимости психотехник, считаем нужным отметить, что их возможности все-таки ограничены и определяются стратегией «формирования», противоречащей сути фасилитации. Рассматривая сопровождение личностного самоопределения как фасилитирующую практику, мы хотим подчеркнуть ее направленность на «самопроцессы» личности (Н.В. Гришина), осуществляющиеся в логике самодетерминации, из чего логически вытекает неуместность формирующей стратегии. Анализируя особенности «психотехнического подхода» (формирующей стратегии) в психологической практике, Д.А. Леонтьев отмечает ориентацию на формирование по заданному образцу, что предполагает проектирование идеального результата (а это возможно только в зоне ближайшего развития личности); алгоритмизацию действий субъектов и, как следствие, низкую степень их осознанности; ориентированность на достижение гарантированного, прогнозируемого результата. Рассматривая аргументы «против» формирующей стратегии, он отмечает: идеальный результат (идеальный образ человека) всегда ограничен уровнем развития специалиста; «мерой» успешности внешних воздействий (действий специалиста) является «встречное движение» субъекта, для инициирования которого необходимо диалогическое взаимодействие субъектов; есть виды практик (например, многие направления психотерапии), которые не ориентированы на достижение гарантированного результата, но при этом являются успешными [25]. Как своего рода альтернативу психотехническому подходу он рассматривает фасилитацию: нецеленаправленное стимулирование развития человека; форма работы, которая стимулирует процессы прогрессивных изменений, но не может породить заданный, запрограммированный результат; раскрепощает внутренние процессы, освобождает от жестких рамок [25].

Воздерживаясь от поляризации «психотехнического подхода» и фасилитации, мы склонны, скорее, рассматривать их в иерархических отношениях: фасилитация первична, она составляет суть сопровождения; психотехники вторичны, они дополняют фасилитацию и служат своего рода «инструментом» решения задач личностного самоопределения. Предпочтение отдается «мягким» (развивающим, иницирующим и активизирующим «самопроцессы») и гибким (позволяющим варьировать действия, учитывать жизненный контекст) психотехникам и методам, позволяющим «оспособить» социально-культурные медиаторы самоопределения (знак, в том числе слово, действие). В их числе мы рассматриваем нарративные и рефлексивные методы, игровое имитационное моделирование, профессиональные и социально-коммуникативные пробы. Однако обзор этих методов не входит в задачи данного исследования. В связи с пониманием фасилитирующей сути сопровождения вновь возникает вопрос о роли педагога как фасилитатора.

Педагог (сопровожающий педагог) работает не столько психотехниками, сколько «собой». Одна из первых характеристик педагога (психолога)-фасилитатора, как известно, принадлежит К. Роджерсу. В числе качеств фасилитатора он называет: безоценочное принятие, конгруэнтность, эмпатийное понимание и др. [26]. При этом главное качество педагога-фасилитатора, вызывающее доверие (как базовую характеристику отношений с сопровождаемым) и приобретающее особую ценность в современных социокультурных условиях, – это его способность и готовность к самоопределению, самореализации и самоактуализации в широком жизненном (не только профессиональном) контексте: адекватная «Я-концепция», наличие проекта развития своей личности, осуществление практических действий по реализации своих планов, «надситуативная активность», ориентированность в пространстве объективных возможностей и др. Иначе говоря, педагог-фасилитатор – это хорошо ресурсированная личность, обладающая потенциалом для продуктивной жизнедеятельности (включая профессиональную деятельность).

Разумеется, представление о личности педагога-фасилитатора на современном уровне науки не может ограничиваться устоявшимися схемами и стереотипами об «идеальной» личности. Современный идеал личности может быть только динамичным: это личность, прогрессивно изменяющаяся в течение жизни, то есть сознательно и целенаправленно «улучшающая» себя, способная к экзистенциально-смысловой саморегуляции своей жизнедеятельности, выстраиванию и реализации траектории своего развития, принятию ответственности за процесс и результаты своего развития. При этом ориентированная на других, способная «резонировать» со стремлениями молодого поколения, открытая к взаимодействию и способная к конструктивному диалогическому общению, готовая к адекватному восприятию современных тенденций общества и образования. Представляется, что только динамично развивающийся педагог может инициировать и активизировать процессы личностного самоопределения студента.

Итак, понимание сопровождения как практики «вчеловечивания», опосредования личностного самоопределения социально-культурными медиаторами и признание фасилитирующей сути сопровождения, раскрывающейся и реализующейся «посредством» личности педагога, а также опора на деятельностную трактовку личностного самоопределения позволяют дать ориентировочную позитивную характеристику действий педагога-фасилитатора. Для стимулирования базовых процессов личностного самоопределения (самопознание, самоощущение, самооценивание, самопроектирование, самомотивирование) педагог помогает студенту «увидеть» объективные возможности для развития своей личности; оценить актуальный уровень личностного развития, жизненных умений и навыков; ориентирует не столько на результат, сколько на процесс развития (на зону перспективного развития). Для стимулирования «пробующей» активности личности педагог в образовательном процессе (в квазирежиме) моделирует ситуации, в которых возможны проявление, оценка и коррекция жизненных и профессиональных умений и навыков студента, актуализация его ресурсов (и нахождения новых ресурсов), преодоление трудностей, проявление свободных реакций, вариативного поведения. Для расширения контекста «пробующей» активности педагог предлагает студенту выполнение проб в реальном жизненном контексте, что способствует «проверке» жизненных умений и навыков, проявлению надситуативной активности, решению жизненных задач, максимальному проявлению личностного потенциала. Таким образом, последовательно и логично педагог-фасилитатор помогает студенту в понимании себя, проектировании своего образа и жизненных перспектив, деятельностной реализации своего потенциала, способствует продвижению студента по траектории своего развития и повышению «качества» своей личности.

Итак, в рамках данного исследования предметом педагогического сопровождения является личностное самоопределение педагога, рассматриваемое как интра- и intersубъективный процесс деятельностного характера. Понимание деятельностного характера личностного самоопределения позволяет «найти» релевантные ему образовательные практики, в том числе педагогическое сопровождение.

В нашей концепции целевое назначение педагогического сопровождения заключается в опосредовании личностного самоопределения студента с использованием арсенала социокультурных средств (знак, слово, действие) – «духовного оборудования». Социально-культурный характер медиаторов позволяет также рассматривать сопровождение как практику «вчеловечивания» – интегративную гуманитарную практику. В связи с этим в качестве одного из важнейших медиаторов мы рассматриваем личность педагога-фасилитатора. Фасилитирующая суть педагогического сопровождения не противоречит его целевому назначению, а, скорее, является базисом для его реализации.

Фасилитация первична также по отношению к психотехническому аспекту сопровождения. Иначе говоря, педагог-фасилитатор «работает» не столько психотехниками (они являются вспомогательным инструментарием), сколько «собой». Рассматривая проблему исследования в контексте социальной и профессиональной изменчивости, мы характеризуем личность педагога-фасилитатора, прежде всего, как ресурсированную личность, готовую и способную к пролонгированному повышению своего «качества» и ориентированную на других. Выступая как фасилитатор, педагог активизирует базовые процессы личностного самоопределения, стимулирует «пробующую» активность личности в квазирежиме и расширение ее контекста для максимально полного проявления потенциала личности.

Таким образом, педагог-фасилитатор не оказывает прямого педагогического или психологического «воздействия» на личность студента, но при этом его личность, профессиональные и жизненные умения и навыки, его действия вызывают глубокий резонанс у студентов, стимулируя активную «деятельность» самоопределения.

Представленное исследование не претендует на исчерпывающий и завершённый характер. Скорее, оно является одним из первых этапов профессиональной дискуссии по заявленной теме. Также отметим, что помимо продолжения профессионального дискурса перспективы дальнейших исследований мы связываем с разработкой практико-ориентированной программы подготовки педагогов-фасилитаторов к сопровождающей деятельности и последующим опробованием этой программы в образовательном процессе педагогического вуза.

#### Библиографический список

1. Леонтьев Д.А. Личность в непредсказуемом мире. *Методология и история психологии*. 2010; Т. 5. № 3: 120 – 140.
2. Deci E.L., Ryan R.M. Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. *Oxford handbook of human motivation*. Oxford, UK, 2012: 85 – 107.
3. Markus H., Ruvolo A. Possible Selves: Personalized Representations of Goals. *Goal Concepts in Personality and Social Psychology*. London-New York, 2015: 211 – 241.
4. Рубинштейн С.Л. *Человек и мир*. Москва: Питер, 2012.
5. Абульханова-Славская К.А. *Стратегии жизни*. Москва: Мысль, 1991.
6. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Развитие идеи С.Л. Рубинштейна о самоопределении субъекта в современной социальной психологии. *Философско-психологическое наследие С.Л. Рубинштейна*. Москва, 2011: 216 – 233.
7. Божович Л.И. *Личность и ее формирование в детском возрасте*. Москва: «Просвещение», 1968.
8. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема. *Вопросы психологии*. 1988; № 2: 19 – 26.
9. Анцыферова, Л.И. *Развитие личности и проблемы геронтопсихологии*. Москва: Институт психологии РАН, 2006.
10. Фрумлин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития («Школа взросления»). *Вопросы психологии*. 1993; № 1: 24 – 32.
11. Крылова Н.Б. *Культурология образования*. Москва: Народное образование, 2000.
12. Неумова-Колчеданцева Е.В. Развивающий потенциал профессиональной пробы как метода обучения будущих педагогов. *Психологическая наука и образование*. 2017; Т. 22, № 6: 34 – 44.
13. Неумова-Колчеданцева Е.В. Социально-коммуникативная проба как метод обучения будущих педагогов. *Педагогический вестник*. 2020; № 14: 81 – 83.
14. Александрова Е.А. *Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников*. Москва: НИИ школьных технологий, 2010.
15. Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г. Совокупная деятельность как генетически исходная единица психического развития. *Психологическая наука и образование*. 2000; № 2: 86 – 95.
16. Выготский Л.С. Вопросы теории и истории психологии. *Собрание сочинений*: в 6 т. Москва, 1982; Т. 1: 28 – 33.
17. Попова О.С. *Психологическое сопровождение развития и саморазвития личности учащихся в процессе профессионального образования*. Автореферат диссертации ... доктора психологических наук. Москва, 2013.
18. Белякова Е.Г. Сопровождение профессионального самоопределения студентов – будущих педагогов: ценностно-смысловой подход. *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2018; № 4: 64 – 72.
19. Емельянова И.Н. *Педагогическое сопровождение личности в образовательной среде*. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2012.
20. Зеер Э.Ф., Попова О.С. Психологическое сопровождение индивидуальных образовательных траекторий обучающихся в профессиональной школе. *Образование и наука*. 2015; № 4 (123): 88 – 99.
21. Глуханюк Н.С. Психология субъектной профессионализации педагога. *Образование и наука*. 2003; № 5 (23): 64 – 79.
22. Сыманюк Э.Э., Печеркина А.А., Умникова Е.Л. Развитие профессиональной компетентности учителя в условиях инновационной образовательной среды. *Педагогическое образование в России*. 2011; № 1: 20 – 23.
23. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. *Человек развивающийся. Очерки российской психологии*. Москва: Тривола, 1994.
24. Пундик И.Я. Фасилитирующая функция педагогических технологий в деятельности преподавателя вуза. *Ярославский педагогический вестник*. 2009; № 2 (59): 119 – 123.
25. Леонтьев Д.А. Опыт методологического осмысления практик работы с личностью: фасилитация, ноотехника, жизнотворчество. *Консультативная психология и психотерапия*. 2012; Т. 20, № 4: 164 – 185.
26. Роджерс К. *Взгляд на психотерапию. Становление человека*. Москва: Прогресс: Универс, 1994.

#### References

1. Leont'ev D.A. Lichnost' v nepredskazuemom mire. *Metodologiya i istoriya psihologii*. 2010; T. 5. № 3: 120 – 140.
2. Deci E.L., Ryan R.M. Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. *Oxford handbook of human motivation*. Oxford, UK, 2012: 85 – 107.

3. Markus H., Ruvolo A. Possible Selves: Personalized Representations of Goals. *Goal Concepts in Personality and social Psychology*. London-New York, 2015: 211 – 241.
4. Rubinshtejn S.L. *Chelovek i mir*. Moskva: Piter, 2012.
5. Abul'hanova-Slavskaya K.A. *Strategii zhizni*. Moskva: Mysl', 1991.
6. Zhuravlev A.L., Kuprejchenko A.B. Razvitie idei S.L. Rubinshtejna o samoopredelenii sub'ekta v sovremennoj social'noj psihologii. *Filosofsko-psihologicheskoe nasledie S.L. Rubinshtejna*. Moskva, 2011: 216 – 233.
7. Bozhovich L.I. *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste*. Moskva: «Prosveschenie», 1968.
8. Ginzburg M.R. Lichnostnoe samoopredelenie kak psihologicheskaya problema. *Voprosy psihologii*. 1988; № 2: 19 – 26.
9. Ancyferova, L.I. *Razvitie lichnosti i problemy gerontopsihologii*. Moskva: Institut psihologii RAN, 2006.
10. Frumin I.D., 'El'konin B.D. Obrazovatel'noe prostranstvo kak prostranstvo razvitiya ("Shkola vzrosleniya"). *Voprosy psihologii*. 1993; № 1: 24 – 32.
11. Krylova N.B. *Kul'turologiya obrazovaniya*. Moskva: Narodnoe obrazovanie, 2000.
12. Neumoeva-Kolchedanceva E.V. Razvivayuschij potencial professional'noj proby kak metoda obucheniya buduschih pedagogov. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2017; T. 22, № 6: 34 – 44.
13. Neumoeva-Kolchedanceva E.V. Social'no-kommunikativnaya proba kak metod obucheniya buduschih pedagogov. *Pedagogicheskij vestnik*. 2020; № 14: 81 – 83.
14. Aleksandrova E.A. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie samoopredeleniya starshih shkol'nikov*. Moskva: NII shkol'nyh tehnologii, 2010.
15. Zinchenko V.P., Mescheryakov B.G. Sovokupnaya deyatel'nost' kak geneticheski ishodnaya edinica psihicheskogo razvitiya. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2000; № 2: 86 – 95.
16. Vygotskij L.S. Voprosy teorii i istorii psihologii. *Sobranie sochinenij*: v 6 t. Moskva, 1982; T. 1: 28 – 33.
17. Popova O.S. *Psihologicheskoe soprovozhdenie razvitiya i samorazvitiya lichnosti uchashchihya v processe professional'nogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii ... doktora psihologicheskikh nauk. Moskva, 2013.
18. Belyakova E.G. Soprovozhdenie professional'nogo samoopredeleniya studentov – buduschih pedagogov: cennostno-smyslovoj podhod. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii*. 2018; № 4: 64 – 72.
19. Emel'yanova I.N. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie lichnosti v obrazovatel'noj srede*. Tyumen': Izdatel'stvo Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta, 2012.
20. Zeer 'E.F., Popova O.S. Psihologicheskoe soprovozhdenie individual'nyh obrazovatel'nyh traektorij obuchayuschihya v professional'noj shkole. *Obrazovanie i nauka*. 2015; № 4 (123): 88 – 99.
21. Gluhanyuk N.S. Psihologiya sub'ektnoj professionalizacii pedagoga. *Obrazovanie i nauka*. 2003; № 5 (23): 64 – 79.
22. Symanyuk 'E.'E., Pecherikina A.A., Umnikova E.L. Razvitie professional'noj kompetentnosti uchitel'ya v usloviyah innovacionnoj obrazovatel'noj sredy. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2011; № 1: 20 – 23.
23. Zinchenko V.P., Morgunov E.B. *Chelovek razvivayuschijnya. Oчерki rossijskoj psihologii*. Moskva: Trivola, 1994.
24. Pundik I.Ya. Fasilitiruyuschaya funkciya pedagogicheskikh tehnologii v deyatel'nosti prepodavatelya vuza. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2009; № 2 (59): 119 – 123.
25. Leont'ev D.A. Opyt metodologicheskogo osmysleniya praktik raboty s lichnost'yu: fasilitaciya, nootekhnika, zhiznetvorchestvo. *Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya*. 2012; T. 20, № 4: 164 – 185.
26. Rodzhers K. *Vzglyad na psihoterapiyu. Stanovlenie cheloveka*. Moskva: Progress: Univers, 1994.

Статья поступила в редакцию 20.07.20

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00749

**Nikolenko V.N.**, Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Head of Department of Human Anatomy, I.M. Sechenov First MSMU Ministry of Health Care of Russia (Sechenov University) (Moscow, Russia), E-mail: expedition@mma.ru

**Rizaeva N.A.**, Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Department of Human Anatomy, I.M. Sechenov First MSMU Ministry of Health Care of Russia (Sechenov University) (Moscow, Russia), E-mail: rizaevan@yandex.ru

**Oganesyan M.V.**, Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Department of Human Anatomy, I.M. Sechenov First MSMU Ministry of Health Care of Russia (Sechenov University) (Moscow, Russia), E-mail: expedition@mma.ru

**Kudryashova V.A.**, Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Department of Human Anatomy, I.M. Sechenov First MSMU Ministry of Health Care of Russia (Sechenov University) (Moscow, Russia), E-mail: expedition@mma.ru

**Bolotskaia A.A.**, student, I.M. Sechenov First MSMU Ministry of Health Care of Russia (Moscow, Russia), E-mail: NastasiaBolotskaia@mail.ru

**Mayorova M.A.**, student, I.M. Sechenov First MSMU Ministry of Health Care of Russia (Moscow, Russia), E-mail: expedition@mma.ru

**MEANS OF EDUCATION IN TEACHING HUMAN ANATOMY.** The article is dedicated to teaching aids (TA) and methods of their use in the process of teaching human anatomy at a medical university. The purpose of our work is to study the features of using traditional and computer-assisted TA in classroom, other contact, as well as the work performed by medical students independently in the process of studying the basic discipline of human anatomy. Recommendations on the use of teaching aids in human anatomy classes are offered. They are based on the results of questioning students after the exam at the end of the semester, student feedback, as well as the experience of teachers of the Department of Human Anatomy of Sechenov University. It is appropriate to use complexes of TAs, including not only traditional TAs (diagrams, tables, anatomical figures, etc.) in the process of teaching "Human Anatomy" at a university, but also interactive multimedia teaching models, means of new information technologies, in particular, anatomical table. Virtual anatomy effectively helps students with the study of anatomical organs and systems, offering images of organs in several planes, allowing students to consider all the anatomical structures in various aspects (CT, MRI, 3D). The studying of "Human Anatomy" via means of new information technologies allows students to understand the most complex theoretical questions on anatomy; encourages students to explore and dissect the human model in different ways.

**Key words:** human anatomy, questionnaires, teaching aids, means of new information technologies.

**В.Н. Николенько**, д-р мед. наук, проф., зав. каф. анатомии человека, ФГАОУ ВО «Первый МГМУ имени И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский университет)», г. Москва; зав. каф. нормальной и топографической анатомии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: expedition@mma.ru

**Н.А. Ризаева**, канд. мед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Первый МГМУ имени И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский университет)», г. Москва, E-mail: rizaevan@yandex.ru

**М.В. Оганесян**, канд. мед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Первый МГМУ имени И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский университет)», г. Москва, E-mail: expedition@mma.ru

**В.А. Кудряшова**, канд. мед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Первый МГМУ имени И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский университет)», г. Москва, E-mail: expedition@mma.ru

**А.А. Болотская**, студентка, Международная школа «Медицина будущего», ФГАОУ ВО «Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский университет)», г. Москва, E-mail: NastasiaBolotskaia@mail.ru

**М.А. Майорова**, студентка, Институт клинической медицины имени Н.В. Склифосовского, ФГАОУ ВО «Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский университет)», г. Москва, E-mail: expedition@mma.ru

## СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ АНАТОМИИ ЧЕЛОВЕКА

Статья посвящена средствам обучения (СО) и методике их использования в процессе преподавания анатомии человека в медицинском университете. Целью работы является исследование особенностей использования традиционных и компьютерных СО в аудиторной, иной контактной, а также работе, выполняемой студентами-медиками самостоятельно в процессе изучения базовой дисциплины анатомии человека. Предложены рекомендации по исполь-