



Чăваш Республикин вĕренĕ институтĕ
Чувашский республиканский институт образования

**Образование
через всю жизнь**



ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

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

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ
СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Монография

Чебоксары
Издательский дом «Среда»
2022

УДК 159.9+37.0(082)

ББК 88+74я43

П86

Коллектив авторов:

С. А. Адамова, Ц. К. Гармаев, М. В. Данилов, Е. Э. Домашина,
В. А. Емельянова, К. К. Заморохов, А. Б. Иванюженко, О. В. Ильина,
А. А. Киселев, В. И. Коннов, Л. Н. Конягина, И. В. Лапшина,
И. А. Левицкая, Н. Г. Петрова, С. Г. Погосян, Д. В. Судаков,
О. В. Судаков, В. В. Татаринов

Рецензенты:

Исаев Юрий Николаевич, д-р филол. наук, ректор
БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования»
Минобразования Чувашии;

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

Редакционная коллегия:

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

Богатырева Ольга Леонидовна, канд. филол. наук, доцент
БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования»
Министерства образования и молодежной политики
Чувашской Республики

Дизайн обложки:

Фирсова Надежда Васильевна, дизайнер

П86 Психолого-педагогические вопросы современного образования :
монография / А.А. Киселев, А.Б. Иванюженко, И.А. Левицкая [и др.];
редкол.: Ж.В. Мурзина, О.Л. Богатырева; БУ ЧР ДПО «Чувашский
республиканский институт образования». – Чебоксары: Среда,
2022. – 172 с.

ISBN 978-5-907561-18-2

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

© Коллектив авторов, 2022

© БУ ЧР ДПО «Чувашский
республиканский институт
образования», 2022

ISBN 978-5-907561-18-2

DOI 10.31483/a-10373

© Издательский дом «Среда», 2022

Авторский коллектив

Киселев Александр Александрович – канд. пед. наук, заведующий кафедрой ФГБОУ ВО «Ярославский государственный технический университет», Россия, Ярославль, – *глава 1*.

Иванюженко Андрей Борисович – кандидат юридических наук, доцент, доцент кафедры правоведения Северо-Западный институт управления ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ», Россия, Санкт-Петербург, – *глава 2*.

Левицкая Ирина Александровна – канд. пед. наук, доцент, Филиал ФГБОУ ВО «Кузбасский государственный технический университет» в г. Междуреченске, Россия, Междуреченск, – *глава 3*.

Гармаев Цыбэн Кышектуевич – канд. пед. наук, доцент кафедры физического воспитания Института физической культуры и спорта ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», Россия, Якутск, – *глава 4 (в соавторстве)*.

Данилов Михаил Васильевич – старший преподаватель кафедры физического воспитания Института физической культуры и спорта ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», Россия, Якутск, – *глава 4 (в соавторстве)*.

Татаринев Василий Владимирович – старший преподаватель кафедры физического воспитания Института физической культуры и спорта ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», Россия, Якутск, – *глава 4 (в соавторстве)*.

Судаков Олег Валериевич – д-р мед. наук, заведующий кафедрой медицинской информатики и статистики ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко», Воронеж, Россия, – *глава 5 (в соавторстве)*.

Судаков Дмитрий Валериевич – канд. мед. наук, доцент кафедры оперативной хирургии с топографической анатомией ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко», Воронеж, Россия; врач-хирург, онколог БУЗ ВО ВОКБ №1, Воронеж, Россия, – *глава 5 (в соавторстве)*.

Петрова Наталия Гурьевна – д-р мед. наук, заведующая кафедрой сестринского дела ФГБОУ ВО «Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет имени И. П. Павлова», Россия, Санкт-Петербург, – *глава 6 (в соавторстве)*.

Погосян Саркис Геворкович – канд. мед. наук, доцент кафедры сестринского дела ФГБОУ ВО «Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет имени И. П. Павлова», Россия, Санкт-Петербург, – *глава 6 (в соавторстве)*.

Коннов Василий Иванович – канд. техн. наук, доцент кафедры «Техносферная безопасность» Забайкальского института железнодорожного транспорта – Филиала ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет путей сообщения» в г. Чите, Россия, Чита, – *глава 7 (в соавторстве)*.

Домашина Екатерина Эдуардовна – студентка Забайкальского института железнодорожного транспорта – Филиала ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет путей сообщения» в г. Чите, Россия, Чита, – *глава 7 (в соавторстве)*.

Емельянова Валерия Александровна – студентка Забайкальского института железнодорожного транспорта – Филиала ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет путей сообщения» в г. Чите, Россия, Чита, – *глава 7 (в соавторстве)*.

Лапшина Ирина Владимировна – канд. филос. наук, доцент, Таганрогский институт им. А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», Россия, Таганрог, – *глава 8 (в соавторстве)*.

Заморохов Кирилл Константинович – студент Таганрогский институт им. А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», Россия, Таганрог, – *глава 8 (в соавторстве)*.

Адамова Саргылана Алексеевна – соискатель, заместитель директора, учитель, МОБУ «Якутская городская национальная гимназия им. А.Г. и Н.К. Чиряевых», Якутск, Россия, – *глава 9*.

Конягина Людмила Николаевна – канд. пед. наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин и иностранных языков АНОО ВО Центросоюза РФ «Российский университет кооперации», Россия, Москва, – *глава 10 (в соавторстве)*.

Ильина Ольга Викторовна – канд. пед. наук, старший преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин и иностранных языков АНОО ВО Центросоюза РФ «Российский университет кооперации», Россия, Москва, – *глава 10 (в соавторстве)*.

Оглавление

| | |
|--|-----|
| Предисловие | 7 |
| Foreword | 12 |
| ГЛАВА 1 | 17 |
| СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПРАКТИКО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... | 17 |
| Библиографический список к главе 1..... | 29 |
| ГЛАВА 2 | 32 |
| ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ТРУДА ПРОФЕССОРСКО- ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА КАК КРИТЕРИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ..... | 32 |
| Библиографический список к главе 2..... | 46 |
| ГЛАВА 3 | 50 |
| ТРАНСФОРМАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ СИСТЕМ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ ЦИФРОВОГО ПРОИЗВОДСТВА..... | 50 |
| Библиографический список к главе 3..... | 61 |
| ГЛАВА 4 | 64 |
| ФИЛОСОФСКИЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО АКТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ..... | 64 |
| Библиографический список к главе 4..... | 88 |
| ГЛАВА 5 | 91 |
| ИЗУЧЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА К УЧЕБНОМУ ПРОЦЕССУ В «ДИСТАНЦИОННЫЙ» И «ПОСТДИСТАНЦИОННЫЙ» ПЕРИОДЫ..... | 91 |
| Библиографический список к главе 5..... | 102 |

| | |
|--|-----|
| ГЛАВА 6 | 103 |
| МОТИВАЦИЯ И КАРЬЕРНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ СЕСТРИНСКОГО ДЕЛА..... | 103 |
| Библиографический список к главе 6..... | 112 |
| ГЛАВА 7 | 115 |
| ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В ОБУЧЕНИИ СТРОИТЕЛЬСТВУ ЖЕЛЕЗНЫХ ДОРОГ..... | 115 |
| Библиографический список к главе 7..... | 130 |
| ГЛАВА 8 | 131 |
| ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ОБУЧАЕМЫХ В ОБЛАСТИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ.. | 131 |
| Библиографический список к главе 8..... | 149 |
| ГЛАВА 9 | 150 |
| СОПРОВОЖДЕНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ РАБОТЫ ГИМНАЗИИ (НА ПРИМЕРЕ МОБУ ЯГНГ) | 150 |
| Библиографический список к главе 9..... | 156 |
| ГЛАВА 10 | 157 |
| ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ..... | 157 |
| Библиографический список к главе 10..... | 170 |

Предисловие

Правильно организованное обучение – залог успешного развития личности обучаемого на всех этапах обучения, с использованием любых образовательных технологий, в том числе информационно-коммуникационных. Необходимость анализа актуальных тенденций в сфере образования обусловлена возрастающей значимостью методик и технологий в современных педагогических практиках. Данный выпуск монографии **«Психолого-педагогические вопросы современного образования»** посвящен изучению современных проблем развития образования, в том числе с использованием цифровых технологий.

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

В первой главе монографии анализируется отечественная система образования. Современная практика развития высшего профессионального образования показывает, что сегодняшние выпускники российских вузов в своем большинстве не готовятся к реальной практической работе в организациях как профессионалы. Несомненно, время и изменение условий осуществления деятельности российских вузов за последние три десятилетия значительно изменились. Однако в основу подготовки современных профессионалов в новых условиях был взят не отечественный опыт работы вузов, а иностранные подходы двухуровневого высшего образования – подготовки выпускников российских вузов как бакалавров и магистров. Но при этом у российских исследователей и чиновников нет четкого понимания разницы в уровне профессиональной подготовки студентов как бакалавров, так и магистров. И заявленный новый «компетентностный подход», когда предлагается формировать у студентов достаточно «размытые» компетенции, представленные в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования ФГОС ВО 3++, не позволяет увидеть работодателям в современном выпускнике вуза нужных им профессионалов. А то, что современный Запад не признает дипломы выпускников российских вузов, свидетельствует о том, что сегодня необходимо уже и в высшем образовании реализовывать политику импортозамещения и, основываясь на отечественном опыте подготовки выпускников российских

вузов как специалистов-инженеров, готовить их к реальной практической работе в российских организациях.

Во второй главе содержится анализ деятельности профессорско-преподавательского состава высшего учебного заведения, а равно – рассматриваются как общетеоретические, так и основанные на наблюдениях автора практические проблемы, препятствующие эффективности этой деятельности. В частности, автором проведен анализ основ восприятия носителями русского языка содержания слов «труд» и «работа» и словосочетаний на их основе. Далее рассматриваются правовые и профессиональные проблемы, не способствующие улучшению преподавателями вузов качества своей деятельности (эффективный контракт, наукометрические показатели и обучение на дистанционной основе). В работе содержатся предложения, внедрение которых позволит вузу оценить творческий потенциал преподавателя и в целом повысить эффективность оказываемых образовательных услуг.

В следующей главе поднимается тема глобальных изменений социально-экономических систем, к которым приводит цифровизация. Процесс продвижения и внедрения цифровых трендов в социально-экономической сфере и глобальная система открытого и индивидуализированного профессионального знания в рамках непрерывного образования формируют принципиально новый информационный контент. Процесс цифровизации неразрывно связан с интеграцией технологий, управлением процессами в цифровой среде, инновационных методов и подходов в образовательных моделях. Обновление институциональных и организационных структур управленческого сектора формирует компетенции и знания в рамках системы автоматизированного проектирования.

Далее изучена разработка концептуальных основ развития и становления социально активной личности в более широком философском, психолого-педагогическом аспекте. Данный феномен рассматривается в контексте физического воспитания.

Пятая глава посвящена изучению отношения студентов медицинского вуза к учебному процессу в «дистанционный» и «постдистанционный» периоды. Тема крайне актуальна ввиду того, что лишь недавно завершился очередной период дистанционного обучения в вузах, обусловленный неблагоприятной эпидемиологической обстановкой, вызванной новой коронавирусной инфекцией COVID-19.

Помимо этого, исследование также можно считать актуальным ввиду того, что практическая часть учебного процесса была относительно «слабо выражена» в период «дистанта» в медицинском вузе и в настоящее время, в период «постдистанционного» обучения возникает необходимость наверстывания освоения практических навыков, что, безусловно, должно выполняться с учетом их необходимости для освоения учебной программы и в ряде случаев – пожеланий студентов. Объектами исследования послужили 300 студентов медицинского вуза: 100 студентов 2-го курса стоматологического факультета (1 группа), 100 студентов 3-го курса лечебного факультета (2 группа), 100 студентов 6-го курса лечебного факультета (3 группа). В основу исследования легло анонимное анкетирование, затрагивающее общие вопросы отношения будущих врачей к практической и теоретической частям комплексного процесса обучения в вузе. Помимо этого, изучалась общая удовлетворенность практической и теоретической частью в период классического традиционного обучения и в период дистанционного обучения. Интересной составляющей данного исследования стало изучение посещаемости студентами практических и теоретических кружков как в период очной формы обучения, так в периоды дистанционного и постдистанционного обучения. Полученные данные представляют интерес для преподавателей различных кафедр медицинского вуза, а также для завучей кафедр, так как могут помочь более эффективно спланировать учебный процесс.

Высокий уровень образования является в определенной степени гарантией качественного выполнения в будущем профессиональных обязанностей. Профессионализм медицинских работников во многом определяет качество медицинской помощи. Успешность образовательного процесса зависит от многих аспектов, одним из которых является мотивированность обучающихся, которая, в свою очередь, во многом связана с их будущей карьерной ориентированностью. В шестой главе приведены результаты исследования, проведенного среди студентов 1–4 курса – бакалавров сестринского дела (было обследовано 200 человек, что составило 92,5% обучающихся). Базой исследования являлся факультет высшего сестринского образования ПСПбГМУ им. И.П. Павлова. Разработанная программа включала анкетирование и тестирование студентов. Использован мотивационный тест Ф. Герцберга, а для изучения карьерных ориентаций

студентов – тест Э. Шейна «Якоря карьеры» (в адаптации В.А. Чикер и В.Э. Виноградовой). В результате исследования были определены общие и дифференцированные по курсам предпочтительные мотивационные установки студентов и их карьерные ориентации, а также корреляции между ними. Установлено, что в целом ведущими мотивами выступают: финансовая мотивация; ответственность; интерес к содержанию работы, хотя их соотношение меняется на разных курсах. Достоверные значимые корреляции между мотивами практически отсутствуют. Основные карьерные ориентации – стабильность и служение. Выраженность разных ориентаций и корреляции между ними отличаются среди студентов разных курсов. Корреляции между мотивами и ориентациями – достаточно слабы.

В следующей главе рассмотрен образовательный процесс, построенный с помощью практико-ориентированных технологий. Он приблизил учебные железнодорожные дисциплины, которые изучают студенты высшего образования, к их будущей профессии. Были созданы необходимые условия для целенаправленного формирования конкурентоспособности участвующих студентов как будущих специалистов. Студенты осваивают профессию инженера путей сообщения не только по учебникам и чертежам, а непосредственно включаясь в ее простейшие формы. У студентов, участников этого учебного процесса: сформировалось системное мышление; выработались навыки работы в команде в режиме дискуссий по поиску путей решения поставленных задач; развилась способность самостоятельно мыслить; возрос интерес к специальности инженера путей сообщения. Эти качества, необходимые специалисту, проявились и закрепились у студентов, участвовавших в выполнении научно-исследовательской работы по укреплению железнодорожного пути на 6101 км Транссибирской магистрали.

В восьмой главе рассматриваются результаты проведенного на базе образовательного учреждения исследования деятельности по формированию здоровьесберегающих технологий в молодежной среде. На представленных в работе гистограммах можно увидеть положительную динамику в ходе проведенного педагогического эксперимента в экспериментальном классе. При проведении эксперимента были в комплексе применены различные педагогические методы, в том числе активное обсуждение, просмотр видеороликов/презентаций, тестирование. В работе были использованы метод

аналитического обзора, отбора опыта, анализа теории и образовательной практики, методы математической обработки данных с применением расчета критерия Манна – Уитни.

Девятая глава посвящена анализу научно-исследовательской деятельности учителей и учащихся ЯГНГ. Выявлены проблемные точки и пути их решения. На основе проведенного анализа были сделаны выводы о мотивированности ученика в научно-исследовательской деятельности, а также о роли учителя в заинтересованности учащихся.

В заключительной, десятой, главе изложены теоретические основы проблемы развития интеллектуального потенциала современных детей в информационном мире. Акцент дается на интерактивное обучение как условие развития психических познавательных процессов детей младшего школьного возраста. Дается анализ рассматриваемой программы «Шерлок»; представлены результаты внедрения данной программы в практику воспитательно-образовательного процесса в начальных классах школы. Проведённое исследование показывает, что данный проект может успешно применяться для развития интеллектуального потенциала младших школьников в процессе интерактивного обучения.

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

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

Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными разработками и проектами, публикацию в монографии **«Вопросы образования и психологии»**, содержание которой не может быть исчерпано. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

Foreword

Properly organized educational process is the key factor of successful students' personality development throughout every single stage of education, with the use of any educational technologies, including information and communication. The need for analyze of relevant tendencies in the sphere of education is due to increasing importance of methods and technologies used in modern pedagogic practice. The issue of the monograph **“Psychological and Pedagogical Issues of Modern Education”** is devoted to the study of contemporary issues of education, including the use of digital technologies.

The following monograph presents the scientific-research materials of renowned and young scientists, brought together by the core theme of modern view of pedagogic and psychological development trends.

The first chapter of the monograph analyzes the Russian system of education. Modern practice in the development of higher professional education shows that today's graduates of Russian universities for the most part are not prepared for real practical work in organizations as professionals. Undoubtedly, the time and changing conditions for the implementation of the activities of Russian universities over the past three decades have changed significantly. However, the training of modern professionals in the new conditions was based not on the domestic experience of universities, but on foreign approaches to two-level higher education – the training of graduates of Russian universities as bachelors and masters. But at the same time, Russian researchers and officials do not have a clear understanding of the difference in the level of professional training of students, both bachelors and masters. And the declared new “competence-based approach”, when it is proposed to form students with rather “vague” competencies, presented in the Federal State Educational Standards for Higher Education of the Federal State Educational Standards of Higher Education 3++, does not allow employers to see the professionals they need in a modern university graduate. And the fact that the modern West does not recognize the diplomas of graduates of Russian universities indicates that today it is necessary to implement a policy of import substitution in higher education, and, based on domestic experience in training graduates of Russian universities as specialists-engineers, to prepare them for real practical work in Russian organizations.

The second chapter contains the analysis of the activities of the teaching staff of the higher educational institution, as well as examines both general theoretical and practical problems based on the author's observations that hinder the effectiveness of this activity. In particular, the author analyzes the basics of Russian native speaker's perception of the content of the words "labor" and "work" and phrases based on them. Next, legal and professional problems that do not contribute to the improvement of the quality of their activities by university teachers (the Effective contract, scientometric indicators and distance learning) are considered. The paper contains proposals, the implementation of which will allow the university to evaluate the creative potential of the teacher and, in general, to increase the effectiveness of the educational services provided.

The next chapter examines the topic of global changes of socio-economic systems which result in the process of digitalization. The process of promoting and implementing digital trends in the socio-economic sphere and the global system of open and individualized professional knowledge within the framework of continuing education form a fundamentally new information content. The process of digitalization is inextricably linked with the integration of technologies, process of management in the digital environment, innovative methods and approaches in educational models. Updating the institutional and organizational structures of the management sector forms competencies and knowledge within the framework of the computer-aided design system.

The fourth chapter examines the development of conceptual foundations for the development and formation of a socially active personality in a broader philosophical, psychological and pedagogical aspect. This phenomenon is considered in the context of physical education.

The fifth chapter is devoted to the study of the attitude of medical students to the educational process in the "remote" and "post-remote" periods. The topic is extremely relevant in view of the fact that only recently yet another period of distance learning in universities has ended, due to the unfavorable epidemiological situation caused by the new coronavirus infection COVID-19. In addition, the study can also be considered relevant in view of the fact that the practical part of the educational process was relatively "weakly expressed" during the period

of “distance learning” at a medical university, and now, during the period of “post-distance” learning, there is a need to catch up on the development of practical skills, which certainly should be carried out taking into account their need for mastering the curriculum and, in some cases, the wishes of students. The objects of the study were 300 students of a medical university: 100 2nd year students of the Faculty of Dentistry (Group 1), 100 3rd year students of the Faculty of Medicine (Group 2), 100 students of the 6th year of the Faculty of Medicine (Group 3). The study was based on an anonymous survey that touched upon the general questions of the attitude of future doctors to the practical and theoretical parts of the integrated learning process at the university. In addition, general satisfaction was studied with the practical and theoretical part during the period of classical, traditional education and during distance learning. An interesting component of this study was the study of student attendance at practical and theoretical classes, both during full-time education, and during periods of distance and post-distance learning. The data obtained are of interest to teachers of various departments of a medical university, as well as to head teachers of departments, since the data presented can help plan the educational process more effectively.

High educational level is, to some extent, a guarantee of qualitative performance of one’s professional capacity. Professionalism of medical care workers drastically defines the quality of medical service. One of the factors of successful educational process is the level of student’s motivation which is connected to their future career orientation. The sixth chapter offers the results of the research conducted among 1–4-year students – bachelors of nursing (overall 200 people were examined which makes up to 92.5% of all students). Research base: Faculty of Higher Nursing Education, Pavlov St. Petersburg State Medical University. The program included questioning and testing of the students. The motivational test by F. Herzberg was used, and the test by E. Shein “Anchors of a career” (adapted by V.A. Chiker and V.E. Vinogradova). The general and differentiated by courses preferred motivational attitudes of students and their career orientations, as well as correlations between them, were determined. It was found that, in general, the leading motives are: financial motivation; responsibility; interest in the content of the work, although the ratio varies depending on the year of the students. There are practically no reliable significant correlations between motives. The main career orientations are stability

and service. The severity of different orientations and the correlations between them differ among students of different year. The correlations between motives and orientations are rather weak.

The next chapter considers the educational process built with the help of practice-oriented technologies. It brought academic railway disciplines studied by higher education students closer to their future profession. Necessary conditions for purposeful formation of competitiveness of participating students as future specialists were created. Students master the profession of railway engineer not only from textbooks and drawings, but directly including in its simplest forms. The students, participants of this educational process have formed: system thinking; developed skills of teamwork in the mode of discussions to find ways to solve assigned tasks; developed the ability to think independently; increased interest in the profession of a railway engineer. These qualities, necessary for a specialist, were manifested and consolidated by the students who participated in the research work on strengthening the railroad track at 6101 km of the Trans-Siberian Railway.

The eighth chapter discusses the results of a study conducted on the basis of an educational institution on the formation of health-saving technologies in the youth environment. On the histograms presented in the paper, you can see the positive dynamics in the course of the pedagogical experiment conducted in the experimental classroom. During the experiment, various pedagogical methods were used in a complex, including active discussion, watching videos / presentations, testing. The methods of analytical review, selection of experience, analysis of theory and educational practice, methods of mathematical data processing using the Mann-Whitney test were used in the work.

The ninth chapter is devoted to the analysis of scientific research activities of teachers and students of YaMNG. The issues and the mean to their solution were determined. Based on the undergone analysis the conclusion of students' motivation as well as teachers' role in it were drawn.

In the final, tenth chapter the content sets out the theoretical foundations of the problem of developing the intellectual potential of modern children in the information world. Emphasis is placed on interactive learning as a condition for the development of mental cognitive processes in children of primary school age. An analysis of the

examined program “Sherlock” is given; the results of the introduction of this program into the practice of the educational process in the primary grades of the school are presented. The study shows that the described project can be successfully used to develop the intellectual potential of younger schoolchildren in the process of interactive learning.

Thus, the monograph considers a fairly wide range of questions brought together by the core theme of modern view of pedagogic and psychological development trends.

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

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

ГЛАВА 1

DOI 10.31483/r-101273

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Анализируя ситуацию с современным российским высшим образованием, учитывая опыт работы педагогов в вузах по реализации современных Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО), отзывы работодателей на качество подготовки выпускников российских вузов как нужных им профессионалов, можно полагать, что направление реформирования российского высшего образования по иностранной системе двухуровневой подготовки «бакалавриат – магистратура» не решает потребностей отечественных организаций в востребованных им профессионалах.

Во-первых, о чем уже можно уверенно говорить сегодня, это то, что вступление России в Болонский процесс и «переформатирование» российского высшего образования на подготовку бакалавров и магистров не выдержали «проверки временем», так как не решают проблем получения востребованных отечественными организациями профессионалов [1]. При этом Правительство РФ регулярно обновляет списки вузов, дипломы которых в России признаются наравне с дипломами отечественных вузов. На сегодняшний день в этом списке более двухсот вузов из двух десятков стран. И лидирующие место в этом списке занимают США и Великобритания [5]. А вот дипломы выпускников российских вузов за рубежом требуют определенной «легализации», то есть очень длительной и проблемной процедуры. При этом, чаще всего, придется дополнительно проходить какие-либо дополнительные курсы, сдавать экзамены и т.д. [3]. Другими словами, дипломы выпускников российских вузов за рубежом не признаются. А сегодня, когда Россия стала проводить специальную операцию на Украине, которая, в конечном итоге, и многие европейские страны освободит от страха разрастания украинского нацизма; в этих странах российские студенты «изгоняются» из их университетов. Причем часто это

делается грубо и как издевательство над ними. Так, например, в Ярославском государственном техническом университете было организовано партнерство по обучению российских студентов в немецком «провинциальном» техническом университете прикладных наук Вильдау по программе «Двойной диплом». В марте 2022 года они отказались принимать у себя российских студентов, которые должны были в соответствии с подписанными соглашениями пройти определенный курс обучения на их базе. При этом объяснение такого решения было дано в грубой форме, что они отказываются принимать у себя российских студентов, так как «Россия развязала войну на Украине» и т. д. А россияне, как отметила уполномоченный по правам человека в РФ Т. Москальцова, в этих условиях «становятся объектами травли со стороны иностранцев» [10]. И сегодня это делают многие европейских вузы. Как можно после таких действий доверять им? И о каком обучении российских студентов в отечественных вузах по «иностранным лекалам» в данных условиях можно говорить? Россия, конечно, опять вынуждена принимать определенные действия. Как сообщили РИА Новости в Минобрнауки РФ, «российские студенты, отчисленные из иностранных вузов или сталкивающиеся с ущемлением своих прав из-за ситуации на Украине, смогут продолжить обучение в лучших российских университетах совершенно бесплатно» [11]. Да и сама система высшего образования «бакалавриат-магистратура», как показывает изучение вопроса, не получила в России общественного признания, как эффективной системы подготовки профессионалов, особенно с отказом от позиции традиционного практико-ориентированного подхода. При этом с переходом на двухуровневую подготовку российским вузам пришлось даже отказаться от названия высшего образования, как высшего профессионального образования [8]. Получается парадокс: выпускники вузов должны приносить пользу отечественной экономике и работать в организациях, но вузы не обязаны готовить из них современных профессионалов, нужных организациям. Особенно постоянное объявление санкций иностранными государствами во главе с США актуализирует эту проблему. Следовательно, можно считать, что пришло время внедрять практико-ориентированный подход к подготовке выпускников в отечественных вузах. А, следовательно, можно считать, что пришло время реализации стратегии импортозамещения и в высшем

образовании. Это не означает отказа от партнерства в сфере образования с теми иностранными вузами, которые интересны нам, а мы интересны им, но пора отказаться от «болонской системы» организации высшего образования в России так, как это происходит сегодня, и переходить на подготовку нужных российским организациям инженеров, специалистов, учитывая отечественный опыт в данной сфере и запросы отечественных работодателей.

Во-вторых, в условиях реализации стратегии импортозамещения, так как США и ряд европейских государств постоянно стремятся показать России «ее место в мире», «в ключья разорвать ее экономику», объявляя все новые и новые экономические санкции и запрещая поставки различной продукции в Россию. Одновременно США обвиняют Россию в «чрезмерном импортозамещении», особенно в сельском хозяйстве и IT-секторе, а также в объявлении ответных ограничений на импорт и др. [14]. Но стратегия импортозамещения требует того, чтобы в России открывались новые производства, фабрики и заводы, чтобы российская экономика не зависела от поставок иностранной продукции. И в России сегодня это делается. Так, например, в России только за 2019 г. открылось 650 новых предприятий, за 2020 г. – более 318 [13]. При этом открываются современные производства, где требуются высокопрофессиональные кадры. Например, в *г. Курган Курганской области в начале 2021 года построен новый приборостроительный завод*. Это новое приборостроительное производство с новейшей автоматизированной линией поверхностного монтажа (пайки) электронных компонентов предназначено для выпуска самой разной продукции, поскольку позволяет работать с электронными деталями меньше миллиметра [6]. И этот процесс идет по нарастающей. Следовательно, задачей российских вузов становится подготовка современных профессиональных кадров для того, чтобы современная экономика могла успешно работать, чтобы российские организации, в том числе новые, использующие современные высокотехнологичные производства, в нужном количестве получали нужных им специалистов, в том числе инженеров, которые бы эффективно работали в них. И для этого российское высшее образование должно стать практико-ориентированным, то есть учитывающим потребности отечественных организаций в нужных им специалистах.

В-третьих, в советское время вузы успешно за 4 года готовили выпускников вузов, как профессионалов, что признавалось в мире, которые успешно работали в отечественных организациях. Сегодня за 4 года российские вузы выпускают бакалавров. При этом бакалавры работодателями не воспринимаются специалистами с высшим образованием, так как есть еще магистратура, где необходимо учиться два года. Вследствие этого работодателям не понятно, какие дипломы об окончании вузов нужно воспринимать, как дипломы о высшем образовании – бакалавров или магистров. И до сих пор отечественные специалисты не могут однозначно дать ответ на вопрос о том, нужна ли вообще магистратура после бакалавриата в России и зачем выпускнику вуза нужно получать два диплома? [9]. Вследствие этого основным требованием к приему на работу выпускников вузов, как бакалавров и магистров работодатели выдвигают наличие у них определенного, как правило, пятилетнего стажа любой работы. И это связано с тем, что выпускники российских вузов ни в качестве бакалавров, ни как магистры не отвечают тем профессиональным требованиям и качествам, которые хотели бы видеть у них работодатели. Таким образом ни бакалавр, ни магистр не воспринимаются отечественными работодателями в качестве нужных им профессионалов. Следовательно, этот вопрос требует рассмотрения с позиции того, для чего и кого отечественные вузы готовят выпускников: чтобы дать организациям нужных им профессионалов или выполнить пресловутые требования «болонского процесса». Ответ очевиден. Но этот вопрос требует практической реализации.

В-четвертых, нужно констатировать, что сегодня Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, в том числе последнего поколения ФГОС ВО 3++, требуют формировать у студентов вузов какие-то условные компетенции, которые не отражают практической направленности высшего образования как профессионального образования [18]. Так, например, в ФГОС 3++ все универсальные компетенции представлены в виде общих фраз, например, таких, как выпускник вуза должен быть «способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач», «способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из

действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений», «способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде», «способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах», «способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни» и т. д. При этом «при определении профессиональных компетенций на основе профессиональных стандартов вуз осуществляет выбор профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников, из числа указанных в приложении к ФГОС ВО и (или) иных профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников». При этом из каждого выбранного профессионального стандарта вуз при разработке учебных планов «выделяет одну или несколько обобщенных трудовых функций (ОТФ), соответствующих профессиональной деятельности выпускников, на основе установленных профессиональным стандартом для ОТФ», которая «может быть выделена полностью или частично» и включает их в эти планы [12]. Но как можно готовить профессионала для отечественных организаций, если требуется сформировать у студентов за период обучения в вузе всего лишь одну или несколько профессиональных компетенций? Тут возникает проблема в том, что понятие компетенции не имеет конкретного содержательного обозначения и воспринимается разными исследователями и специалистами по-разному: то как способность, то как какая-то специальность, то как комплекс каких-то знаний и практических знаний по определенной конкретной работе в рамках специализации. Одновременно, ФГОС ВО 3++ предлагает каждому вузу по своему усмотрению выбирать то, что ему захочется, вследствие чего по одному и тому же направлению подготовки в разных вузах у студентов будут определены разные компетенции, которые будут формироваться совершенно разными по названию учебными дисциплинами, так как они тоже определяются самостоятельно в самих вузах. Кроме того, сегодня требуется от вузов самостоятельно определить критерии, по которым можно оценить сформированность каждой компетенции у студентов, которые называли индикаторами. Но, например, как можно оценить и по каким индикаторам, что у студента сформирована компетенция

«способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений»? И здесь в каждом вузе будут определены на одинаковые компетенции, указанные в образовательных стандартах, свои индикаторы, зависящие от квалификации и опыта преподавателей, которые будут их формулировать. Так, например, в рабочих программах можно встретить, что такая универсальная компетенция, как «способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий», такими индикаторами выделяются следующие: знать принципы и методы поиска, анализа и синтеза информации, принципы и методы системного подхода; уметь применять принципы и методы поиска, анализа и синтеза информации; грамотно, логично, аргументированно формировать собственные суждения и оценки, отличать факты от мнений, интерпретаций, оценок и т. д. в рассуждениях других участников деятельности; применять принципы и методы системного подхода для решения поставленных задач; владеть практическими навыками поиска, анализа и синтеза информации, выбора оптимальных способов решения задач. Понятно, что все это сформулировано просто «для галочки», без всякого логического содержания в «красивых» фразах формулировок предлагаемых индикаторов [7]. Возникает вопрос: «А что это за государственный стандарт высшего образования, который не дает единых взглядов и подходов на организацию высшего образования и не отвечает интересам государства по подготовке нужных ему профессионалов»? Напрашивается вывод, что пришло время разработать такие стандарты высшего образования, которые будут основаны на богатом отечественном опыте и традициях, которые будут предназначены для организации такой подготовки в вузах нужных отечественным организациям профессионалов, которые будут способны реализовывать самые современные технологии и повышать эффективность деятельности отечественных организаций в условиях конкуренции, в том числе с иностранными организациями.

В-пятых, в настоящее время в российском высшем образовании, к сожалению, нет понятия профиограмм, которые бы определяли логику организации подготовки будущего профессионала в вузах. В данном случае, под профиограммой нужно понимать

перечень обобщенных представлений, отражающих специфику какой-либо профессии, а также критерии, предъявляемые к специалисту, позволяющие определять логику подготовки студента к будущей специальности. Сегодня вместо них все свелось к рассуждениям о «компетентностном подходе», который, вроде бы, отражает практико-ориентированность высшего образования. На самом деле за «красивыми» словами «скрываются» проблемы, связанные с развитием российского высшего образования как профессионального образования. В результате этого каждый вуз как бы формирует у студентов обозначенные ими профессиональные компетенции, которые не являются обязательными в отличие от универсальных компетенций, формально прописанных в ФГОС ВО 3++, но не понятных по их сущностному содержанию в плане их формирования в вузе. При этом формирование таких универсальных компетенций можно «приписать» не только к высшему образованию, а вообще к процессу воспитания человека, начиная с детского сада и начальной школы. Например, такую универсальную компетенцию, как «способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач» нужно формировать не в вузе, когда молодой человек уже сформировался, а в процессе всего его воспитания, как только он начинает понимать и воспринимать окружающий мир. Вследствие этого детское, школьное, специальное профессиональное и вузовское образование должны быть интегрированы в одну систему. И в советское время такая система существовала. И молодые люди, поступающие в советские вузы, могли это сделать после окончания школы без помощи репетиторов. В настоящее время выпускники школ поступают в вузы по результатам ЕГЭ. И это опять пришло к нам из иностранного опыта. Но и там она не везде прижилась. Так, например, впервые аналог ЕГЭ был введен во Франции в 60-х годах XX века. После того, как французские колонии в Африке получили независимость, во Францию хлынули мигранты из бывших африканских колоний. Уровень их образованности был очень низким, вследствие чего дети иммигрантов не могли поступить во французские вузы. Власти Франции решили значительно упростить систему экзаменов. Были введены тестовые опросы, выпускной экзамен совмещался со вступительным экзаменом в вуз. Через три года французское правительство, оценив результаты

таких экзаменов, само отказалось от них. При этом во многом этому способствовало и то, что во Франции начались многочисленные демонстрации и акции протеста, так как французы не восприняли новую систему вступительных экзаменов в вузы, считая, что она ведёт к «отупению» нации [2]. Мы тоже сталкивались с подобной ситуацией с ЕГЭ, когда выпускники школ из южных республик России имели отличные результаты по русскому языку, в то время, когда в московских школах у выпускников это было достаточно редким явлением. Несомненно, что сегодня много сил и средств тратится на «совершенствование этой системы, но она действительно не дает нужного результата. Так, например, выпускница одной из школ Ярославля не смогла поступить в выбранный ею вуз на направление подготовки «Экономика», имея очень высокий балл по математике и по русскому языку, но получив 44 четыре балла по обществознанию вместо рекомендованного для прохождения в вуз результата ЕГЭ в 45 баллов. Не думаю, что она была бы менее профессионально подготовлена, чем тот, кто по всем дисциплинам набрал минимально возможные баллы. И для экономиста, наверное, важнее понимать математику, а не обществознание. При этом один балл, по большому счету, не играет принципиального значения в оценке знаний абитуриента. Вследствие этого вузы, без сомнения, потеряли перспективного специалиста. Можно, конечно, сказать, что не всем обязательно получать высшее образование. И таких случаев по России достаточно много. А ведь процесс поиска талантливых молодых людей, способных стать высокочастотными специалистами, это как поиск золота в песке – очень трудная и кропотливая работа. И эту работу нужно проводить не по формальным признакам, не по иностранным «лекалам», потому что система ЕГЭ осталась в США, а с учетом нарабатанного отечественного опыта, полученного отечественными вузами в советское время. Следовательно, при организации высшего образования в отечественных вузах сегодня важно исходить не с позиции, подготовить непонятого отечественным работодателям бакалавров, которые потом не могут устроиться на работу и часто работают продавцами в магазинах, а подготовить в вузах нужных организациям профессиональных специалистов, то есть реализовывать практико-ориентированное профессиональное образование.

В-шестых, можно утверждать, что подготовка магистров в отечественных вузах организована без необходимого научного обоснования и не основана на национальных традициях и опыте высшего образования. Так, нет четкого понимания, что подготовка студентов, как магистров должна дать им. Сегодня выпускник бакалавриата часто сразу окончания вуза подает документы в магистратуру, часто в тот же вуз и на то же направление подготовки. Но здесь возникают проблемы. Часто поступать на другие направления подготовки выпускник вуза, как бакалавр не может, так как без базовой подготовки он не сможет освоить новую специальность. Например, бакалавру экономики невозможно будет учиться в магистратуре по химическим направлениям подготовки, так как у него не будет базы для обучения в такой магистратуре. Но если бакалавр поступит в магистратуру по профилю бакалавриата, то не понятно, какие новые профессиональные знания и навыки он получит в данном случае. Получается, что магистратура лишь формально дает студентам второй уровень образования, по большому счету, лишь увеличивая срок обучения студентов, не повышая его профессионального уровня, не позволяя освоить новую специальность, но просто увеличивая шанс трудоустройства по специальности. На наш взгляд, поступление в магистратуру, учитывая условия реализации в отечественных вузах программы бакалавриата, должно разрешаться выпускникам вузов, как бакалавров, только после получения определенного практического опыта работы в организациях, например, не ранее, чем через пять лет. Тогда те студенты, которые поступят в магистратуру и будут учиться в ней, будут действительно получать второй уровень образования. И им потребуются уже другие профессиональные знания и практические навыки от обучения в магистратуре, чем при обучении в бакалавриате, учитывая уже полученный им опыт работы в организациях. И здесь может быть предусмотрена, к примеру, магистратура по направлению подготовки «Менеджмент», когда выпускники вузов как магистры получают возможность работать в роли руководителей по своим направлениям профессиональной деятельности, то есть получить необходимую управленческую подготовку. Ведь любой специалист, становясь руководителем, должен быть подготовлен к такой деятельности уже как управленец. Так, например, выпускник вуза как бакалавр работал в организации на должности

технолога химического производства. Но для получения вышестоящей должности инженера он должен получить управленческую подготовку и второй уровень высшего образования, обучаясь в соответствующей магистратуре. При этом магистратура должна быть только бюджетной или целевой, чтобы в нее могли поступить наиболее способные молодые люди, имеющие нужные для этого знания и практический опыт работы. Сегодня, к сожалению, стремясь принять больше студентов, вузы принимают в магистратуру студентов и на платной основе. Вследствие этого часто в магистратуру поступают не лучшие выпускники бакалавриата, а те, кто имеет возможность оплатить образование. Но для работодателей именно магистратура сегодня воспринимается как полное высшее образование. И в отсутствии в отечественных вузах специалитета они вынуждены принимать на работу магистров. Необходимо отметить, что по ряду востребованных специальностей в вузах все же сохраняют специалитет, как это было ранее. При этом в России по-прежнему «престиж диплома специалиста достаточно высок. Работодатели оценивают таких выпускников намного выше, чем бакалавров, и, соответственно, предлагают лучшую зарплату. Востребованность на рынке труда – одно из основных преимуществ обучения на специалитете, поскольку выпускникам вузов гораздо проще найти работу по специальности». Это связано с тем, что на бакалавриате преподают преимущественно общие дисциплины, иными словами, только закладывают базу для будущей профессии, тогда как на специалитете обучают непосредственно специальности, которую выбрал студент [15]. Следовательно, в современных условиях, особенно объявляемых экономических санкций против российской экономики, специалитет актуален для российского высшего образования. Но почему его незаслуженно «задвигают» в отечественных вузах? Нужно сказать, что с переходом России к рыночной экономике и в условиях, когда иностранные специалисты диктовали условия, как «развиваться» России, им было не выгодно, чтобы Россия сама обеспечивала себя высокопрофессиональными кадрами для российских организаций. При этом одной из задач иностранных «советчиков» была задача, связанная с разрушением высшей профессиональной школы. Так, например, команда Е.Т. Гайдара проведением своих реформ нанесла в этот период России «колоссальный» ущерб. Его «реформы» привели к

деградации российской промышленности и превращении одной из ведущих индустриальных стран мира в сырьевой придаток западных экономик» [4]. Работало их правило: «Зачем что-то производить в России, если это можно купить за рубежом». А значит и высококвалифицированные специалисты нам не нужны. При этом «отказ» от отечественной системы подготовки профессионалов в отечественных вузах преподносился под надуманным предлогом, что получение диплома на специалитете имеет некоторые недостатки, в частности, таким выпускникам сложнее продолжать учебу или работать за границей, поскольку в Европе предусмотрена двухуровневая система (бакалавриат и магистратура) без учета средней квалификации. И это опять говорит в пользу того, что пришло время вспомнить и реализовать в организации российского высшего образования прежний отечественный опыт, о чем свидетельствует современная практика работы отечественных вузов, а не «совершенствовать» постоянно ФГОС ВО, так как они «не приживаются» в России в качестве механизма повышения качества профессиональной подготовки студентов в отечественных вузах. При чем, как показало изучение вопроса, такое совершенствование ФГОС ВО идет формально, не решая практических проблем по повышению качества подготовки отечественных профессионалов в вузах. Следовательно, назрела необходимость введения в деятельность отечественных вузов таких ФГОС, которые бы обеспечивали подготовку нужным организациям профессионалом с учетом лучшего отечественного опыта работы советских вузов.

В-седьмых, развитие информационных технологий создает иллюзию того, что сегодня более качественным будет дистанционное обучение студентов. Несомненно, что российские вузы получили большой опыт дистанционной работы в условиях пандемии коронавируса. Но это была вынужденная мера. Тем не менее, сегодня формируются различные «виртуальные вузы» такие, как платформа онлайн обучения – «Университет 20.35» [16]. Несомненно, информационные технологии должны служить развитию высшего образования. И часто создание различных виртуальных площадок преподносится под видом того, что студент любого вуза может прослушать лекцию педагогов лучших вузов России, дистанционно обучаться в выбранном им вузе в удобное для него время, не посещая занятия и т. д. Но в данном случае часто движет таким

прогрессом в конкретных вузах, имеющих определенный административный ресурс, возможность организовывать такие площадки, не повышение качества обучения студентов, а возможность «зарабатывания» денег. А ведь в данном случае нарушается вся логика обучения студентов, построенная в вузах, так как нарушаются внутрипредметные взаимосвязи в логике учебного процесса конкретного вуза, исчезает воспитательное воздействие педагогов на студентов, а часто и исключение педагогов из учебного процесса вузов, в первую очередь, в региональных вузах. И эти риски никто не просчитывает. Но «чиновникам от образования» это выгодно, так как сегодня катастрофически сокращается количество педагогов, имеющих необходимую квалификацию, позволяющую им преподавать в вузах. Конечно, можно представить уровень профессиональной подготовки студента, когда, например, будущий врач будет учиться по видеолекциям, просматривая соответствующие материалы на компьютере. Сегодня, к сожалению, такая практика в медицинских вузах есть. Но это связано с тем, что и преподаватели-медики, и студенты медицинских вузов привлекаются к работе в больницах в условиях пандемии коронавируса. Но бесконечно так продолжаться не может. А мы будем терять те профессиональные кадры, которые необходимы организациям, так как потеряем профессиональные кадры вузов, которые должны обучать будущих профессионалов для отечественных организаций. Вследствие этого, дистанционное обучение должно служить дополнительным механизмом обеспечения непрерывности обучения, когда студент может самостоятельно расширять свой профессиональный кругозор или в силу экстремальных ситуаций, когда студент не может приехать в вуз, он может участвовать в учебном процессе. А информационные технологии должны помогать в работе преподавателям и студентам. Так, например, в настоящее время преподавателю не нужно готовить на занятия необходимые бумажные плакаты, как было когда-то, а быстро подготовить информативную презентацию. Однако, если, к примеру, вся лекция превратится для студентов просто в переписывание показанных им слайдов, то это не повысит качество высшего образования. При этом практико-ориентированность обучения студентов в этом случае будет резко снижена. В данном случае методика проведения занятий должна «вооружать» педагогов знаниями, как современные информационные технологии превратить в «помощников» педагогов в активизации обучения студентов [17].

Другими словами, «цифровизация» российского высшего образования не отменяет законов педагогики и должна осуществляться на научно обоснованных положениях и рекомендациях педагогической науки, в которой роль педагога остается ведущей. И это тоже сегодня актуальная проблема для отечественного высшего образования, так как педагоги сегодня меньше думают о совершенствовании своего методического мастерства, но постоянно занимаются переработкой документации в связи с вновь и вновь проводимым «совершенствованием» ФГОС ВО.

Таким образом, подводя итог результатов анализа состояния современного высшего образования в отечественных вузах, можно считать, что выделенные нами ключевых проблем требуют того, чтобы рассматривать их решение с научных позиций, но, в первую очередь, с учетом сохранения наших национальных интересов, ухода от «навязанных» нам иностранных стандартов, которые снижают качество отечественного высшего образования и «не приживаются» в российском обществе. При этом основой развития современного высшего образования нужно рассматривать через призму лучшего отечественного опыта подготовки высококвалифицированных кадров, как практико-ориентированного профессионального образования, чтобы вузы были в состоянии обеспечить отечественные организации нужными им профессионалами во всех сферах деятельности. И это важное условие того, чтобы наша страна считалась мировой державой. И нам нельзя «проспать» критическую точку, когда придется заново создавать систему подготовки высокопрофессиональных кадров в вузах для «закрытия» потребностей отечественной экономики в них.

Библиографический список к главе 1

1. Болонский процесс и высшее образование в России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.referat911.ru/Pedagogika/bolonskij-process-i-vysshee-obrazovanie/263437-2566746-place1.html>

2. Во Франции народ не принял систему ЕГЭ, но она прижилась в США [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://versia.ru/vo-francii-narod-ne-prinyal-sistemu-egye-no-ona-prizhilas-v-ssha>

3. Дипломы каких вузов признаются за рубежом [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://zaochnik.ru/blog/diplomy-kakih-vuzov-rossii-priznajutsja-za-granitsej/>

4. Егор Гайдар против России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://topwar.ru/36587-egor-gaydar-protiv-rossii.html>

5. Иностраный диплом: признание в России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ucheba93.ru/articles/article-108.html>

6. Какие заводы и промышленные предприятия открылись в январе 2021 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://xn--80aegj1b5e.xn--p1ai/publication/kakie-zavody-i-promyshlennye-predpriyatiya-otkrylis-v-yanvare-2021-goda>

7. Киселев А.А. «Засорение» русского языка иностранными словами, как угроза национальной культуре: роль государства и институтов гражданского общества в сохранении родных языков и литератур: материалы Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 30 ноября 2020 г.). – Чебоксары: ИД «Среда», 2020.

8. Киселев А.А. Современные проблемы с российским высшим образованием и в российском высшем образовании и пути их решения: Образование, педагогика, психология: монография (Чебоксары, 30 нояб. 2020 г.) / гл. ред. Ж.В. Мурзина. – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – 204 с. – С.8–19.

9. Нужна ли магистратура после бакалавриата в России? Нужно ли учиться в магистратуре после бакалавриата [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://autogear.ru/article/261/664/nujna-li-magistratura-posle-bakalavriata-v-rossii-nujno-li-uchitsya-v-magistrature-posle-bakalavriata/>

10. Отчисленные из зарубежных вузов россияне смогут бесплатно учиться в России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.pravda.ru/news/society/1686683-minobrnauki/>

11. Отчисленным из зарубежных вузов студентам разрешат учиться в России бесплатно <https://voshod-news.ru/news/731720-otchislennym-iz-zarubegnyh-vuzov-studentam-predlogili-uchitsya-v-rossii-besplatno.html>

12. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 12 августа 2020 г. №970 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент»

[Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/380302_B_3_31082020.pdf

13. Сколько заводов построено в России в 2020 году? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://arlekina.ru/skolko-zavodov-postroeno-v-rossii-v-2020-godu>

14. США «разрывают экономику России в клочья» и проигрывают: «бессилия и злоба» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://tsargrad.tv/news/ssha-razryvajut-jekonomiku-rossii-v-klochja-i-proigryvajut-bessilie-i-zloba_466666

15. Что такое специалитет в ВУЗе и чем он отличается от бакалавриата? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.mnogo-otvetov.ru/nauka/chto-takoe-specialitet-v-vuze-i-chem-on-otlichaetsya-ot-bakalavriata/>

16. Университет «20.35». Инструкция по применению [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ntinews.ru/in_progress/likbez/universitet-20-35-instruktsiya-po-primeneniyu.html

17. Ugrumova M.A., Kiselev A.A., Sazonov A.I., Savizeva A.N. Problems of «Digitalization» of Organizing the Management of Training Specialists in Domestic Universities for the Needs of Domestic Organizations and Ways to Solve Them. Volume 93 (2021): 3rd International Scientific Conference on New Industrialization and Digitalization (NID 2020). Ekaterinburg, Russian Federation, December 12, 2020 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2021/04/shsconf_nid2020_03008/shsconf_nid2020_03008.html

18. Ugrumova M.A., Kiselev A.A., Sazonov A.I., Savizeva A.N. Problems of the formation of universal and professional competencies among students of domestic universities in the absence of the Federal State Educational Standard in 3++ and ways to solve them: 5th International Scientific and Practical Conference «Modern problems and prospects for the development of social and humanitarian knowledge». Omsk, Russian Federation, Mart 10, 2021 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2021/12/contents/contents.html>

ГЛАВА 2

DOI 10.31483/r-101526

ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ТРУДА ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА КАК КРИТЕРИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Греческому философу Плутарху приписывают выражение о том, что «ученик – это факел, который нужно зажечь, а зажечь может лишь тот, кто сам горит». И действительно, современное поколение молодых людей, поставивших перед собой задачу получения высшего образования в своем большинстве требует не просто получения т.н. «знаний» под которыми понимаются, как информация о вопросах содержащихся в программах учебных дисциплин так и особенности их реализации в практической жизни но и постоянного «подталкивания», позволяющего им обрести заинтересованность в освоении каждого из предметов образовательного цикла, а также – выбрать для себя дисциплины относящиеся к группе дисциплин «по выбору».

В зависимости от усилий преподавателя студент может стать новым «Казобоном» (герой романа У. Эко «Маятник Фуко», студент-историк, выбравший тему квалификационной работы историю тамплиеров и на реплику друзей о том, что он их любит, ответивший, что «он пишет о них диплом. Кто пишет диплом о сифилисе, в конце концов влюбится в бледную спирохету» [1, с. 116]). Напротив, введение из-за пандемии COVID-19 в процесс преподавания системы дистанционного обучения подняла в преподавательской среде проблему эффективности преподавания, понижение уровня которой произошло из-за используемой компьютерной техники, о чем будет написано ниже.

Одновременно с этим между профессорско-преподавательским составом (ППС) факультета вуза может развиваться настоящая конкурентная борьба результатом которой является осознание студентами большей значимости предмета (группы предметов) закрепленных за кафедрой по сравнению с дисциплинами других кафедр. По наблюдениям автора в специальности «Юриспруденция»

данная проблема выражается в регулярных межкафедральных дискуссиях о значимости предметов конституционно-правового, частноправового или напротив – публично-правового цикла, теории права и ряда других направлений. Однако акцентирование ППС внимания студентов на профессиональной значимости той или иной предложенной специализации должно не просто подкрепляться значимостью в сегодняшних условиях предмета дисциплины, изменениями бытия, обусловленными внедрением в практику научных идей, как и содержанием опубликованных по тематике предмета трудов, ставших «классическими» но и повседневной деятельностью преподавателей, а именно – их трудовой деятельности, «горению», о котором писал греческий мыслитель.

Как отмечала И.И. Чангли, отсутствие четких развернутых определений, характеризующих основные понятия, обедняют социальные исследования, обрекают их на стихийность и примитивизм [2, с. 97]. Поэтому мы считаем своим долгом разобраться в вопросе, посвященном «горению» ППС, как фактору повышения эффективности образовательных услуг.

Но что представляет собой деятельность преподавателя и может ли преподавание рассматриваться как труд? Думается, что по смыслу толкования норм Основного закона России, «труд» и «преподавание» не тождественные по смыслу категории. На эту мысль наводит норма ст. 97 Конституции РФ, согласно которой «Депутаты Государственной Думы не могут заниматься другой оплачиваемой деятельностью, кроме преподавательской, научной и иной (выделено нами – А.И.) творческой деятельности». Таким образом, преподавание, как и научные исследования являются частным случаем «иной творческой деятельности», каждая из которых закреплена в Основном законе РФ обособленно от права человека на свободный труд (ст. 37), в виде норм ст. 26 (право на свободный выбор творчества), и ст. 44 (свобода преподавания).

Напротив, закрепление преподавательской деятельности в гл. 52 Трудового кодекса РФ, как деятельности, осуществляемой преподавателем в пределах заключенного с вузом трудового договора, в котором прописываются права и обязанности сторон, позволяет считать, что деятельность ППС рассматривается не как творческая, а как вид «труда», который в настоящее время формально бессодержателен.

На мысль о бессодержательности категории «труд» наводят уже те соображения, что поскольку содержание общепризнанных принципов и норм международного права согласно ч. 4 ст. 15 Конституции России являются составной частью ее правовой системы, исследование нами международных актов не позволяет выявить определение «труда», право на который гарантируется человеку. В частности, Декларация «О целях и задачах Международной организации труда» (МОТ) от 10.05.1944 в п. «а» ст. 1 установила, что «труд не является товаром» [3] но не определилась с содержанием этой категории. Некоторое представление о содержании категории «труд» дает Конвенция МОТ №29 «Относительно принудительного или обязательного труда» в которой т.н. «труд, не относящийся к категориям обязательного или принудительного» (т.е. «свободный труд») представляет собой некую «работу» или «службу», являющуюся «частью обычных гражданских обязанностей» [4]. Поскольку в Российском Основном Законе не дается определение категории «труд», а государства – члены МОТ, согласно Декларации МОТ от 18.06.1998. «Об основополагающих принципах и правах в сфере труда», обязаны признавать содержание категории «труд» в пределах Конвенции №29 только для запрета принудительного труда, а выше процитированная Декларация «О целях и задачах МОТ», которую должны признавать государства-члены независимо от признания ее национальным правом не дает разъяснения этого термина, проблема истолкования категории «труд» как на уровне международного права, так и на уровне национального законодательства России, приводит к неопределенности регуляции деятельности ППС.

В связи с тем, что легальное определение категории «труд» в российском законодательстве отсутствует, отношение ППС к труду как основе «жажды прекрасного» [5] может подменяться данной категорией лиц – отношением к «работе» или «занятости», содержание которых качественно отлично от труда отсутствием признака творческого начала.

Законодательно это подтверждается тем, что в ст. 15 ТК РФ под «трудовыми функциями» понимаются «работы по должности в соответствии со штатным расписанием, профессии, специальности с указанием квалификации»; Закон РФ от 19.04.1991 №1032-1 «О занятости населения в Российской Федерации» содержащий в себе

термины «труд» и «работа» (в т.ч. по «трудовому договору»), отождествляет их по смыслу ст.ст. 1 и 2 с некоей абстрактной «занятостью» [6], а Положение «О Федеральной службе по труду и занятости», утвержденное Постановлением Правительства РФ от 30.06.2004 №324, не раскрывает содержание этих категорий [7], что не позволяет выяснить в каких же случаях деятельность человека будет квалифицироваться в качестве именно «труда», а в каких – в качестве «работы».

В результате этой проблемы, в народном хозяйстве России наблюдается невысокая результативность в какой-либо из сфер деятельности. Образ «Левши» Н. Лескова рассматривается как феномен творческой деятельности в российском производстве, а о преобразении этого феномена в повседневную реальность в наше время высказался бывший советник президента РФ Б.Н. Ельцина, политолог Г. Сатаров, по словам которого «Россия – это страна тотальной халтуры» [8].

Но восприятие обществом деятельности как «труда» или иной, не тождественной ему категории (работа или занятость) имеет социокультурные предпосылки. Антрополог Эдвард Холл (*Edward Hall*) отмечал в свое время, что «культурное подсознание управляет нашими действиями, но для того, чтобы разобраться в этом, необходимо провести тонкий и болезненный анализ» [9, с. 33]. Данная мысль подтверждает высказанную ранее А.А. Кизеветтером идею, о том, что язык не является «механическим прибором» для произнесения слов, а напротив в нем «выражается самая подоплека, самое существо народной культуры» [10, с. 5–6] что можно рассматривать в качестве предпосылки для исследования проблематики отношения человека к деятельности как к труду.

Остановившись на содержательности русского языка, как языка государственного (01.06.2005 года был принят Федеральный закон №53-ФЗ «О государственном языке РФ» в ст.ст. 1 и 3 которого содержатся правила о том, что государственный русский язык подлежит обязательному использованию в деятельности органов государственной власти [11]) мы должны обратить внимание на изложенную в свое время д.ф.н. А.В. Смирновым позицию, согласно которой вербальные мыслительные процессы позволяют рассматривать русский язык как уникальную конструкцию для определения места человека в мире, так как носитель русского языка

благодаря языку формирует свое смыслоположение не по очевидному для европейской философии правилу Р. Декарта *cogito ergo sum* (мыслю – значит существую), а с учетом арабского *cogito ergo ago* (мыслю-значит действую), в результате чего Слово (лексема) определяющее любую из существующих категорий рассматривается как побуждение к поступку [12, с.401], либо к бездействию.

По мнению А.В. Семенова, этимология слова «труд» известного в русском языке с XI в. может носить индоевропейские, общеславянские и древнерусские корни, переплетенные с течением времени [13]. В Полном православном церковнославянском словаре Протоиерея Г. Дьяченко слово «труд» объясняется, как страдание, мучение, а также – как подвиг [14], а С.И. Ожегов определяет «труд» как «целесообразную деятельность человека, направленную на создание с помощью орудий производства материальных и духовных ценностей» [15]. В тоже время, содержательно, категория «труд» отличается от слова «работа» тем, что второе из слов является более узким по своему значению, а кроме этого, тем, что этим термином именуется физическая функция (*A*), определяемая как действие силы на тело. Это выражается в поговорках «человек славен *трудо*м» и «*работа* не волк – в лес не убежит», а крылатая фраза «кто не *работает* – тот не ест», будучи отраженной в христианской канонической литературе и рассматриваемая в качестве категорического императива, требует отдельного изучения.

Следует помнить, что взгляды носителей русского языка на Истину Писания отличались от взглядов представителей европейской культуры уже тем, что Библия переводилась на русский язык не с латыни, а с греческого языка. Таким образом фраза Апостола Павла: εἴ τις οὐ θέλει ἐργάζεσθαι μηδὲ ἐσθιέτω (греч) «Если кто не хочет работать, тот пусть и не ест» (2 Фес 3:10) позволяет думать, что термин ἐργάζεσθαι переводится на русский язык не только в значении «труд», «работа», но и как слово «действие», неся смысловое значение «если кто не хочет быть деятельным – пусть не ест». Наличие во фразе частицы «пусть» создававшим повелительное наклонение глагола «есть» (в значении пропитания) было обусловлено существом восточнославянского гуманизма, который по своим внутренним характеристикам и по масштабу влияния на культуру русскоговорящего общества существенно отличается от гуманизма европейского. В частности, еще Иоанн Златоуст (IV в.)

призывает паству рассматривать бедность как «благословение божие» [16, с. 574]. Поскольку же высшими по своему повелению являются Законы божественные (*nomos theos – греч.*), под которыми понимается все христианское учение о домостроительстве Бога и устройении спасения душ посредством Церкви [17, с. 44], православно-бытовая религиозность не позволяет человеку в отличие от идей европейского гуманизма осознавать себя если не праведным, то правильным [18, с. 75].

Напротив, воспринятые европейской и в первую очередь – германоговорящей частью Европы идеи М. Лютера сводились к тому, что человеку не дано знать: предопределен ли он Богом к спасению или осуждению, в связи с чем богоизбранность человека доказывалась своей жизнью [19, с. 260]. В результате профессиональная результативность и творческое начало деятельности позволяет людям обретать свободу в новом христианском понимании. Но поскольку в немецком языке категории «труд» и «работа» отождествляются посредством существительного «*Arbeit*» [20], идея о преобладании в деятельности именно «труда», как богоугодного дела благодаря переводам Библии М. Лютером на немецкий язык внедрялась в создаваемый литературный немецкий язык и распространялась как культурная предпосылка творческого начала в повседневной деятельности.

В Исламе (второй по распространенности в России религии) особенность «труда» как социальной категории сводится к тому, что как и в немецкой лексике в арабском языке категории «работа», «профессия», «труд», отождествляются термином «'амаль», который вбирает в себя широкий перечень практик и в т.ч. религиозных обязанностей, ограничений и канонических запретов а равно – профессиональной деятельности, как дозволения, установленного Богом. В канонических текстах «'амаль» (араб.) встречается множество раз (например, в Аяте 9:105 можно прочесть: «скажи: «трудитесь (вариант толкования – «действуйте») – *А.И.*), и увидят ваши деяния Аллах, его посланник и верующие...»). Как отмечают современные комментаторы Ислама, результат профессиональной деятельности человека оценивается не столько через ее эффективность, сколько через честность намерений субъекта перед собой и перед обществом. Поэтому, Ислам не приемлет унижения человека для увеличения своего материального достатка, размер платы за

труд устанавливается с учетом непосредственного интереса работника; мусульманам, оказавшимся в бедственном положении, нежелательно просить подаяния и тем более – заниматься попрошайничеством, т.к. это не является богоугодным, а милостыня (садака – араб.) допускается, но предполагает соблюдение дающим ее ряда канонических предписаний [21].

В результате особенностей православного гуманизма, нашедших отражение в русском языке и отсутствия в российском законодательстве определения (признаков) категории «труд», а равно отличий этой категории от смежных понятий, проблема качества деятельности ППС в образовательном процессе выходит на новый уровень.

Для раскрытия проблемы качества непосредственно образовательных услуг, следует помнить, что согласно п.6. Постановления Правительства РФ от 05.07.2001 №505 «Об утверждении правил оказания платных образовательных услуг», вуз обязан обеспечить оказание обучаемому платных образовательных услуг в полном объеме, в соответствии с образовательными программами и условиями договора, соблюдая условия государственного стандарта [22]. Из данной нормы можно сделать вывод, что образовательная услуга, оказываемая студенту, характеризуется гарантированным качеством, длительностью и этапностью. Таким образом, учебный процесс, осуществляемый на возмездной основе как за счет государственного финансирования, так и за счет оплаты образовательных услуг студентом можно рассматривать как частный случай коммерческого проекта, целью которого является получение финансового результата. В свою очередь, поскольку ст. 3 Федерального закона от 22.08.1996 №125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» устанавливает, что педагогическим работникам гарантируется т.н. «академическая свобода» позволяющая определять по своему усмотрению методику проведения занятий [23], органы управления вуза сталкиваются с проблемой качества образовательной услуги, оказываемой преподавателем и одновременно – с проблемой снижения издержек, за счет оплаты труда ППС.

Эти проблемы конкретизируются в том, что во-первых идеи рыночной экономики были заимствованы Россией из европейской практики, но управление персоналом из числа ППС, может не привести к результатам, методология достижения которых основана на европейской концепции менеджмента качества по причине

вышеназванных социокультурных противоречий (не каждый преподаватель относится к своей деятельности как к «труду» в его традиционном для протестантской этики понимании). Во-вторых управление людьми которые занимаются творческими проектами обладает особенностями, которые очень емко изложила директор по персоналу UC RUSAL В. Петрова: «разговаривать с людьми занимающимися наукоемкими проектами в стиле: твое дело прийти и сделать – бесполезно, т.к. это – творцы...» [24], т.е. перформатив «иди, работай!» который часто встречается в сфере производственных отношений может дать обратный результат, самым неблагоприятным последствием которого является расторжение отношений между вузом и преподавателем в течение курса учебной дисциплины. В-третьих, стремление вуза к созданию прибавочной стоимости путем экономии т.н. «фонда оплаты труда» порой достигается оформлением отношений между вузом и ППС не по правилам трудового, а гражданского законодательства (договор об оказании услуг в т.ч. с почасовой оплатой труда), результатом чего часть работников – преподавателей рассматриваются вузом как «переменный состав», решая, тем не менее, частную задачу в рамках длительного образовательного проекта. В результате названная категория ППС может видеть свое место в инфраструктуре вуза в качестве «подрядчиков», оплата которых не будет увеличена по причине дополнения своей деятельности творческим элементом. В-четвертых, педагогический работник осуществляя деятельность, оформленную посредством трудового договора и обладая правом «академической свободы» ссылаясь на нее может не исполнять свои обязанности надлежащим образом, что приведет субъективно к ухудшению положения вуза на рынке образования и как следствие – к ухудшению финансовых показателей, а объективно – к снижению всероссийского уровня образования. Данный риск усугубляется тем обстоятельством, что учебные заведения высшего профессионального образования очень редко формируют в каких-либо локальных нормативных актах свое видение преподавателя, как творческой личности, вступая с ними в производственные (срочные, рыночные) отношения, а в лучшем случае – устанавливают правила профессиональной этики, но не устанавливают в актах критерии реализации «академической свободы» как компонента труда.

Наличие в российском обществе проблемы отношения лица своей деятельности как к творческой, предполагающей и свободу реализации, и оплату ее результатов должным образом не нова и наблюдается на примере деятельности Ф.М. Достоевского. В частности критики его стиля (Н.К. Михайловский [25, с. 181–263] и К.С. Аксаков [26, с. 114–124]) едва ли учитывали то, что творчество этого автора было отчасти опосредовано ситуацией, описанной им в письмах Н.Н. Страхову и А.Н. Майкову: «я всегда нуждаюсь в деньгах чрезвычайно и живу одной только «работой» (выделено нами – *А.И.*)... всегда почти принужден был всю жизнь, везде, где ни работал, брать деньги вперед» [27 с. 406, 389], что едва-ли приводило к надлежащей вычитке подготовленного им материала.

В преподавательской деятельности нашего времени встречаются аналогичные ситуации. Автором неоднократно приходилось наблюдать, когда преподаватель, довольно удачно планируя свой рабочий график, осуществляет преподавание нескольких дисциплин разных направлений в различных учебных заведениях, в результате чего допустимо снижение, как научного потенциала преподавателя, так и качество преподаваемых дисциплин. По этому поводу вспоминается ставшее классическим выражение К. Прутков о том, что «специалист подобен флюсу: его полнота односторонняя» и – взгляд М. Веллера на штампы в творческих профессиях: «наука это нехитрая: как оперному певцу научиться снимать голос с диафрагмы, чтоб тихонько подвывать шлягер в микрофон. По мере практики голос, без микрофона, начинает «срываться с опоры», «качаться», и оперному певцу хана» [28, с. 364], дающие представление о низком качестве подобных практик.

По нашему мнению, качество деятельности преподавателя во многом зависит не только от умения излагать свой предмет, но и от своего личностного творческого потенциала, который выражается в умении поставить в студенческой среде научную и практическую проблему проводимого занятия. При этом соответствие вуза формальным критериям количества преподавателей обладающих научной степенью и званием не решает проблему качества, поскольку для развития этого направления должна учитываться качественная сторона научной деятельности преподавателя по читаемой им учебной дисциплине, позволяющая стимулировать вовлеченность обучаемых в научно-исследовательские проекты в процессе тематики предмета.

Также не решает проблему качества деятельности ППС критерий публикационной активности в рецензируемых изданиях – и в т.ч. регистрируемых в международных базах данных. Это подтверждается уже тем, что в сентябре 2020 года на «правительственном часе» в Государственной Думе РФ посвященном развитию высшего образования Председатель комитета по образованию и науке В.Н. Никонов обратил внимание на неравномерность распределения рейтингов среди российских преподавателей иностранными базами данных, в которых приоритетно продвигаются публикации антироссийского содержания [29], что, в свою очередь, снижает эффективность этого показателя. Помимо этого, в Докладе Комиссии РАН по противодействию фальсификации научных исследований при участии А.А. Абалкиной, А.С. Касьяна и Л.Г. Мелиховой «Иностранные хищные журналы в Scopus и WoS: переводной плагиат и российские недобросовестные авторы» отмечается, что в научных периодических изданиях, публикующих материалы за вознаграждение без добросовестного научного рецензирования включенных в базы данных Web of Science и Scopus (т.н. «хищных» журналах), опубликовано около 23 тысяч публикаций с участием российских авторов [30], что еще в 2020 году демонстрировало формализм ППС в этой области своей деятельности, едва-ли именуемой «трудом», и скорее подпадающим под термин Г. Сатарова, процитированный нами выше.

В настоящее время стимулирование перехода ППС от «работы» к «труду», т.е. к деятельности, высшая цель которого была сформулирована еще в XIX в. К. Марксом как «всестороннее гармоничное развитие человека» [31, с. 387], достигается вузом за счет денежного вознаграждения за счет оформления с сотрудником «эффективного контракта» т.е. договора в котором выплаты стимулирующего характера совершаются при достижении работником определенных показателей качественного характера.

Следует отметить, что 23 сентября 2021 г. Минобрнауки РФ разослало высшим учебным заведениям новые «Методические рекомендации» (речь идет о Письме от 23.09.2021 № МН-10/3153-ПК «О методических рекомендациях») согласно которым эффективный контракт должен содержать согласованные сторонами трудовых отношений показатели и критерии оценки работы, достижение или перевыполнение которых непосредственно влияет на назна-

чение стимулирующих выплат. Вузам было рекомендовано определиться с предложенным перечнем основных видов деятельности ППС, по которым разрабатываются показатели эффективности (как например, критерии качества учебно-методической, научно-исследовательской и воспитательной работы), а также – поощрять участие ППС в работе общественных объединений по своему профилю (в экспертных комиссиях, советах, комитетах при государственных органах). Документ помимо этого предполагает введение дополнительных стимулирующих выплат за научные публикации в рецензируемых периодических изданиях и журналах, индексируемых в любых наукометрических базах данных. По словам Первого зампреда комитета СФ РФ по конституционному законодательству и государственному строительству, д.ю.н. И.В. Руквишниковой, отсутствие в названных Рекомендациях акцента на международные наукометрические базы данных – «большая победа, так как в существующих эффективных контрактах большинства вузов ставка делалась исключительно на индексацию международными системами, которая предполагала платное размещение научных статей» [32], что по нашим наблюдениям заставляло сотрудников объединяться на условиях соавторства и приводило к достижению формальных но неоправданных показателей эффективности.

Однако, проблемным нам видится то, что исследуемый документ Минобрнауки носит рекомендательный характер. По поводу нормативных актов, содержащих рекомендации д.ю.н. С.В. Бошно отмечает, что властный субъект направляет «рекомендации» подчиненному, ожидая в свою очередь, добровольного исполнения, но субъект выполнит рекомендацию только из намерения быть послушным или лояльным, но правовая сила подобного властного воздействия зависит как от авторитета источника, так и от сферы общественных отношений, в которых возникает подобный способ регуляции [33, с. 57–59]. Поэтому, Методические рекомендации в области оплаты вузом результатов деятельности ППС в зависимости от творческого компонента могут не восприниматься им также ответственно как «рекомендации», содержащиеся в письмах Федеральной налоговой службы, фактически тождественные по мнению Ю.Г. Арзамасова императивным предписаниям [34, с. 292], в связи с чем введение эффективного контракта не является

обязательным, что не создает предпосылок к переоценке ППС своего отношения к результатам своей деятельности.

В настоящее время решение проблемы качества труда преподавателя автор видит в общетеоретическом определении труда как категории в конституционно-правовом значении. Еще в ст. 40 Конституции СССР от 07.10.1977 «труд» являлся обязанностью («первой жизненной потребностью») каждого советского человека и при этом содержательно определялся, как «источник роста общественного богатства, благосостояния народа, советского человека» [35]. После юридического прекращения СССР и признании государствами из числа республик бывшего СССР международных норм свободного труда, содержательное закрепление этой категории можно увидеть только в Основном законе Азербайджанской Республики от 12 ноября 1995 года согласно ст. 35 которой «труд» представляет собой «основу личного и общественного благосостояния» [36] что, как нам представляется, опосредуется исламской этикой и – в Конституции Республики Беларусь от 15 марта 1994 г., в ст. 41 которой указывается на то, что «труд» является «наиболее достойным способом самоутверждения человека» [37]. Думается, что позиция Белоруссии по сравнению с внутренней политикой России является более консервативной по причине того, что Декретом Президента Республики Беларусь от 02.04.2015 №3 «О предупреждении социального иждивенчества», на лиц не желающих заниматься общественно-полезной деятельностью (т.е. не желающих осуществлять трудовую деятельность) были возложены дополнительные бременения, по сути возводящие ее в категорию обязательной [38]. В связи с этим названные примеры закрепления признаков «труда» в Основных законах указанных государств видятся нами как исключение из правила, не смотря на непротиворечивость его характеристик.

Пока в Российской Федерации определение «труд» не появилось ни в нормативных документах, ни в решениях Конституционного Суда, конституционная норма о том, что «Российская Федерация уважает труд граждан» (ст. 75) фактически беспредметна, улучшение качества деятельности ППС нами рассматривается за счет оценки знаний, умений и навыков как претендентов на трудовые отношения с вузом, так и лиц, желающих продлить эти отношения посредством проведения квалификационных тестов. Оценка

данных, полученных вузом, должна быть рассмотрена в качестве объекта аналитических исследований, аналогично скоринговой карте в банковском бизнесе. В результате у вуза появится определенный алгоритм, позволяющей оценить творческий потенциал как преподавателя – соискателя, так преподавателя – работника к своему месту, и цели в рамках образовательного проекта и использовать эти данные как дополнительный компонент в расчете критериев эффективного контракта.

Нематериальная мотивация также может принести определенный результат в решение проблемы эффективности труда ППС. Согласно последним исследованиям Университета Уорвика (*The University of Warwick*), чувство «счастья» увеличивает продуктивность персонала на величину близкую к 12%. По словам одного из организаторов исследований в этой области проф. Эндрю Освальда (*Andrew Oswald*) «компании инвестировали больше средств в поддержку сотрудников, и в результате их удовлетворенность возросла. Только для Google этот показатель вырос на 37% <...> В научно контролируемых условиях сделать работников счастливее действительно окупается» [39]. Но как нам представляется, поддержка сотрудников может осуществляться не только за счет внедрения адресного субсидирования, но и за счет анализа удовлетворенностью ППС своей деятельностью, в результате гармоничного объединения в единое целое – мыслей, слов и поступков, приводящих человека, по словам М. Ганди, к обретению «счастья».

Как нам представляется, названному объединению мыслей слов и поступков, как пути достижения счастья, приводящего в свою очередь к увеличению эффективности деятельности ППС препятствует проблема применения дистанционных технологий обучения, обусловленная пандемией COVID-19. По нашему мнению, названная технология снижает эффективность образовательных услуг не за счет неоднократно описанного в СМИ пониженного восприятия аудиторией представляемой ППС учебной информации за счет компьютерной технологии, а за счет того, что часть аудитории используя в качестве формального повода проблемы с видеосвязью только с некоторой вероятностью присутствует на занятиях. Постоянство присутствия этой части аудитории не поддается проверке, а постоянный мониторинг за

присутствием аудитории на занятиях невозможен, в результате чего реализация ППС творческого потенциала снижается по причине неясности величины студентов, фактически участвующих на занятиях. Субъективно подобное явление подавляет у ППС инициативу и напротив – может породить элемент самопринуждения, на что обращал внимание еще А.И. Герцен, описывая в качестве архипастырского исправления направление о. Иоанна «толочь воду» [40, с. 415].

Описанная нами проблема по нашим представлениям является частным случаем более общего явления, сформулированного в качестве предположения математиком Стивеном Куком следующим образом: «Решение какой-либо задачи часто занимает больше времени, чем проверка правильности решения независимо от алгоритма проверки». Применительно к оценке качества деятельности ППС эта проблема излагается следующим образом: если в группе на протяжении времени аудиторного занятия присутствует 30 человек, ФИО которых подтверждено фактом подключения без подтверждения видеосвязью, то факт истинности нахождения всех 30 человек в группе в течении всего времени занятия подтверждается или процедурой постоянного перебора персоналий, требующего длительного времени или применение метода вероятности (выборочной проверки). И первое, и второе из решений нарушают стабильность образовательного процесса и не способствуют удовлетворенности ППС своей аудиторной деятельностью. Постановка автором данного вопроса перед профессиональными группами ППС в социальных сетях показала, что проблема имеет место и беспокоит профессиональное сообщество. Но поскольку методологически эта проблема не была решена при внедрении в образовательный процесс дистанционных технологий, вопрос об удовлетворенности ППС своей деятельностью при проведении аудиторных занятий является открытым и требует своего решения если не радикально (гипотеза С. Кука не признается полностью решенной математически), то за счет внедрения новых форм контроля за аудиторией при проведении занятий, что позволит ППС с большей удовлетворенностью выполнять свои профессиональные функции и повысит эффективность образовательного процесса.

Библиографический список к главе 2

1. Эко У. Маятник Фуко / У. Эко. – СПб.: Симпозиум, 2000. – 764 с.
2. Чангли И.И. Труд. Социологические аспекты теории и методологии исследования / И.И. Чангли. – М.: Наука, 1973. – 587 с.
3. Декларация «О целях и задачах Международной организации труда» (принята в г. Филадельфии 10.05.1944 на 26-й сессии Генеральной конференции МОТ) // Сборник действующих договоров, соглашений и конвенций, заключенных СССР с иностранными государствами. Вып. XVI. – М., 1957. – С. 351–372.
4. Конвенция Международной организации труда №29 «Относительно принудительного или обязательного труда» (принята в г. Женеве 28.06.1930) // Ведомости ВС СССР. – 1956 г. – №13. – Ст. 279.
5. Баранов В.Д. Труд – основа эстетических чувств / В.Д. Баранов. – Минск, 1967. – 185 с.
6. Закон РФ от 19.04.1991 №1032-1 «О занятости населения в Российской Федерации» // Российская газета. – 1996. – 6 мая.
7. Постановление Правительства РФ от 30.06.2004 №324 «Об утверждении Положения о Федеральной службе по труду и занятости» // Российская газета. – 2004. – 8 июля.
8. Интервью Г. Сатарова [Электронный ресурс] / Г. Сатаров. Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=ICQ1s2g1nQc> (дата обращения: 9 сентября 2020 г.).
9. Барнет Д. Богатство начинается с Бога. Библейское учение о собственности / Д. Барнет. – СПб., 1997. – 336 с.
10. Якобсон Р.О. К характеристике евразийского языкового союза / Р.О. Якобсон. – Париж: Издание евразийцев, 1931. – 12 с.
11. Федеральный закон от 01.06.2005 №53-ФЗ «О государственном языке РФ» // Российская газета. – 2005. – 7 июня.
12. Смирнов А.В. Логика смысла как философия сознания: приглашение к размышлению / А.В. Смирнов. – М.: ЯСК, 2021. – 448 с.
13. Семенов А.В. Этимологический словарь русского языка / А.В. Семенов. – М.: ЮНВЕС, 2003. – 704 с.
14. Полный православный церковнославянский словарь Протоирея Григория Дьяченко [Электронный ресурс] / Г. Дьяченко // Сайт «Азбука». Режим доступа: https://azbyka.ru/otechnik/Grigoriy_Djachenko/polnyj-tserkovnoslavyanskij-slovar/ (дата обращения: 20 января 2022 г.).

15. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов; под ред. проф. Л.И. Скворцова. – 28-е изд. перераб. – М.: Мир и образование, 2014. – 1376 с.
16. Курбатов Г.Л. К вопросу о «хулящих бога» и восстании 387 г. в Антиохии / Г.Л. Курбатов // Древний мир: сб. статей, посвященный В.В. Струве. – М., 1962. – С. 572–578.
17. Бернацкий Г.Г. Государственно-правовые взгляды Иоанна Златоуста по циклу Гомилий «Беседы о статуях» / Г.Г. Бернацкий, К.В. Третьякова // Ученые записки юридического факультета СПб. ГЭУ. Вып. 3. – 2021. – С. 44–52.
18. Казанцев Н.М. Право как метод обществоведения и его деформация в России / Н.М. Казанцев // Философия хозяйства. Альманах центра общественных наук и экономического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова. – М.: ИТРК, 2001. – №2 (14). – С. 72–96.
19. Керов В.Л. Современное звучание теории Макса Вебера и А.И. Неусыхина о протестантизме // Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма. – Ивано-Франковск, 2002. – С. 260–274.
20. Немецко-русский (основной) словарь. – 5-е изд., стереотип. – М., Русский язык, 1998. – 1040 с.
21. Труд в мусульманском вероучении [Электронный ресурс] / Редакционный материал // Сайт «Независимый Глобальный Ислам». Режим доступа: <https://islam.global/obshchestvo/ekonomika/trud-v-musulmanskom-verouchenii/> (дата обращения: 7 мая 2020 г.).
22. Постановление Правительства РФ от 05.07.2001 №505 «Об утверждении правил оказания платных образовательных услуг» // Российская газета. – 2001. – 11 июля.
23. Федеральный закон от 22.08.1996 №125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» // Российская газета. – 1996. – 29 августа.
24. Денисова Д. Валяй, как мы / Д. Денисова // Эксперт. – 2007. – №21. – С. 49.
25. Михайловский Н.К. Жестокий талант // Н.К. Михайловский // Литературно-критические статьи. – М.: Гослитиздат, 1957. – 663 с.
26. Кунильский Д.А. Духовное значение Достоевского в оценке И.С. Аксакова и Архиепископа Никанора / Д.А. Кунильский // Проблемы исторической поэтики. – 2012. – №10. – С. 114–124.

27. Достоевский Ф.М. Собрание сочинений: в 15 томах. Т. 15 / Ф.М. Достоевский. – СПб.: Наука, 1996. – С. 857–861.

28. Веллер М. Ножик Сережи Довлатова // Веллер М. А вот тешиш! – М.: Вагриус, 1994. – 428 с.

29. Соколова К. Вячеслав Володин: «Зарплата доцента в вузах – 30 тысяч, зарплата ректора – до миллиона! [Электронный ресурс] / К. Соколова // Сайт информагентства «Бизнес-газета». – Режим доступа: <https://www.business-gazeta.ru/article/481265> (дата обращения: 17 сентября 2020 г.).

30. Медведев Ю. Плагиаторы с большой дороги / Ю. Медведев // Российская газета. – 2020. – 18 августа.

31. К. Маркс и Ф. Энгельс. Сочинения. Издание второе. Т. 25, ч. 2. – М., 1962. – 550 с.

32. Лежнева Л. Отрада труда: как изменятся критерии выплат преподавателям в вузах [Электронный ресурс] / Л. Лежнева // Сайт информагентства «Известия». – Режим доступа: https://iz.ru/1227902/liubov-lezhneva/otrada-truda-kak-izmeniatsia-kriterii-vyplat-prepodavateliam-v-vuzakh?fbclid=IwAR0OqlcViVWYs9KfTijnvYjedNFj0J7sYHuZ_iUkbVs_5mwryvIFFdPDdzw (дата обращения: 30 сентября 2021 г.).

33. Бошно С.В. Способы и методы правового регулирования / С.В. Бошно // Право и современные государства. – 2014. – №3. – С. 57–59.

34. Арзамасов Ю.Г. Теория и практика ведомственного нормотворчества в России / Ю.Г. Арзамасов. – М.: Юрлитинформ, 2013. – 480 с.

35. Конституция СССР от 07.10.1977 // Ведомости ВС СССР. – 1977. – №41, ст. 617.

36. Конституция Азербайджанской Республики от 12.11.1995 [Электронный ресурс] / Сайт Правительства Республики Азербайджан. – Режим доступа: https://caa.gov.az/index.php?option=com_k2&view=item&id=93:constitution-of-the-republic-of-azerbaijan&Itemid=173&lang=ru (дата обращения: 20 января 2022 г.).

37. Конституция Республики Беларусь от 15.03.1994 [Электронный ресурс] / Сайт правовой информации Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://pravo.by/pravovaya-informatsiya/normativnye-dokumenty/konstitutsiya-respubliki-belarus/> (дата обращения: 20 января 2022 г.).

38. Декрет Президента Республики Беларусь от 02.04.2015 №3 «О предупреждении социального иждивенчества» [Электронный ресурс] / Сайт белорусского информационного агентства «Экономическая газета». – Режим доступа: // <https://neg.by/novosti/otkrytj/kakie-raskhody-nesut-tuneyadtsy-i-v-kakom-sluchae-ikh-mogut-isklyuchit-iz-bazy/> (дата обращения: 7 января 2022 г.).

39. New study shows we work harder when we are happy (Новое исследование показывает, что мы работаем усерднее, когда счастливы) [Электронный ресурс] // Сайт Университета Уорвика (Великобритания). – Режим доступа: https://warwick.ac.uk/newsandevents/pressreleases/new_study_shows/ (дата обращения: 15 февраля 2022 г.).

40. Герцен А.И. Былое и думы / А.И. Герцен. – М.: Детская литература, 1974. – 576 с.

ГЛАВА 3

DOI 10.31483/r-101535

ТРАНСФОРМАЦИЯ СОЦИАЛЬНО- ЭКОНОМИЧЕСКИХ СИСТЕМ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ ЦИФРОВОГО ПРОИЗВОДСТВА

Актуальные исследования состояния современного рынка труда и динамики его изменений показали, что в настоящее время все более важным элементом индустрии становятся цифровые технологии как связующее звено между концепцией, теоретической (виртуальной) моделью и товаром (потребительским рынком). Результаты данной интеграции в большей степени детерминируют аддитивные технологии, информационные процессы, коммуникационные сети и др. [1; 2; 5; 10].

Цифровое моделирование дает возможность конвергенции в естественных и гуманитарных науках, что позволяет организовать информационный контент в глобальных масштабах. Концепция основана на новом подходе к организации образовательного процесса и созданию образовательной среды на основе интеграции традиционных и цифровых технологий. Инфраструктура образовательной цифровой экосистемы логично предполагает использование сети интернет и включает web-приложения, software/программное обеспечение, мобильные приложения, информационные порталы, коммуникационные сети, цифровые социальные сети. Устройства и технические средства визуализируют информационный контент, а использование Big Data имеет практическое целенаправленное приложение (работа над проектом, анализ реальных данных, определение новых переменных величин, разработку новых показателей, т. п.). Используемые инструменты способствуют простой и быстрой визуализации данных, обеспечивают интерес субъектов к результату, эмпирическое использование данных направлено на отработку практических навыков и компетенций [12].

Глобальные тренды на рынке труда и профессий, которые определяют стратегию развития рынка труда сегодня – это дистанционная/удаленная работа, выполнение трудовых функций вне офиса или производственных помещений свободный график, фриланс-

синг. Происходит изменение средств коммуникаций между работниками, появляются новые практики социального взаимодействия. Изменение процессов, инструментов и методов управления рабочими процессами, взаимодействие человека и робота, человека и искусственного интеллекта реализуется посредством принципиально новых производственных бизнес-моделей. Рост скорости принятия решений и технологий обработки данных, а также многозадачность требует диверсификации форм взаимодействия [5].

Концепция трансформации социально-экономических систем в условиях внедрения цифрового производства актуально прослеживается в государственно-законодательной деятельности и нормативных актах [6; 7]. Большое внимание цифровизации уделяется национальных проектах и федеральных программах [8; 9].

Внедрение и массовизация новых инфокоммуникационных и цифровых технологий предполагает изменение списка специальностей единого тарифно-квалификационного справочника работ и профессий и как следствие обновление наборов профессиональных знаний и навыков. Это предопределяет необходимость совершенствования системы профессионального обучения, в том числе высшего технического образования.

Обновленная карта профессий и специальностей призывает осваивать новые специализации и сферы деятельности, получать необходимые компетенции в тех направлениях, которые востребованы цифровой экономикой. Это системные аналитики, системные администраторы, разработчики программного обеспечения, программисты приложений, дизайнеры баз данных и администраторы, специалисты по базам данных и сетям, разработчики Web и мультимедийных приложений, разработчики и аналитики программного обеспечения и приложений, специалисты по компьютерным сетям, специалисты-техники по компьютерным сетям и системам, Web, по поддержке пользователей ИКТ, по эксплуатации ИКТ и др. [11].

Будущие профессии неизбежно связаны с интеллектуальной деятельностью и использованием знаний в практической деятельности. Создание образовательной среды в информационной экосистеме, в которой формируются ключевые компетенции – работать со знаниями, получать их и развиваться в области познания. Аналитика и систематизация знаний в различных профессиях становится все более востребованной. Кроме этого, эпистемиоло-

гические технологии позволяют решить задачу коммуникации между субъектами: обсуждения темы или проблемы, высказывания своего мнения, обратной связи, коллективного освоения материала и формирования коллективного знания и т. п.

Цифровое интеллектуальное производство основано на постоянном, организованном, непрерывном взаимодействии элементов системы с обязательной организацией обратной коммуникации. Логичной формой функционирования образовательного процесса будет организация по принципу самодостаточных учебных/производственных модулей, сформированных по значимым признакам для целевой аудитории, ориентированной на определенный тематический контент. Создание потребительской ценности в рамках образовательного процесса ориентировано на ожидания субъектов образовательного процесса (либо совокупности целевых покупательских групп). Формирование образовательного контента цифровой платформы носит отраслевой/функциональный характер, стратегия развития которого формируется в зависимости от целеполагания и методологической базы [4].

Трансформация производственных систем в условиях внедрения концепции цифрового производства предполагает последовательные изменения производственной системы:

1. Изменение производственных процессов (реорганизация, проектирование во времени).
2. Изменение производственной структуры (реструктуризация, проектирование в пространстве).

Итак, первое – это реорганизация и реструктуризация производственных процессов, основываясь на передовые цифровые технологии. Внедрение цифровых технологий в производственные процессы предполагает их реорганизацию с учетом следующих изменений: автоматизация процессов реорганизации и реструктуризации, создание единой базы данных и единой цифровой платформы (с использованием облачных технологий, граничных вычислений); цифровизация производственных процессов обеспечит быстроту и своевременность изменений в соответствии с изменениями рынка, технологии, условий производства, а также гибкость производственных процессов и их более легкую переналадку и адаптации.

Временная организация производственных процессов в умных цифровых производственных системах можно представить в виде

группы шестеренок, движение каждой из которых приводит в движение другие. Важнейшим моментом здесь является взаимозависимость и полная синхронизация во времени таких процессов, как проектирование продукта, прототипирование и постановка на производство, собственно производство, эксплуатация и использование заказчиком или потребителем, основанная на интеграции посредством облачных и граничных технологий [3].

Рассмотрим, как реализуется цифровизация процессов по стадиям жизненного цикла продукта.

На стадии проектирования, осуществления научно-исследовательских и опытно-конструкторских разработок цифровизация предполагает:

Первое. Внедрение единой цифровой платформы, позволяющей различным командам и исполнителям работать в едином информационном пространстве, снижающие затраты времени на НИОКР, повышающей производительность труда, обеспечивающей синергетический эффект от проведения исследований и разработок в различных тематических направлениях, интеграцию функций исполнителей и всех рабочих процессов, автоматизацию НИОКР и процесса проектирования.

Второе. Внедрение единой базы данных и централизованное управление данными, что позволит снизить информационные потери и потери данных, повысить качество управления данными и аналитики.

Кроме этого, единая цифровая платформа обеспечит взаимодействие независимых друг от друга и часто разобщенных, никак не связанных между собой напрямую отделов и должностей, процессов, создаст единое нормативное поле [17].

Новая образовательная экосистема направлена на интенсификацию обучения, в котором актуально не только на предоставление знаний, но и формирование компетенций, которые являются востребованными на современном рынке труда. Креативность, инновационность, методология проектирования инновационных решений, результативность и целеустремленность, целеполагание и структурирование, научность, аналитическое мышление. Компетенции в информационной и цифровой среде, алгоритмизации производственных процессов, теории решения изобретательских задач (ТРИЗ), математико-статистическое моделирование, методы реше-

ния вероятностных и детерминированных задач, математические и статистические модели. Компьютерные технологии и электроника, инфокоммуникационные технологии, программирование, системы управления, информационные системы, инжиниринг, технологии производства, усовершенствование технических систем, дизайн-мышление, графический дизайн, дизайн-менеджмент. Перечисленные компетенции имеют важнейшее значение в решении производственных задач для потенциальных соискателей престижных востребованных вакансий на рынке труда [12].

Данные тенденции отражают современное внедрение цифровизации в индустрии и бизнесе, особенно в секторе зеленой экономики, т.е. в рамках экономической системы, не влияющей на природные активы и ресурсы. Подчеркивается, что в данном случае экономика в целом и общественно-экономические отношения в частности является зависимым компонентом природной среды, в пределах которой она существует и является её частью. Специалисты «зеленых профессий», связанные с экологией и сохранением окружающей среды, становятся все более востребованными не только в индустрии (в первую очередь в тяжелой промышленности) и сфере НИОКР, но и в менеджменте, консалтинге и маркетинге.

Интеграция всех функций-задач рабочих модулей (ячеек) в цифровом производстве и создание единой цифровой производственной экосистемы позволяет спроектировать производственную структуру с управлением в форме самоуправления. Производственная структура цифровой интеллектуальной производственной системы основана на больших данных и аналитике данных. Все элементы системы объединены в единую сеть облачными технологиями, граничными вычислениями. При этом полный производственный цикл, от заказа до поставки ресурсов интегрирован в единую цифровую платформу.

Схема связей между участниками производственного процесса в традиционном производстве с учетом внешней среды, отражает изолированность каждого элемента: потребители и поставщики ресурсов отделены от непосредственно изготовления продукта, также как и реализация (продажа) готовой продукции потребителю.

В цифровом же производстве все элементы объединены в единую цифровую платформу и поэтому взаимодействуют более эффективно. Взаимодействие и взаимосвязь осуществляется между всеми

элементами и участниками производственного процесса – рабочими, роботами и машинами, поставщиками ресурсов и потребителями. При этом производство, склады, доставка и другие бизнес-процессы являются полностью или частично автоматизированными.

Какие же еще глобальные изменения и трансформации происходят под воздействием внедрения цифровых технологий? Прежде всего, это, конечно, искусственный интеллект.

Когда мы говорим об искусственном интеллект возникает вопрос: а может ли машина думать, чувствовать и действовать как человек?

Определим понятие искусственного интеллекта.

1. Искусственный интеллект – компьютерные алгоритмы, основанные на механизме мышления человека.

2. Растущие объемы информации требуют от бизнеса использования искусственного интеллекта с целью получения конкурентных преимуществ и роста эффективности за счет использования данных.

Рассмотрим сферы применения искусственного интеллекта в производстве:

1. Диагностическое обслуживание машин и производственных объектов (predictive maintains):

- моделирование ситуаций, прогнозирование развития событий;
- мониторинг состояния производственных объектов с помощью датчиков;

- предотвращение поломок оборудования и остановок работы.

2. Алгоритмы машинного зрения для учета сыпучих, жидких субстанций.

Цифровая трансформация приводит к глобальным изменениям не просто в экономике или промышленности. Это изменения в социальной среде и том мире, в котором живет человек.

Единая цифровая производственная экосистема («цифровая оркестровка производства») – создание единой целостной сети создания ценности для потребителя.

К каким же выводам мы можем прийти на основе вышесказанного? Что, какие преимущества дает цифровое производство в сравнении с традиционным? Цифровое производство обеспечивает более эффективные и благоприятные условия для разработки и внедрения инновационных продуктов. Позволяет достичь увеличения скорости обработки информации с сохранением и приумножением

качества информационных потоков. Цифровое производство обеспечивает снижение длительности производственного цикла.

В цифровом производстве возможен рост производительности при росте трудоемкости и наукоемкости продукции. Автоматизация, роботизация и производство «без человека», создание фабрик будущего.

Кроме отмеченного ранее, цифровое производство и цифровизация в интеллектуальной производственной системе обеспечивает энергоэффективность и оптимальные затраты ресурсов, интеграцию различных альтернативных источников энергии и ресурсов в единую систему, оптимизирует различные стадии управления ресурсами (поставка, генерирование, потребление, хранение), рассчитывает прогнозные значения потребления ресурсов и энергии в будущем, что приводит к естественному повышению качества и эффективности управления ресурсами и снижению энергозатрат.

Идея трансформируется из воображения, абстракции в материальный объект через стадию визуализации, представления. Цифровые технологии позволяют воссоздать физическую реальность в виртуальной, симитировать условия существования проектируемого объекта на основании проведенных исследований и анализа. Таким образом, между идеей и ее физическим воплощением в цифровой экономике существуют инструменты, позволяющие смоделировать имитацию объекта в виртуальной реальности и увидеть, как будет выглядеть идея в реальности, усовершенствовать конструкцию, внешний вид, увидеть, как проектируемый объект будет вести себя в определенных условиях.

В процессе развития идеи и превращения ее в объект проектирования возникает момент, когда креативность и творческий процесс начинает снижаться. Это связано с тем, что необходимо на какой-то стадии проекта остановиться в креативе и придумывании с тем, чтобы идея могла стать конкретным изобретением, технологией, книгой, предметом искусства. В какой-то момент инженер перестает заниматься генерированием идей, и начинается рутинная работа по доведению идеи до промышленного освоения – отработка конструкции и технологии, испытания и тесты, организация производства, оформление документации и многое др.). Инженер-разработчик должен быть готов к тому, что любой проект должен иметь свое логическое завершение, иначе не было бы изобретений и инноваций, а только бесконечное множество идей.

Первоначальная идея трансформируется, изменяется и развивается с тем, чтобы реализоваться в форме прототипа и реального изделия, изобретения, которое будет внедрено на рынок и использоваться потребителями. Развитие идеи требует создания большого объема инженерной документации, конструкторской и технологической подготовки производства, организации промышленного освоения и продвижения объекта проектирования. Результат может отличаться от первоначальной идеи и не удовлетворять инженера-разработчика в силу технологической осуществимости, требований рынка, законодательства, эффективности и окупаемости проекта, и многих других ограничений.

Глобальные тренды на рынке труда и профессий, которые определяют стратегию развития рынка труда, отражает прогноз развития рынка труда, представленный аналитиками O-Net-Online (Occupational Information Network, USA, 2021) [13]. Наиболее актуальными профессиями ближайшего будущего названы специалисты в цифровой сфере, разрабатывающие программное обеспечение и имеющие компетенции в сфере системного администрирования. Также к сферам деятельности с перспективами быстрого роста (предполагается положительная динамика более 15%) и появлением большого числа вакансий через пять лет, по мнению Bright Outlook, причислены специалисты топливно-энергетического комплекса (нефтяная отрасль, добыча природного газа, разработки месторождений сланцевого газа/нефти), обслуживающие оборудование с числовым программным управлением.

Применяя эргономичные принципы к анализу статистических данных, специалисты портала O-Net-Online описывают профессии с точки зрения требуемых навыков и знаний, предлагая гибкую систему, позволяющую пользователям (работодателям и соискателям вакансий) «перенастраивать данные» в соответствии со своими потребностями [14].

Концепция «Образование 3.0» (англ. Education 3.0) [15] отражает новый подход к организации образовательного процесса, обучению и представлению образовательного контента. По словам Джеффа Бордена, «Образование 3.0» влечёт за собой слияние нейробиологии, когнитивной психологии и образовательных технологий с использованием сетевых и мобильных технологий, включая приложения, аппаратное и программное обеспечение. Концепция связана с появ-

лением нового поколения цифровых технологий и Web 3.0 интерфейсов. Вместо того чтобы рассматривать цифровые технологии как конкурента современных моделей обучения, «Образование 3.0» отличает активное использование новых технологий, чтобы понять, как они могут помочь учащимся эффективно учиться.

Концепция основана на новом подходе к организации образовательного процесса и созданию образовательной среды на основе интеграции традиционных и цифровых технологий. Джеф Бордон так определили образование будущего: «Education 3.0 – синтез трех образовательных элементов: нейробиологии, когнитивной психологии и образовательных технологий». Также были определены основные компетенции будущего [14].

Креативность, инновационность, методология проектирования инновационных решений, результативность и целеустремленность, целеполагание и структурирование, научность, аналитическое мышление. Компетенции в информационной и цифровой среде, алгоритмизации производственных процессов, теории решения изобретательских задач (ТРИЗ), математико-статистическое моделирование, методы решения вероятностных и детерминированных задач, математические и статистические модели. Компьютерные технологии и электроника, инфокоммуникационные технологии, программирование, системы управления, информационные системы, инжиниринг, технологии производства, усовершенствование технических систем, дизайн-мышление, графический дизайн, дизайн-менеджмент [14].

Перечисленные компетенции имеют важнейшее значение в решении производственных задач для потенциальных соискателей престижных востребованных вакансий на рынке труда [4]. К наиболее востребованным сферам занятости, по результатам исследований, в ближайшем будущем можно отнести:

- цифровые информационные системы (цифровая обработка данных, компьютерное программирование, производство программного оборудования), разработка программного обеспечения для компьютеризированного производственного оборудования, усовершенствование технических систем и инфокоммуникационных технологий, обслуживание цифрового оборудования;

- статистическая/аналитическая обработка и анализ данных систем управления, интегрированные системы управления промыш-

ленными производственными процессами, телекоммуникации, архитектурный дизайн и инжиниринг, гражданское строительство и инжиниринг [11];

– интегративные исследования и трансдисциплинарные взаимодействия и методы (нанофизика, биоматематика, биоинформатика, биофизика, биохимия, биоинженерия, биофармакология, космическая отрасль и т. п.);

– инжиниринг в области проектирования, разработки оборудования, энергетических установок, двигателей и т. п. топливно-энергетического комплекса (нефтедобыча и нефтепереработка), горный инжиниринг, аграрный инжиниринг, робототехника [17];

– электрооборудование, энергоустановки, электротехнологии (разработка, производство, управление), проектирование, производство и применение автоматизированных технических энергосистем;

– математическое моделирование и обработка информации в принятии управленческих решений, анализ систем менеджмента, логистика, аудит, ревизия, консалтинг, финансовый анализ [6].

Потенциальные позитивные эффекты цифровизации общественных процессов как фактор поддержания конкурентоспособности и развития цифровой экономики неоднократно являлись предметом анализа крупнейших аналитических компаний. Анализ исследований [13; 16; 17] выявил значительный мультипликативный эффект цифровизации. Идеология глобальных цифровых изменений связана с последовательным внедрением новейших технологий, технологических процессов и материалов, кардинально изменяющих способы и методы производства, характер труда, общественных отношений, взаимоотношения между субъектами образовательного процесса, производителями и потребителями, человеком и механизмами и пр. [1; 10].

Обновленная образовательная модель на основе необходимой интеграции образовательной системы в цифровую среду и создание цифровой образовательной экосистемы имеет важное значение для проектирования информационного контента и формирование компетенций, которые являются востребованными на современном рынке труда [2].

Компетенции, которые необходимо сформировать для работы с данными, имеют приложение в разных областях знаний. Статистика формирует понимание вариативности, применение статистических методов и моделей для работы с данными. Математика и

алгебраические вычисления направлены на логическое дисциплинированное количественное мышление. Знание предметной области, междисциплинарные знания с целью осуществления предметной экспертизы и понимание дисциплинарного контекста набора данных, без которого выбор обоснованной методологии анализа и обработки данных будет затруднен или невозможен, определяется информационными технологиями и компьютерными науками. Big Data Learning формирует представление и визуализацию данных, креативность, насмотренность (умение «видеть» данные), владение инструментами и средствами программного обеспечения для работы с базами данных [19].

Прогнозы, связанные с профессиями, востребованными на рынке труда, называют в значительной мере сферы занятости и квалификации специалистов:

- исследователи/аналитики, статистики/аналитики данных, Big Data аналитики, IT-аудиторы, специалисты в области экономической и информационной безопасности [16];

- специалисты в области исследования операций, цифровизации проектирования и производства, логистического управления предприятиями (логистика операций) [12];

- менеджеры телекоммуникационных систем, компьютерных и информационных систем, промышленные дизайнеры и специалисты инжиниринга;

- специалисты так называемых «зеленых профессий» естественно-научной сферы, связанных с экологией: климатология, гидрология, метеорология, гелиоэнергетика, нетрадиционные источники энергии, модернизация традиционных энергетических источников и др., аграрный инженер [20];

- веб-архитекторы, архитекторы информационных сетей, дизайнеры интерфейсов, веб-разработчики, разработчики системного программного обеспечения [15];

- инженеры/разработчики в области химического оборудования и химических продуктов, инженеры в сфере нефтяного/топливно-энергетического комплекса, промышленные экологи, специалисты в области технологической безопасности [12];

- инженеры/механики в области проектирования и разработки инструмента, двигателей и энергетических установок, оборудования и др. [18].

В настоящее время процессы цифровизации в современном мире формируют глобальную систему цифровой трансформации профессиональных компетенций. Единство теоретико-методологических и педагогико-организационных инноваций определяет выбор обоснованной методологии анализа и обработки аналитических и статистических данных цифровизации профессиональных компетенций.

Процесс продвижения и внедрения цифровых трендов в социально-экономической сфере и глобальная система открытого и индивидуализированного профессионального знания в рамках непрерывного образования формируют принципиально новый информационный контент. Процесс цифровизации неразрывно связан с интеграцией технологий, управлением процессами в цифровой среде, инновационных методов и подходов в образовательных моделях. Обновление институциональных и организационных структур управленческого сектора формирует компетенции и знания в рамках системы автоматизированного проектирования. Единство теоретико-методологических и педагогико-организационных инноваций определяет выбор обоснованной методологии анализа и обработки данных информационного контента. Цифровая экосистема в разных сегментах общественной сферы предполагает объединение в единую сеть индустрии, бизнеса, образования, совместно участвующих в процессе создания конечного рыночного продукта.

Библиографический список к главе 3

1. Ахапкин Н.Ю. Развитие цифровой экономики и перспективы трансформации российского рынка труда / Н.Ю. Ахапкин, Н.Н. Волкова, А.Е. Иванов // Вестник Института экономики Российской академии наук (Вестник ИЭРАН). – 2018. – №5. – С. 51–65.

2. Голицына И.Н. «Образование 4.0» в подготовке современных специалистов / И.Н. Голицына // Образовательные технологии и общество. – 2020. – №1, т. 23.

3. Индустрия 4.0. Создание цифрового предприятия. – URL: <https://www.pwc.ru/ru/publications/industry-4.html> (дата обращения: 01.03.2022).

4. Информационное общество в Российской Федерации. 2018: статистический сборник / М.А. Сабельникова, Г.И. Абдрахманова, Л.М. Гохберг, О.Ю. Дудорова [и др.]; Росстат; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2018.

5. Левицкая И.А. Актуализация профессиональных компетенций инновационной инженерной деятельности / И.А. Левицкая // Russian Journal of Education and Psychology. – 2021. – Т. 12, №4. – С. 51–69.

6. Указ Президента РФ от 07.05.2018 №204 (ред. от 21.07.2020) «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_297432/ (дата обращения: 01.03.2022).

7. Постановление Правительства РФ от 02.03.2019 №234 (ред. от 21.08.2020) «О системе управления реализацией национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_319701/#dst0 (дата обращения: 01.03.2022).

8. Паспорт федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» (утв. президиумом Правительственной комиссии по цифровому развитию, использованию информационных технологий для улучшения качества жизни и условий ведения предпринимательской деятельности, протокол от 28.05.2019 №9). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_328933/ (дата обращения: 01.03.2022).

9. Паспорт национального проекта «Национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации» (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 04.06.2019 №7). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_328854/ (дата обращения: 01.03.2022).

10. Тихомирова О.Г. Технологическое предпринимательство и инновационные образовательные технологии в цифровой экономике / О.Г. Тихомирова // Вестник Алтайской академии экономики и права. – 2019. – №11-1. – С. 162–167.

11. Цифровая повестка ЕАЭС 2025: перспективы и рекомендации. Обзор совместного исследования Всемирного банка и Евразийской экономической комиссии. – URL: www.worldeconomicforum.org

eurasiancommission.org/ru/act/dmi/pages/digital_agenda.aspx (дата обращения: 01.03.2022).

12. Цифровая трансформация бизнеса: международный опыт и российская практика // Петербургский международный экономический форум ПМЭФ-21. – URL: <https://forumspb.com/archive/2018/programme/56980/> (дата обращения: 23.03.2022).

13. Bureau of Labor Statistics. – URL: <https://www.usa.gov/federal-agencies/bureau-of-labor-statistics> (дата обращения: 28.02.2022).

14. Digital Transformation Initiative. Executive summary. May 2018. – URL: reports.weforum.org/digital-transformation/wp-content/blogs.dir/94/mp/files/pages/files/dti-executive-summary-20180510.pdf (дата обращения: 01.03.2022).

15. Education 3.0: Embracing Technology to «Jump the Curve». – URL: <https://www.wired.com/insights/2013/09/education-3-0-embracing-technology-to-jump-the-curve/> (дата обращения: 21.03.2022).

16. Global Future Skills. – URL: <https://miskglobalforum.com/wp-content/uploads/2018/12/GFS-Report-2018-EN.pdf> (дата обращения: 28.02.2022).

17. Lima Walter Teixeira Jr., Vergili Rafael. Digital Inclusion and Computational Thinking: New Challenges and Opportunities for Media Professionals // Handbook of Research on Comparative Approaches to the Digital Age Revolution in Europe and the Americas. 2016. P. 124–137. DOI: 10.4018/978-1-4666-8740-0.ch008

18. Loureiro Ana Claudia, Zukowsky-Tavares Cristina. E-Portfolios as Tools for Collaborative Learning on Digital Platforms // Handbook of Research on Comparative Approaches to the Digital Age Revolution in Europe and the Americas. 2016. P. 156–170. DOI: 10.4018/978-1-4666-8740-0.ch001

19. Readiness for the future of work. – URL: <https://miskglobalforum.com/wp-content/uploads/2018/12/Readiness-for-the-Future-of-Work-2019.pdf> (дата обращения: 28.02.2022).

20. World development report 2016. Digital dividends. – International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank. – URL: openknowledge.worldbank.org (дата обращения: 23.03.2022).

ГЛАВА 4

DOI 10.31483/r-101533

ФИЛОСОФСКИЕ И ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО АКТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Разработка концептуальных основ формирования социально активной личности требует, прежде всего, рассмотрения данного феномена в более широком философском, психолого-педагогическом аспекте. И в данном разделе нашей работы мы остановимся на философских, психологических, педагогических идеях, касающихся формирования, развития и становления социально активной личности. При этом в соответствии с предметом нашего исследования проблема рассматривается в контексте физического воспитания.

Известно, что задачи физического воспитания – укрепление здоровья, правильное физическое развитие, повышение умственной и физической работоспособности, развитие и совершенствование природных двигательных качеств, обучение новым видам движений, развитие основных двигательных качеств (силы, ловкости, выносливости и др.), формирование гигиенических навыков, воспитание нравственных качеств (смелости, настойчивости, решительности, дисциплинированности, ответственности, коллективизма), формирование потребности в постоянных и систематических занятиях физкультурой и спортом, развитие стремления быть здоровым, бодрым, доставлять радость себе и окружающим.

Поскольку в целях и задачах исследования указан феномен социально активной личности, следует остановиться на дефиниции понятия «социально активная личность». Слово «активный» заимствовано во второй половине 19 из французского языка «actif» – «деятельный». В нем сосредоточен смысл психической активности индивида в мотивационном достижении сознательно поставленной цели. Деятельность человека всегда социально ориентирована.

Что касается понятия «личность», то под ним подразумевается социальное качество в человеке, т.е. личность – это человек, занимающийся определенным видом деятельности и осознающий свое отношение к окружающей среде.

Раскрытию сущности понятия «социально активная личность» помогают теории личности, разработанные А. Маслоу, Г. Олпортом, К. Роджерсом. В центре концепции А. Маслоу – самоактуализирующаяся личность. Для нее характерно непрерывное стремление к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей. Для нашей концепции социально активной личности соответствует характеристика самоактуализирующейся личности по А. Маслоу: принятие себя, других, природу как они есть, спонтанность, простота, естественность; чувство нового; чувство эмпатии, единения с другими; глубокие межличностные отношения; творческое отношение к делу [Маслоу А., 109]. Данная идея поддерживается Г. Олпортом; ядром личности как системы является ее «Я», стремление личности к самореализации, самоактуализации [Олпорт Г., 123].

Продолжая идеи А. Маслоу и Г. Олпорта о личности, К. Роджерс, один из представителей гуманистической психологии, высказывает мысль, которая подтверждает наше видение проблемы. Она заключается в различении душевного и телесного, когда они синхронны. Личность развивается эффективно: «Поведение человека тонко рационально, подвижно с тонкой упорядоченной сложностью к целям, которые его организм пытается достичь. Трагедия большинства из нас состоит в том, что наши защиты не дают нам сознавать эту рациональность, так что сознанием мы движемся направлении, в то время как органически – в другом» [Роджерс К., 139]. Другими словами, К. Роджерс полагает, что каждый из нас может стать компетентным, способным, действенным человеком, насколько это возможно для нас биологически, физически.

Каждый человек самостоятельно накапливает ценности, знания, опыт, расширяя свои возможности развития. Присвоение ценностей, приобретение знаний и умений, навыков в области физического воспитания предполагает долгий путь самоосуществления, самопреодоления, требующий значительных волевых усилий, а также актуализирующий значимость физического развития, духовного и гражданского становления человека. Иначе, деятельностным механизмом процесса саморазвития является авторство человека на основе его ценностных, смысло-жизненных установок, поведенческих принципов. Все это сегодня приобретает

совершенно новое измерение, решая в конечном итоге проблему сохранения личности в современном мире.

Для построения концепции педагогического обеспечения саморазвития студентов – будущих учителей важно проанализировать основные философские концепции личности в контексте гуманистической парадигмы. Гуманистическая парадигма основывается на идеях философов, психологов, педагогов, разработанных на гуманистической, экзистенциальной основе. Важные положения в данном контексте, раскрывающем проблему человека, его индивидуальности, переживаний и поступков раскрыты в трудах Н.А. Бердяева, Р. Декарта, С. Кьеркегора, Ж.-П. Сартра, М. Хайдеггера, К. Ясперса и др. – в их трудах мы находим положения, которые объясняют наши концептуальные подходы к изучению предмета нашего исследования.

Так, их общая позиция сводится к тому, что человек не является продуктом только либо наследственных (генетических), либо социальных факторов, а сам ответственен за то, кто он и кем становится. Философы-экзистенциалисты придерживаются идеи, что человек таков, каким он хочет себя видеть: человек делает себя сам [Сартр Ж., 143], человек не может быть самодостаточен [Бердяев Н.А., 17], жизненный выбор человека недоступен рациональным и логическим методам познания [Кьеркегор С., 91]. Они отвергают биологический и психологический детерминизм, который, по их мнению, приводит к пессимистическому выводу: мы такие от природы и ничего сделать нельзя. Практика полностью подтверждает данное утверждение философов, и мы согласны с тем, что человек в процессе жизни сам себя делает, и каждый ответственен за свои достоинства и недостатки. Все это указывает на необходимость более глубокого изучения внутреннего мира человека, его телесных, душевных и духовных преобразований в процессе жизнедеятельности.

Человек в своей жизни стоит перед необходимостью решать вечные экзистенциальные проблемы, как свобода, выбор, необходимость, возможность, ответственность. С. Кьеркегор утверждает, что для «Я» нет никакого становления, если оно не свободно, а свободу для человека дает возможность. По Кьеркегору, возможность как спасительное средство, своеобразная перспектива открывает перед человеком неограниченное поле самопроявления. Философ

не отрицает и значение необходимости, так как возможность дает свободу, а, следовательно, выбор, который представляет собой создание «проекта» самого человека как целостного существа, при этом необходимость играет сдерживающую роль. Тем не менее «Я» в равной степени нуждается как в возможности, так и в необходимости [Кьеркегор С., 91]. Данное положение Кьеркегора весьма ценно для нашего исследования, направлением которого является подготовка будущих учителей к осуществлению физического воспитания школьников.

Другой представитель экзистенциализма Ж.-П. Сартр отрицает глубоко укоренившуюся идею, что человек изначально обладает некой свойственной ему «сущностью», и что человеческие поступки обусловлены внешними причинами. Он утверждает, что человек должен уметь встраивать в свой универсум свою фактичность и считает, что нет механического воздействия среды на человека, что среда воздействует на него в той степени, в какой он ее понимает и принимает. Вследствие этого, по Ж. Сартру, только в единстве человека и его ситуации можно понять тот выбор, который человек осуществляет [Сартр Ж., 143]. Отсюда мы считаем, что в учебном заведении, пока студент готовится к своей профессии, должна быть создана адекватная его ценностной установке педагогическая ситуация.

Такая ситуация в учебном заведении, как известно, строится на основе коммуникации. «Коммуникация» – это центральное понятие в философии К. Ясперса. Философ в данном контексте обобщает, что общение индивида, связь его с другими составляет структуру бытия человека, что благодаря коммуникации, человек может обрести свою самость, что в коммуникации обретается свобода. Другого пути, чем экзистенциальное общение с другим, для обнаружения моего «Я», для Ясперса не существует. По нему, коммуникация высвечивает главную перспективу человека – жить совместно и посредством общности, не обладать истиной, а постоянно искать ее [Ясперс К., 181].

Согласно воззрениям экзистенциалистов, путь к внутренней свободе индивидуален. Если человек прячется за стандарты, стереотипы, за усредненные правила, он способен переложить ответственность от себя на другого, на эти стандарты, законы, обстоятельства. Это говорит об его духовной пассивности, что может

привести к потере нравственности. В этом плане нам интересен подход С. Франка, который в личности видит неограниченные возможности для совершенствования, возможности возвышаться над самим собой, над своей эмпирической природой. В основе общественного бытия он видит духовную жизнь, которая возможна только в свободе. Он рассматривает свободу как обязанность, поскольку она представляет собой онтологическую первооснову человеческой жизни. С. Франк прав, когда утверждает, что человеческая личность есть единственный двигатель общественной жизни [Франк С., 161].

Для формирования профессионально-педагогических качеств будущих учителей необходимы такие личностные качества, как свобода и творчество. Такие понятия, как личность, свобода, творчество, дух, которые рассматриваются в диалектическом единстве, являются основными положениями концепции Н.А. Бердяева. Он исходит из того, что «... свобода есть внутренняя динамика духа.... Свобода духа есть новое духовное рождение, раскрытие духовного человека.... Свобода есть самоопределение изнутри, из глубины, и противоположна она всякому определению извне, которое есть необходимость» [Бердяев Н.А., 18, с. 296–303]. Далее он углубляет свои рассуждения: природный человек подавлен несвободой, опутан сетями родовой и материальной зависимости; личность не может проявить себя иначе, как в творчестве (творчество невозможно без свободы); потенциал личности скрыт в каждом, но он превращается в действительность лишь тогда, когда находятся внутренние силы для преодоления подавленности в процессе индивидуального духовного самовоспитания [Бердяев Н.А., 18, с. 296–303].

Философские идеи С. Кьеркегора, обобщают принцип субъективности, как неотъемлемой составляющей личностного становления, выделяя категорию выбора, как смысл и акт человеческой деятельности. В основе концептуальных положений С. Кьеркегора лежит ответственный выбор образа «самого себя». Разрабатываемая нами концепция опирается на утверждение философа о том, что именно «...внутренняя духовная жизнь и активная душевная работа, в конечном итоге, определяет жизненные смыслы человека и общества, достойный выбор человека позволяет ему становиться самим собой» [Кьеркегор С., 91, с. 242]. На основе этого утверждения мы можем заключить, что внутренняя духовная жизнь и

душевная работа осуществляет жизнь каждого индивида, так как выбор заставляет человека стать самим собой.

Для нашей концепции становятся значимыми идеи становления и саморазвития личности в процессе решения смысло-жизненных проблем через свободный и ответственный выбор путей реализации своей сущности, вырисовывается необходимость формирования личности будущего учителя:

– понимающей профессиональный рост как собственные усилия человека, направленные на изменения в целостной системе личностно-профессиональных качеств и свойств, которые сосуществуют в органическом единстве узкопрофессионального и общечеловеческого начал;

– способной к рефлексии своего внутреннего мира, стремящейся к профессиональному становлению;

– не подчиняющейся, а умеющей подготовиться к изменениям, происходящим в жизни;

– развивающейся по своим внутренним законам, выступающей источником всех ее потребностей и возможностей – в познании, творчестве, нравственном поведении;

– отвергающей позицию кветизма – безучастного отношения к окружающей действительности;

– не желающей жить в анонимной всеобщности, умеющей принимать нестандартные решения;

– осознающей свое человеческое предназначение.

Изучение возможностей формирования социально-активной личности связано с осмыслением психологических оснований данного процесса. Вопросы, связанные с ним, рассматриваются в трудах К. Роджерса, А. Маслоу, Г. Олпорта, С.Л. Рубинштейна и др. В них прослеживаются идеи и мысли, раскрывающие концептуальные основы изучения личности в контексте предмета исследования. По К. Роджерсу, личность как уникальная целостная система представляет собой «открытую возможность» самоактуализации, на основе чего разработана им «клиент-центрированная» (client-centered) концепция [Роджерс К., 139]. У А. Маслоу мы нашли основание целостности личности как «внутреннюю природу», которую он обозначил как «self» (самость). Под этим термином он понимает то, что является «конституционально-присущим» данному индивиду – от биохимического до уникальных вкусов и ценно-

стей» [Маслоу А., 109]. Отсюда необходимым условием оптимального и продуктивного функционирования личности является предоставление ей возможности проявить свою самость.

Интересные рассуждения у Г. Олпорта. Он в личности выделяет «ядро» (структурное поле, состоящее из психофизиологических систем) как главную характеристику личности, остающуюся центральной на протяжении всей жизни человека, и «периферию», т.е. социально обусловленные черты индивида. Логику развития личности, Г. Олпорт видел в связи «ядра» с «периферией», которую назвал как «*progrum*» (от латинского характерный, специфичный, собственный), т.е. центральное личностное образование, которое обуславливает взаимодействие человека с окружающим миром и является средоточием мотивов развития [Олпорт Г., 123]. Для нашего исследования данное положение является одним из определяющих в решении педагогических вопросов формирования социально-активной личности будущего учителя для усиления индивидуальности, личностного начала в его профессиональном становлении.

Позиция индивидуальности также отражена в принципе детерминизма С.Л. Рубинштейна, где личность определяется как «... совокупность внутренних условий, через которые преломляются внешние воздействия... Все в психологии формирующейся личности, так или иначе, внешне обусловлено, но ничто в ее развитии не выводимо отдельно непосредственно из внешних воздействий» [Рубинштейн С.Л., 140, с. 135]. К «внутренним условиям» он относит «индивидуальные свойства личности» (органически детерминированные свойства нервной системы и состояния личности) и «личностные свойства индивида» (система мотивов, свойства характера и способностей).

В целом, рассматриваемые психологами «самость», «проприум», «внутренние условия» как психологические дефиниции служат основанием для определения целостности личности. Говоря о целостности личности, специалисты подчеркивают, что речь идет не о целостности вообще, а в определенном конкретном отношении, соответствующем поставленной задаче. Наряду с целостностью отмечается также и открытость личности. Личность существует, лишь непрерывно взаимодействуя со своим окружением, что ведет к ее развитию, совершенствованию, расширению. Все это свидетельствует о незавершенности

человека, т.е. происходит постоянно рост его сознания, осознание самого себя, возможности изменить точку зрения на себя самого и посредством этого продолжается его развитие. В рассмотренных психологических идеях мы находим подтверждение нашему пониманию становления и саморазвития будущего учителя в процессе профессионального обучения.

Здесь следует остановиться еще на одном аспекте развития личности. Речь идет о понимании личности как активной системы. Это выражается в том, что личность не просто отвечает на внешние воздействия, но и сама активно и целенаправленно воздействует на свое окружение. Иначе, чтобы существовать как личность, человек должен творчески относиться к миру, развивать собственный взгляд на окружение, ставить перед собой новые задачи и решать их по-новому. Источником возникновения новых интересов, желания приобретать знания, чувства ответственности, т.е. постоянного усложнения, выявления все новых возможностей личности являются высшие мотивы, известные как «мотивы развития», на основе которых происходит самодетерминация личности.

Как отмечено в трудах В. Франкла, самодетерминация личности базируется, с одной стороны, на направленности человека на что-то, существующее вне его, в постоянном выходе человека за пределы самого себя, с другой, в его возможности подняться над собой и ситуацией, посмотреть на себя со стороны [Франкл В., 162]. Уточнение дефиниции данного понятия мы находим у Д.А. Леонтьева. Он отмечает, что самодетерминация личности проявляется, когда личность осуществляет не столько внешнюю или внутреннюю регуляцию, сколько, напротив, преодоление любой регуляции на основе осознанного выбора [Леонтьев Д.А., 93]. Из этих положений о самодетерминации личности мы делаем выводы, что, в процессе занятий со студентами необходимо обеспечить осознанный выбор в подготовке себя к определенному виду профессиональной деятельности будущего педагога, который получает возможность управлять своим характером, способностями, своими побуждениями и целями.

Есть еще связанный с изучаемым нами феноменом социально активной личности психологический закон развития личности, который можно охарактеризовать как стремление человека к реализации своего «Я» в процессе взаимодействия со своим окружением.

Это стремление направлено на более позитивное функционирование как личность, на совершенствование, созревание и развитие. Постоянно меняющееся взаимодействие личности с окружающей средой проявляется в изменении мыслей, поведения, чувств, физического существования, ведет к постоянному изменению взглядов, мышления, установок. Мы на это обращаем внимание по той причине, что это чрезвычайно важно для понимания педагогического обеспечения профессионального становления будущих учителей.

К проблеме актуализации профессионального становления будущих учителей близка проблема самоактуализации (self-actualization). Индивид обладает базовой потребностью к самореализации, которую он стремится удовлетворить. Это в известной степени связано с существующей у человека тенденцией двигаться к росту, психическому и физическому здоровью, к личностной автономии, т.е. самоактуализации. Близкой к понятию «самоактуализация» является категория «самореализация». По Д.А. Леонтьеву, самореализация представляет собой процесс опредмечивания сущностных сил человека [Леонтьев Д.А., 93]. По Р. Ассаджоли, самореализация – это самоосуществление, т.е. психический рост и созревание, пробуждение и проявление скрытых возможностей человека [Ассаджоли Р., 11]. Рассматривая эти понятия в ракурсе предмета нашего исследования, мы опираемся на рассуждение К. Роджерса: «Индивиды имеют огромные внутренние ресурсы для самопонимания и для изменения собственной Я-концепции, базовых установок и самонаправляемого поведения. Для того чтобы все эти источники были включены, необходимо создать климат облегчающих психологических установок» [Роджерс К., 139, с. 136].

Изучение феномена самоактуализации подводит нас к пониманию того, что решение проблемы выбора в процессе самоактуализации личности позволяет избежать метода «проб и ошибок» при обучении к деятельности. Выяснилось, что саморазвитие человека с точки зрения его адекватности всегда связано с противоречием внутреннего и внешнего. Это противоречие разрешается путем осознания и использования личностью соответствующих механизмов регуляции. И тогда личность получает возможность активного личностного становления. В противном случае возникает личная рассогласованность, неадекватность, что ведет к утрате личностного смысла деятельности и фрустрации индивида.

Активность в процессе самореализации выступает как собственная динамика личности и источник преобразования, поддержания ее жизненно значимых связей со своим окружением. Уровень и качество активности проявляется в том, как соотносятся в поведении и деятельности инициатива и ответственность. Активность направляется, с одной стороны, на саморазвитие личности, с другой, на деятельность, которая выступает как сфера самопроявления человека. Направленность на самоактуализацию отличается стремлением индивида к максимальной персонализации, что характеризуется поиском средств и способов обозначения своей индивидуальности. Мы на данный психологический феномен обращаем особое внимание, так как студент, выбирая тот или иной путь профессионального развития, исходит из своих возможностей, чтобы проявить индивидуальность. А человек с развитой индивидуальностью относительно независим в своей жизнедеятельности от внешних условий и от собственных свойств как индивида, как личности и как субъекта деятельности.

Поскольку самоактуализация тесно связана с формированием социально-активной личности, обратим внимание на исследования других специалистов, которые рассматривают ее в несколько иной плоскости. Так, более близка к предмету нашего исследования точка зрения Л.И. Анцыферовой, которая самоактуализацию связывает со стремлением человека экстраполировать себя в свое будущее, желанием выразить себя в определенном виде деятельности. В ее трудах справедливо отмечается, что личность является субъектом своего развития, что развитие личности – это не то, что «случается» с личностью [Анцыферова Л.И., 7]. Отсюда ясно, что студент, готовящийся к определенной профессиональной деятельности, находится в поиске и построении тех видов деятельностного отношения к своей будущей профессии, в которых полнее могут проявиться и развиваться его уникальные потенции. Это положение мы взяли за основу организации жизнедеятельности студента для формирования его социальной активности.

Близкую к нашему пониманию точку зрения феномена уникальных потенции индивида мы нашли у В.И. Слободчикова, который проанализировал условия возникновения и механизмы развития субъективности в пределах индивидуальной жизни. Он обоснованно констатирует, что категория субъективности («внутреннего

мира», «собственно человеческого в человеке», его «Я», самости, рефлексивного сознания и др.) является наиболее конструктивной в решении проблем общего психического развития в онтогенезе. Субъективность как общий принцип существования человека обнаруживает себя в его способности стать в практическое отношение к своей жизнедеятельности и находит свое выражение в рефлексии [Слободчиков В.И., 153]. Человек, как правило, живет и действует в известном ему потоке жизни. Однако в определенное время внутренняя рефлексия прерывает этот непрерывный поток жизни и выводит человека за его пределы. С ее появлением связано ценностно-смысловое определение жизни, и впервые встает проблема, по С.Л. Рубинштейну, «уяснения самому себе своего собственного сознания» как проблема нового сознательного опыта [Рубинштейн С.Л., 141].

Стремление к самоактуализации и раскрытия своих личностных потенций мы экстраполируем на понимание профессионального становления будущего учителя как процесса раскрытия его личностно-профессионального потенциала. Личностно-профессиональное становление будущего учителя представляется нами в аспекте самоактуализации как процесс раскрытия и развития своих возможностей, постижения самого себя в профессиональном плане. Для этого, руководствуясь положением, что личность – дело рук самого человека, продукт его самовоспитания, мы процесс формирования социально- активной личности будущего педагога представляем как процесс, когда личность учителя, специалиста-педагога обретается только через работу над сверхличными задачами. При этом мы опираемся на положение философской и психологической теории о том, что изменение себя, познание всего окружающего происходит во внутреннем мире человека. Реализация всего этого происходит, когда созданы условия целенаправленной деятельности по обеспечению осознанного, адекватного, активного самопроявления личности на всех уровнях ее функциональной динамической структуры.

Формируя социально активную личность будущего учителя средствами физического воспитания, мы исходим, во-первых, из включения психологических аспектов личностно-телесного саморазвития в позицию субъектности человека, проявляющейся в его

деятельности; во-вторых, из общих закономерностей воспитания, которые определены многовековым опытом истории человечества.

Остановимся на первой позиции. Особая активность телесного совершенствования, когда субъект жизнедеятельности укрепляет свою целостность при осуществлении познавательных и практических актов, обеспечивающих ему благополучие и определенную меру безопасности в витальной сфере, побуждает к активизации личностно-профессионального саморазвития. Все это подкрепляет наше видение, что в процессе личностно-телесного саморазвития происходит присвоение психикой структур внешней деятельности, которая, переходя во внутреннюю, преобразует психологический фон, стимулируя формирование мотива данной деятельности.

Касаясь второй позиции, остановимся на основных идеях, разработанных мыслителями разных эпох, что поможет нам выстроить свои концептуальные подходы к решению поставленных в работе задач. Мы особо подчеркиваем те мысли, которые дают нам возможность методологически обосновать положения разрабатываемой нами модели. В этой связи уместно остановиться на идее теории личности Райха, которая подчеркивает следующее. Каждая личность стремится к защите от разрушения своего «Я», в силу этого порою чрезмерно закрываясь. Освобождение личности от «зажатости» (распускание защитного панциря – основного препятствия для оптимального развития человека) достигается специальными процедурами. Среди них Райх называет всевозможные движения, отработку поз и т. д. Идея Райха развивалась не на пустом месте. Ее зародыши находим в мыслях, идеях мыслителей древнего Рима и Греции.

Говоря о месте воспитания в формировании личности, обратимся к идеям и положениям, разработанным мыслителями разных эпох, которые помогут нам найти основоположения своего подхода к решению поставленных в работе задач. Из изученной литературы для этого мы выделили следующие мысли и идеи. Аристотель, придавая первостепенное значение общественному, государственному воспитанию, считал целесообразным начинать воспитание с «заботы о теле», а затем «заботиться о духе», чтобы на первом месте была гимнастика, которая способна привести организм в готовность для трудного процесса усвоения знаний. Придавая особое значение гимнастике, Аристотель одновременно резко осуждал

спартанскую традицию применения тяжелых и жестоких физических упражнений, в результате которых дети превращаются в «диких животных». Гимнастика предназначена для формирования «прекрасного, а не дикого животного», – писал в этой связи Аристотель.

Впоследствии идеи Аристотеля развивались мыслителями Нового времени. Среди них следует отметить мысли Ж.-Ж. Руссо. В системе формирования личности он особое место отводил физическому воспитанию. Руссо видел в нем средство для установления гармонии между человеком, природой и социальным окружением для преодоления пагубных наклонностей, для формирования нравственно чистых идеалов и помыслов, для развития всего организма. Говоря о физическом воспитании, Руссо советует с раннего возраста осуществлять интенсивную физическую закалку, подвергая его определенному риску. Методика и рекомендации по физическому воспитанию были рассчитаны на условия жизни в среде, близкой природе и ручному труду. Ж.Ж. Руссо разработал программу формирования личности, предусматривающую эстетическое, умственное, физическое, нравственное, трудовое воспитание. Только комплексное решение всех сторон воспитания, по Руссо, способно обеспечить выполнение основной задачи воспитания – создать человека. Он писал: «Жить – вот ремесло, которому я хочу учить его (воспитанника). Выходя из моих рук... он будет прежде всего человеком; всем, чем должен быть человек, он сумеет быть, в случае необходимости, так же хорош, как и всякий другой, и, как бы судьба не перемещала его с места на место, он всегда будет на своем месте» [Руссо Ж.Ж., 142]. Среди педагогов Нового времени многие, в том числе Я.А. Коменский, стояли за идеи Руссо. В трактате «О развитии природных дарований» Коменский писал: «Кто мудр, тот повсюду сумеет быть полезным и будет подготовлен ко всем случайностям». Разумно организованное обучение, считал он, требует от наставника и воспитанника усилий на пределе их возможностей [Коменский Я.А., 84].

В Англии педагогические идеи формирования личности были развиты Дж. Мильтоном, У. Пети, Дж. Локком, Д. Беллерсом, Т. Пейном, Дж. Пристли и др. В их трудах подчеркивается, что ребенок появляется на свет, будучи «чистой доской», готовым воспринимать окружающий мир посредством своих чувств, через

внутренний опыт – рефлексию. Конечную цель воспитания Локк видел в обеспечении здорового духа в здоровом теле. (Локк Дж., 99). При этом Дж. Локк считал, что главная цель воспитания – сформировать физически и духовно развитого джентльмена, человека, «умеющего вести свои дела мудро и предусмотрительно» [Локк Дж., 99]. К. Гельвеций также утверждал, что задача воспитателя, формируя интеллектуально и физически здорового человека, – «раскрыть их (граждан) сердца для гуманности, а их ум для истины и сделать, наконец, из них (граждан... здравомыслящих и чувствующих людей... сформировать патриотов, прочно связать в сознании граждан идею личного блага с идеей блага национального» [Гельвеций К., 48].

«Воспитание – это рост, пишет Дж. Дьюи, и оно не подчинено никакой внешней цели. Оно – сама цель» [Дьюи Дж., 63]. Методологические установки Дж. Дьюи о целях воспитания разделяют современные американские теоретики, подчеркивая, что ценность воспитания зависит от того, в какой мере оно способствует росту личности, помогает ей найти ответы на возникающие повседневные проблемы, а, главное, указывает, как лучше приспособиться к данной ситуации, выжить в ней.

Представление о том, как формируются цели воспитания на современном научном языке, дают выдержки из работ западных специалистов: «Максимальное развитие рациональной автономной личности, понимание ею того, что разумно в определенных условиях, – вот наша главная задача» (Херст П.), «Фундаментальная цель воспитания состоит в развитии личности с определенной структурой познания и мотиваций, т.е. личности, которая способна служить утверждению более справедливого общества» (Кольберг Л.); «Воспитание и образование имеют в виду не только дать знания, но и изменять, регулировать позиции, эмоции, желания, поступки людей... воспитание учит человека жить». «Воспитание должно готовить людей к хорошей жизни, в которой они могут выполнять определенную роль, совершать полезные дела» (Уорк М.).

Обобщая эти мысли, приходим к выводу, что генеральную цель воспитания прагматическая педагогика видит в самоутверждении личности. Эта идея особенно импонирует нам в том плане, что в нашей концепции личности занимает особое место.

Другое, на что следует обратить внимание в формировании личности, это креативное ее качество. И нам в этом плане ближе идея неогуманистической педагогики, развивающаяся на основе неопозитивизма, цель которой – воспитание и формирование интеллектуальной личности. Немецкий педагог и психолог Л. Кольберг утверждает, что воспитание должно быть направлено на развитие сознательной организационной структуры личности, позволяющей анализировать, объяснять и принимать решения по важным моральным и социальным проблемам.

Немецкий философ И. Кант возлагал надежды на воспитание и видел цель в том, чтобы готовить воспитанника к завтрашнему дню. Последователь Канта немецкий педагог Ф. Рейн конкретизировал эту цель: «Воспитание должно выработать из воспитанника истинно хорошего человека, восприимчивого ко всему заслуживающему внимания, умеющего с пользой работать для своего народа» [Кант И., 77]. И. Герbart цель воспитания видел во всестороннем развитии интересов, направленной на гармоническое формирование человека.

В разное время в понятие всестороннего гармонического развития вкладывается различный смысл. Педагоги-гуманисты эпохи Возрождения Ф. Рабле, М. Монтень в содержание всестороннего развития включали культ телесной красоты, наслаждение искусством, музыкой, литературой. У социалистов-утопистов Т. Мора, Т. Кампанеллы, Р. Оуэна, А. Сен-Симона, Ш. Фурье идея всестороннего гармонического развития приобрела иную направленность. Они выдвинули идеал формирования личности в условиях освобождения от частной собственности на средства производства, впервые потребовали включения труда в процесс всестороннего гармонического развития, соединения воспитания с трудом. К. Гельвеций, Д. Дидро, развивая эту идею, включили в понимание всестороннего развития – умственное и нравственное совершенство.

В данной связи возникает вопрос о цели воспитания, что связывается с общечеловеческими ценностями. Платон, Аристотель, другие великие философы древности стремились обосновать облик идеального человека как средоточие фундаментальных ценностей. Проблема ценностей привлекает все больше внимание педагогов. Подходов к ее решению много. Свои мнения по этому вопросу ведущие российские ученые (Б.С. Гершунский, Н.Д. Новиков,

М.В. Богуславский, И.Н. Сиземская, Л.И. Новикова) выделили набор ценностей: стремление к истине, социальное благополучие общества, социальная справедливость, нравственные гуманистические нормы, приобретение знаний, уважение к умельцам и талантам, порядочность в крупном и мелочах, собственное достоинство, ценность личности, здоровье свое и окружающих, сохранность природы и возможность ею наслаждаться, социальная активность, нравственное здоровье коллектива и общества, ценность других народов, их специфика и культура, доброжелательность в отношениях и взаимопомощь, гуманистическая направленность научно-технического прогресса.

Проектируя воспитательный идеал, нельзя не обращать внимания на ценности, которые принимает нынешняя молодежь, идеалы, которые она считает значимыми для своего дальнейшего развития. Исследования выявляют пеструю картину, и она правильно отражает истинное состояние: молодежь неоднородна и разброс ценностей находится во всем возможном спектре – от примитивных до возвышенных. Борьба вокруг целей воспитания разгорелась еще в античном мире. Древние мыслители соглашались, что целью воспитания должно быть воспитание добродетелей. Платон отдавал предпочтение воспитанию ума, воли, чувств. Аристотель говорил о воспитании мужества и закаленности (выносливости), умеренности и справедливости, высокой интеллектуальности и моральной чистоты.

Всегда было много споров о методах воспитания, о технологии педагогического процесса. Мы на это обращаем внимание, поскольку, во-первых, в нашем исследовании формирование направленности будущих учителей на овладение профессиональными навыками занимает особое место; во-вторых, педагогическая технология тесно связана с содержанием и формами учебно-воспитательного процесса. Еще Пифагор подчеркивал, что «правильно осуществляемое обучение... должно происходить по обоюдному желанию учителя и ученика», что «всякое изучение наук и искусств, если оно добровольно, то правильно достигает своей цели, а если недобровольно, то негодно и безрезультатно» [59, с. 47]. Гераклит высказал педагогические идеи об обучаемости и освоении нравственности как свойствах человека: «Всем людям дано познать самих себя и быть целомудренными» [59, с. 47]. Демокрит создал

обобщающие труды во всех областях современного ему знания, не оставив без внимания и воспитание. Он советовал добиваться педагогических результатов не одним лишь принуждением, а стремлением постигать неизвестное, воспитывать чувство долга и ответственности: «наихудшее из того, чему может научиться молодежь, – легкомыслие». Идеи Демокрита предвещали становление взглядов древнегреческих ученых-софистов [Демокрит, 59, с. 48].

Крупнейший представитель софистов Сократ видел путь для проявления способностей человека в самопознании: «Кто знает себя, тот знает, что для него полезно, и ясно понимает, что он может и чего не может». Природные способности человека Сократ связывал с правом на образование: «Могучие духом..., если получают образование..., становятся отличными..., полезными деятелями. Оставшись без образования..., они бывают очень дурными, вредными людьми» [59, с. 49]. Ученик Сократа Платон оценивал воспитание как важнейший фундамент всей жизни человека: «В каком направлении кто был воспитан, таким и станет, пожалуй, весь его будущий путь». Платон рассматривал воспитание как могучий, но не всесильный способ формирования личности [Платон, 129]. Отсюда мы выводим положение, которое помогает глубже подойти к процессу воспитания: педагогическое воздействие ограничено сложной и противоречивой природой человека, в которой сплетены воедино свет и тень, добро и зло. Профессионализм воспитателя состоит в умении находить доброе начало, положительные качества воспитанника и в способности готовить его к преодолению своих отрицательных природных потенций.

Идеи, синхронные с нашим видением проблемы, мы находим в трудах классиков педагогики. В истории мировой педагогики, как известно, И.Г. Песталоцци разработал метод элементного образования. В качестве «кирпичиков» элементного физического и трудового воспитания предлагались гимнастические упражнения для развития суставов, а также те, которые выполняются в процессе естественных движений (ходьба, бег, поднятие тяжестей и пр.). И.Г. Песталоцци исходил из того, что цель воспитания – развить способности, дарования человека, заложенные в него природой, постоянно их совершенствовать и, таким образом, обеспечить «гармоническое развитие сил и способностей человека» [Песталоцци И.Г., 127].

В педагогической системе К.Д. Ушинского ведущее место занимает учение о целях, принципах, сущности воспитания социально активной личности. «Воспитание, если оно желает счастья, должно готовить его к труду жизни», – писал он. Школьный учитель, по Ушинскому, подобен «плодотворному лучу солнца для молодой души». Основным инструментом учителя – обучение. «Главное достоинство... преподавателя состоит в том, чтобы он умел воспитывать учеников своим предметом». Руководящая роль принадлежит школе, учителю. «В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности, никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он ни был продуман, не могут заменить личности в деле воспитания» [Ушинский К.Д., 157].

На основе высказанных идей можно выделить, что социально активная личность проявляет независимость, отстаивает свою точку зрения, свои принципы, взгляды, способна к творчеству, полноценному общению, активному саморазвитию по мере своих возможностей. А природные возможности человека поддерживаются во многом занятиями физической культурой. Отсюда возникает проблема, с одной стороны, физического совершенства будущих учителей, с другой, их готовности к осуществлению физического воспитания своих учеников.

Реализация этих требований возможна лишь при условии коренного пересмотра организации и содержания физического воспитания будущих педагогов, при обеспечении глубокой профессионально-педагогической направленности учебных и внеучебных занятий по физическому воспитанию студентов педагогических вузов. Однако программа физического воспитания студентов вузов не обеспечивает решение всех задач профессиональной подготовки будущих учителей, в ней отсутствует учебная практика, направленная на организацию соревнований, физкультурных и спортивных праздников, походов и других форм занятий по физическому воспитанию школьников.

Многолетняя практика показывает, что содержание физического воспитания студентов ограничивается в основном узким кругом задач, нацеленных на повышение уровня их физической подготовки, овладение нормативами вузовской программы. Будущим

учителям, классным руководителям не предлагают творческих заданий по проведению гимнастики до занятий, физкультурных минут на уроке в игровой форме, не практикуется анализ разнообразных педагогических ситуаций по использованию физических упражнений на переменах и в других видах внеклассных занятий.

Комплексная программа физического воспитания требует непосредственного участия всех педагогов в организации двигательного режима школьников. Однако практика показывает, что значительная часть учителей не подготовлена к этой работе. Наша концепция формирования социально активной личности будущего учителя средствами физического воспитания основана на общих задачах, которые необходимо решать для данной социальной деятельности.

Наш подход основан на экзистенциальной педагогике, предусматривающей создание свободной атмосферы, чтобы не ограничивать процесс самовыражения личности. Педагог помогает ученику обрести устойчивую «внутреннюю нравственность», обучая искусству смотреть только в себя. Правила педагогической деятельности простые: меньше наставлений, больше дружеского участия; протяни руку помощи тем, кто ищет духовную опору в жизни; предоставь каждому право идти своим путем, в меру отпущенных ему природой способностей.

Педагогика экзистенциализма ставит своей целью вооружение человека опытом существования. На это указывал, в частности,

Ж.П. Сартр. Воспитание – это разнообразные виды становления, формирования, выбора, борьба человека за то, чтобы кем-то стать... Цель всего процесса воспитания состоит в том, чтобы научить человека творить себя как личность» [Сартр Ж.П., 143]. Основное внимание в экзистенциалистских концепциях воспитания уделяется отдельной личности, анализу ее внутреннего мира, определяющего характер всех поступков и действий человека, его моральный выбор.

Как видно, воспитание – это сложное социальное явление, обеспечивающее развитие физического, интеллектуального, социального, духовного потенциала человека. Биологическое в человеке характеризуется физическим развитием, включая биохимические, физиологические изменения, а духовное развитие находит выражение в интеллектуальном, социальном росте. Если человек достигает уровня развития, который позволяет считать его носителем и

самосознания, способным на самостоятельную, преобразующую деятельность, то такого человека называют личностью. Личность определяется мерой присвоения общественного опыта, с одной стороны, и мерой отдачи обществу, посильного вклада в сокровищницу материальных и духовных ценностей – с другой.

Развитие человека – длительный и противоречивый процесс. Изменения в организме происходят на протяжении всей жизни. Но особенно интенсивно изменяются физические данные и духовный мир человека. Изучая человеческое развитие, исследователи установили ряд важных зависимостей, выражающих закономерные связи между процессом развития и его результатами, с одной стороны, и причинами, влияющими на них, с другой. Анализ факторов развития был начат еще античными учеными. В отечественной педагогике и психологии развитие изучали П.П. Блонский, Л.С. Выготский, Г.С. Костюк, С.Л. Рубинштейн, А.Р. Лурия. Длительные исследования позволили вывести общую закономерность: развитие человека детерминировано внутренними и внешними условиями. К внутренним относятся физиологические и психические свойства организма. Внешние условия – это окружение человека, среда, в которой он живет и развивается.

Влияние на развитие наследственности, среды и воспитания дополняется еще одним фактором – социальной деятельностью личности. Чтобы деятельность привела к формированию запроецированного образа личности, ее нужно организовать и разумно направить. «Главное дело воспитания как раз в том и заключается, – писал Рубинштейн, – чтобы тысячами нитей связать человека с жизнью так, чтобы со всех сторон перед ним вставали задачи, для него значимые, для него притягательные, которые он считает своими, в решение которых он включается. Это важнее всего потому, что главный источник всех нравственных неполадок, всех вывихов в поведении – это та душевная пустота, которая образуется у людей, когда они становятся безучастными к окружающей их жизни, отходят в сторону, чувствуют себя в ней посторонними наблюдателями, готовыми на все махнуть рукой, – тогда им все становится нипочем» [Рубинштейн С.Л., 140, с. 140–141]. Иначе, воспитание достигает цели тогда, когда ему удастся сформировать общественно-активную, инициативную, творческую личность, приносящую радость себе и людям.

В нашей стране в качестве главной цели учебно-воспитательного процесса выдвигалась подготовка высококвалифицированного специалиста способного с наибольшей эффективностью работать на производстве, на благо государства. В отечественной педагогике цель воспитания имеет несколько задач: умственное, физическое, трудовое, политехническое, нравственное, эстетическое развитие. Все задачи обширны, что составляет отдельные пласты педагогической теории и практики, и часто называются составными частями воспитания.

Здесь требуется уточнение психологических аспектов сотрудничества, когда общность интересов субъектов развивает мотивацию к самопознанию, самоопределению, самовоспитанию, самореализации личности как студента, так и преподавателя. Здесь многое зависит от позиции преподавателя, который своим личным примером увлекает за собой студентов, чтобы они могли в школе реализовать принцип «личность формируется личностью». В этом следует остановиться на выделенных специалистами характеристиках сензитивности юношеского возраста, которые проявляются в активизации потребности непрерывного разворачивания своих способностей и возможностей, потребности выхода за рамки сегодняшнего личностного и физического состояния, поступательном движении от низкого уровня развития более высокому. Речь идет об активизации самостоятельной, ценностно-ориентированной деятельности будущих педагогов, направленной на их профессиональное становление.

Чтобы достичь намеченных целей, необходима целенаправленная организация творческого сотрудничества студентов между собой, а также студентов и преподавателей. Данный процесс в рассматриваемом нами аспекте охватывает межличностную, потребностно-мотивационную (потребность в саморазвитии, самоактуализации), витальную (потребность в здоровье, безопасности) и деятельностьную сферу.

Как видно, здесь на передний план выступает субъектность. В образовательной деятельности субъектность проявляется в активности, самостоятельности и ответственности человека, посредством которых возрастает его телесный и духовный потенциал, на более высоком уровне осуществляется его общение и взаимодействие с другими людьми. Организуя сотрудничество студентов и

преподавателей для решения поставленных в работе задач, мы опираемся на утверждение В.А. Петровского, которое созвучно с нашим видением проблемы: «Собственно человеческая деятельность, реализующая его «сущностные силы», есть деятельность, ориентированная на другого человека, реализацию субъект-субъектных отношений, а не субъект-объектных отношений» [Петровский В.А., 128, с. 176].

Рассматривая взаимодействие субъектов как рациональное условие и фактор формирования социально активной личности, следует обратить внимание на то, как в условиях взаимодействия всегда существует разная по степени выраженности активность обеих сторон. В психологии различают инициальную позицию активности (преобразующую, созидательную) и реактивную позицию (принятие или непринятие предлагаемой идеи). Преподаватель в процессе организации совместной деятельности определяет ближайшие цели, способы, средства. А студент, принимая их, начинает действовать, выходить на контакт, и становится субъектом взаимодействия.

Эти позиции важны при изучении педагогического обеспечения профессионально-личностного саморазвития студента. Здесь мы больше всего ориентируемся на преимущества ценностно-личностного взаимодействия, которое углубляет смысловые позиции, направленность и специфику педагогического взаимодействия. Смысл ценностно-личностного взаимодействия закладывает самовыражение искренней поддержки относительно обучаемого, реализацию совместных устремлений духовного и личностного совершенствования через физическую культуру и общение. Феномен общения проявляется в таких функциях, как коммуникация (взаимоинформирование), перцепция (взаимовосприятие), интеракция (взаимодействие) в своей целостной организации.

Разрабатывая позиции педагогического взаимодействия, мы учитывали закономерности приобщения к ценностям физической культуры. Они, как правило, влияют на мотивацию развития телесности, заинтересованность в освоении новых способов физического укрепления, когда студент непосредственно и косвенно осуществляет личностные преобразования. Физическое воспитание – неотъемлемая часть всех воспитательных систем. Современное общество требует крепких, выносливых, здоровых людей, способных

с высокой производительностью трудиться на предприятиях, переносить повышенные нагрузки, готовых к защите Родины. Физическое воспитание способствует выработке качеств, необходимых для успешной умственной и трудовой деятельности.

Круг ценностных ориентаций и мотивов приобщения людей к занятиям Физкультурой достаточно широк и разнообразен. Одной из социальных Функций физического воспитания в процессе обучения студентов является функция, связанная с обеспечением их учебно-трудовой активности и высокой профессиональной работоспособности после окончания вуза. В процессе обучения студенты должны овладеть определенными знаниями и умениями в области физической культуры: понимать роль физической культуры в развитии человека и подготовке специалиста; знать основы физической культуры и здорового образа жизни; владеть системой практических умений и навыков, обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья; приобрести опыт использования физкультурно-спортивной деятельности для достижения жизненных и профессиональных целей.

Таким образом, физическая культура в вузе – это спортивная деятельность, направленная на развитие целостной личности, гармонизацию ее духовных и физических сил, активизацию готовности полноценно реализовывать свои силы в здоровом и продуктивном стиле жизни, профессиональной деятельности. Исследование показало, что ориентация на профессиональную деятельность у студентов педагогических факультетов выражена сильнее, чем у студентов других факультетов. Отношение студентов к будущей трудовой деятельности основано на ценностях, связанных с содержательной стороной трудовой деятельности. Так, среди ценностей своей профессии студенты важными для себя считают такие, как «творческие возможности профессии», «полнота использования профессиональных знаний и умений», «ощутимость результата труда», «возможность духовных запросов».

Именно с учетом этих позиций мы, проанализировав ситуацию и учитывая отечественный и мировой опыт, разработали программу подготовки специалистов, а, главное, попытались обновить само содержание образования, в центре которого должен быть человек, его интеллектуальное, нравственное и физическое развитие. Анализ учебного процесса убеждает в том, что такая ситуация

имеет место в тех случаях, когда студент четко знает ближайшую и перспективную цель изучения дисциплины, когда эти цели осознаются как профессионально значимые, когда есть четкое представление о путях и способах достижения учебных целей, когда темпы продвижения к ним соответствуют индивидуальным способностям к учению, когда есть возможность самостоятельно распределить усилия во времени.

Проведенный анализ философско-психологических трудов, где раскрываются основоположения формирования социально активной личности, показывает необходимость выделить следующие позиции для определения концептуальных подходов к разработке выдвигаемых в работе задач:

– в человек постоянно происходит рост его сознания, осознание самого себя, возможности изменить свое видение и посредством этого продолжать развиваться;

– каждый человек самостоятельно накапливает ценности, знания, опыт, расширяя свои возможности развития; человек сам ответственен за то, кто он и кем он станет;

– неотъемлемым фактором формирования социально активной личности выступает свобода выбора как экзистенциальная потребность человека, его устремленность «к себе лучшему»;

– личность не может проявить себя иначе, как в творчестве, которое невозможно без свободы; человек должен уметь встраивать в свой универсум свою фактичность;

– самодетерминация личности проявляется в результате преодоления не только внутренней и внешней, но и любой регуляции на основе осознанного выбора пути и способов своего развития;

– самоактуализация связана со стремлением человека экстраполировать себя в свое будущее, желанием выразить себя в определенном виде деятельности;

– в формировании интеллектуального, социального, духовного, физического развития человека играет большую роль воспитание – сложное социальное явление, обеспечивающее развитие количественных и качественных изменений в организме, физическое воспитание в нем является средством установления гармонии между человеком, природой и социальным окружением для формирования нравственно чистых идеалов и развития всего организма.

В соответствии с этим выявляется необходимость создания рациональных условий в учебном заведении для формирования социально активной личности будущего учителя:

– понимающей профессиональный рост как собственные усилия человека, направленные на изменения в целостной системе личностно-профессиональных качеств и свойств, которые сосуществуют в органическом единстве узкопрофессионального и общечеловеческого начал;

– способной к рефлексии своего внутреннего мира, стремящейся к профессиональному становлению; не подчиняющейся, а умеющей подготовиться к изменениям, происходящим в жизни;

– развивающейся по своим внутренним законам, выступающим источником всех его потребностей и возможностей – в познании, творчестве, нравственном поведении.

Библиографический список к главе 4

1. Бердяев Н.А. Самопознание / Н.А. Бердяев. – М., 1991. – 445 с.
2. Бердяев Н.А. Философия свободного духа / Н.А. Бердяев. – М., 1994. – 479 с.
3. Блонский П.П. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. Т. 1 / П.П. Блонский. – М.: Педагогика, 1981. – 304 с.
4. Богуславский В.М. Ламетри / В.М. Богуславский. – М.: Мысль, 1977.
5. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры / Л.С. Выготский. – Воронеж: Изд-во Института практической психологии, 1996. – 325 с. 45.
6. Вульфов Б.З. Семь парадоксов воспитания / Б.З. Вульфов. – М.: Новая школа, 1994. – 79 с.
7. Гельвеций К.А. О человеке. Сочинения: в 2-х т. / К.А. Гельвеций. – М., 1938. – 483 с.
8. Гершунский Б.С. Философия образования / Б.С. Гершунский. – М.: Флинта, 1998. – 432 с.
9. Декарт Р. Сочинения: в 2-х т. Т. 1 / Р. Декарт. – М., 1989.
10. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи; пер. с англ. – М.: Совершенство, 1997. – 208 с.
11. Кант И. О педагогике / И. Кант // Трактаты и письма. – М., 1980. – С. 45–47.

12. Коменский Я.А. Педагогическое наследие / Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. – М., 1987. – 411 с.
13. Костюк Г.С. Избранные психологические труды / Г.С. Костюк. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.
14. Кьеркегор С. Страх и трепет / С. Кьеркегор. – М.: Республика, 1993. – 382 с.
15. Леонтьев А.Н. Педагогическое общение / А.Н. Леонтьев. – М., 1993.
16. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности / Д.А. Леонтьев. – М., 1993.
17. Локк Дж. Испытание чувств / Дж. Локк. – Самара, 1995.
18. Лурия А.Р. Эволюционное введение в психологию. Курс лекций / А.Р. Лурия. – М., 1988.
19. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу. – М., 1997. – 304 с.
20. Монтень М. Опыты / М. Монтень. – Владивосток: Изд-во Дальневост. гос. унив-та, 1992. – 416 с.
21. Мор Т. Утопия / Т. Мор. – М.: Наука, 1978.
22. Новикова Л.И. Смена парадигм воспитания – назревшая проблема педагогики / Л.И. Новикова // Известия РАО. – 1999.
23. Олпорт Г. Личность: проблема науки или искусства? / Г. Олпорт // Психология личности: тексты. – М., 1982.
24. Песталоцци И.Г. Лебединая песня / И.Г. Песталоцци // Педагогическое наследие. – М., 1988.
25. Петровский В.А. Личность: феномен субъектности / В.А. Петровский. – Ростов н/Д, 1993. – С. 176.
26. Платон. Законы. Сочинения: в 3-х т. Т. 3 / Платон. – М., 1972. – 4.2.
27. Платон. Государство. Сочинения: в 3-х т. Т. 3 / Платон. – М., 1972.
28. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М.: Универс, 1994. – 480 с.
29. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1959. – С. 135–140.
30. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Т. 2 / С.Л. Рубинштейн. – М., 1989. – С. 140–141.
31. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения. В 2-х т. / Ж.-Ж. Руссо. – М., 1981.

32. Сартр Ж.П. Экзистенциализм – это гуманизм / Ж.П. Сартр // Сумерки богов / Ж.П. Сартр; сост. и ред. А.А. Яковлева. – М.: Политиздат, 1990. – С. 319–344.

33. Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / В.И. Слободчиков. – М., 1994.

34. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 2-х т. / К.Д. Ушинский. – М., 1979.

35. Франк С.Л. Духовные основы общества / С.Л. Франк. – М., 1992. – 510 с.

36. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М., 1990.

37. Хайдеггер М. Время и бытие / М. Хайдеггер. – М.: Республика, 1993. – 447 с.

38. Хайдеггер М. Кант и проблема метафизики / М. Хайдеггер. – М., 1997.

39. Ясперс К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс. – 2-е изд. – М., 1994. – 527 с.

ГЛАВА 5

DOI 10.31483/r-101560

ИЗУЧЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА К УЧЕБНОМУ ПРОЦЕССУ В «ДИСТАНЦИОННЫЙ» И «ПОСТДИСТАНЦИОННЫЙ» ПЕРИОДЫ

Актуальность

В 2020 году весь мир потрясла пандемия новой коронавирусной инфекции COVID-19. В кратчайшие сроки правительствами разных стран были разработаны и внедрены различные меры, направленные на стабилизацию возникшей неблагоприятной эпидемиологической ситуации. Одной из подобных мер стал перевод всех учебных заведений в дистанционный формат. Очевидно, что данная мера была единственным возможным вариантом в непростой эпидемиологической ситуации – обоснованной попыткой сдержать распространение пандемии среди студенческой молодежи и профессорско-преподавательского состава вузов.

Тем не менее, данное решение вызвало ряд вопросов и породило множество споров. Перевод учебного процесса в дистанционное русло нашел, как сторонников, так и противников. При этом многие занимали промежуточную позицию, обосновывая свое решение наличием у дистанционной формы обучения ряда определенных недостатков, но, тем не менее, принимая ее, как единственный возможный выход в условиях мировой пандемии новой коронавирусной инфекции COVID-19. Стоит отметить тот факт, что на дистанционную форму обучения были переведены все образовательные учреждения: дошкольные, школьные, средне – специальные, высшие, дополнительного образования и т. д.

Учеными и исследователями разных стран мира регулярно изучался вопрос дистанционного обучения и отношения к нему самых разнообразных групп населения. Обобщив богатый опыт указанных выше исследований, изложенный во множестве научных публикаций различного уровня, можно утверждать, что среди наиболее часто встречаемых «плюсов» дистанционного формата обучения стали: безопасность учебного процесса; низкая вероятность заражения новой коронавирусной инфекции, за счет собственно

дистанционного обучения и отсутствия необходимости посещать общественные места, включая не только образовательные учреждения, но и общественный транспорт; снижения числа «контактов» и т. д. В свою очередь противники дистанционного обучения высказывались за его возможно низкую эффективность, а также за невозможность полноценного внедрения «дистанта» в учебный процесс по некоторым специальностям.

В ВГМУ им. Н.Н. Бурденко еще до пандемии COVID-19 был разработан и внедрен в учебный процесс целый ряд различных электронных образовательных элементов. Можно сказать, что создание и постоянное совершенствование этих электронных элементов привело к формированию электронной образовательной среды «moodle» [1, с. 48]. Данная электронная образовательная среда со временем стала настоящим помощником для преподавателей различных кафедр ВГМУ им. Н.Н. Бурденко, давая допуск обучающимся к обширной электронной библиотеки, позволяя выполнять дистанционно тестовые задания различного уровня, решать ситуационные задачи, просматривать видеозаписи лекций по изучаемому предмету.

С началом пандемии новой коронавирусной инфекции (в первую волну) электронная образовательная среда «moodle» получила большее распространение даже среди тех кафедр, которые ранее не использовали ее в учебном процессе. Параллельно преподавателями использовались специализированные компьютерные программы (Skype, Zoom и т. д.).

Однако со временем стало понятно, что имеющейся «мощности» у электронной образовательной среды «moodle» недостаточно и она не может в полной мере обеспечить полноценного дистанционного процесса обучения. Вследствие чего была проведена модернизация оборудования – серверов «moodle» и «закуплен» допуск вуза к системе «Webinar».

Благодаря проведенной модернизации и закупки доступа к системе Webinar был налажен полноценный теоретический процесс в формате дистанционного обучения. Однако своеобразной особенностью комплексного процесса обучения в медицинском вузе является симбиоз теоретической и практической частей.

Теоретическая часть – является, безусловно, основополагающей частью комплексного процесса обучения. Будущие медики за

годы обучения получают глубокие всеобъемлющие знания по самым разнообразным дисциплинам [7, с. 105]. Практическая часть – более специфическая часть комплексного процесса обучения, направленная на получение специфических умений и овладение специализированными навыками, которые в дальнейшем пригодятся в работе молодым врачам [5, с. 114]. Причем объем практических навыков, изучаемых будущими врачами, возрастает с каждым курсом от первого до шестого. Это объясняется тем фактом, что на младших курсах студенты в основном изучают базовые (чисто теоретические) предметы, такие как: биология, анатомия, философия и многие другие. При этом на старших курсах наоборот – превалируют «практические» кафедры: госпитальной терапии и эндокринологии, специализированных хирургических дисциплин и т. д. На средних курсах студенты в основном обучаются на кафедрах, занимающих промежуточное положение между теорией и практикой [6, с. 185]. К подобной кафедре можно отнести и кафедру оперативной хирургии с топографической анатомией, где будущие медики получают глубокие знания о строении человеческого тела, а также обучаются основным практическим навыкам и умениям, которые пригодятся будущим эскулапам не только на старших курсах, но в последующей после вуза лечебной деятельности [4, с. 101].

К сожалению, не всегда невозможно научить студентов основным практическим навыкам дистанционно. Ведь научиться перкуссии, аускультации можно только взаимодействуя с пациентами, а оперировать или просто правильно работать с инструментами – можно также только в очном формате под контролем опытного наставника – преподавателя [3, с. 27].

В связи с этим большой интерес для исследователей и педагогов представляет изучение аспектов учебного процесса студентов медицинского вуза в «постдистанционный период» [8, с. 136] – период обучения, следующий за периодом дистанционного обучения [2, с. 7].

Цель исследования

Целью исследования стала попытка изучить отношение студентов медицинского вуза к учебному процессу в период традиционного обучения, в дистанционный и постдистанционный периоды.

Материалы и методы

Объектами исследования послужило 300 студентов 2–6 курсов лечебного и стоматологического факультета ВГМУ им. Н.Н. Бурденко, которые были разделены на 3 группы. В 1 группу вошли студенты 2 курса стоматологического факультетов, мужчины и женщины, (средний возраст составил $19,1 \pm 0,9$ лет). Во 2 группу вошли будущие медики 3 курса лечебного факультета, мужчины и женщины, (средний возраст составил $21,7 \pm 0,8$ лет). В 3 группу вошли будущие врачи, учащиеся 6 курса лечебного факультета, мужчины и женщины, средний возраст составил $24,1 \pm 1,1$ лет).

Авторами была разработана специальная анкета, целью которой было изучение отношения студентов медицинского вуза к учебному процессу в период традиционного обучения, в дистанционный и постдистанционный периоды.

В частности, студентам предлагалось дать оценку основным составляющим учебного процесса – теоретической и практической части. При этом оценивался, как период дистанционного, так и классического обучения.

Изучалось само стремление студентов к освоению практических навыков, как в период классического – очного обучения, так и в период дистанционного обучения, путем изучения посещаемости студенческих кружков.

Исследование проводилось в феврале и марте 2022 года. Анкетирование студентов было полностью анонимным.

Результаты и их обсуждение

Начальной частью представленного исследования стало изучение половой принадлежности с определением возрастного состава объектов исследования в каждой из трех групп. Указанные данные изучались с целью определения возможного влияния пола и возраста на результаты последующих этапов исследования.

При анализе полового и возрастного состава испытуемых было установлено, что среди испытуемых преобладали женщины. Полученный результат соответствует общей половой принадлежности студентов в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко. Подобная тенденция прослеживается уже на протяжении нескольких десятков лет – когда учебу в медицинском вузе выбирают в основном девушки и женщины. При этом на стоматологическом факультете соотношение женщин к мужчинам было выше, чем на лечебном факультете.

Таблица 1

Половой и возрастной состав объектов исследования

| Объекты исследования | Возраст (средний) |
|--|-------------------|
| 1 группа (2 курс, стоматологический факультет) | |
| Мужчины (n=33) | 19,3 ± 1,0 |
| Женщины (n=67) | 18,9 ± 0,9 |
| 2 группа (3 курс, лечебный факультет) | |
| Мужчины (n=46) | 21,8 ± 0,9 |
| Женщины (n=54) | 21,6 ± 0,7 |
| 3 группа (6 курс, лечебный факультет) | |
| Мужчины (n=42) | 24,3 ± 1,2 |
| Женщины (n=58) | 23,9 ± 1,0 |

Следующим этапом исследования стала общая оценка учебного процесса при очной и дистанционной формах обучения. Полученные результаты представлены в таблице 2.

Подавляющее большинство студентов довольно в целом учебным процессом в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко. При этом подобная тенденция сохранялась во всех трех исследуемых группах. Так полное удовлетворение учебным процессом высказало 86% испытуемых в 1 группе, 91% будущих медиков во 2 группе и 89% респондентов в 3 группе.

Также практически все студенты высказали полное удовлетворение классическим – очным процессом обучения. Подобным образом высказалось 86% будущих врачей из первой группы, 91% представителей 2 группы и 89% будущих эскулапов 3 группы.

При этом, однако, те же испытуемые высказались несколько менее оптимистично относительно дистанционной формы обучения. Остались «довольны» дистанционной формой обучения 75% обучающихся первой группы, 83% и 81% будущих медиков во второй и третьей группе соответственно.

В то же время не было выявлено существенно значимой разницы между удовлетворением испытуемых от теоретической части учебного процесса при изучении различных предметов, входящих в учебную программу студентов соответствующего курса. Так, положительно воспринимали теоретическую часть 82% испытуемых в первой группе при очной форме обучения и 71% при дистанционной.

Общая оценка учебного процесса при очной и дистанционной формах обучения, по мнению студентов, участвующих в исследовании

| Общая оценка | Да (%) |
|---|----------|
| 1 | 2 |
| 1 группа (n=100) | |
| Довольны ли вы учебным процессом в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко в целом? (да %) | 86 (86%) |
| Были ли вы довольны процессом обучения в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко при традиционной форме обучения? (да %) | 86 (86%) |
| Были ли вы довольны процессом обучения в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко при дистанционной форме обучения? (да %) | 75 (75%) |
| Были ли вы довольны теоретической подготовкой по предмету в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко при традиционной форме обучения? (да %) | 82 (82%) |
| Были ли вы довольны теоретической подготовкой по предмету в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко при дистанционной форме обучения? (да %) | 71 (81%) |
| Были ли вы довольны практической подготовкой по предмету в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко при традиционной форме обучения? (да %) | 86 (86%) |
| Были ли вы довольны практической подготовкой по предмету в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко при дистанционной форме обучения? (да %) | 36 (36%) |
| 2 группа (n=100) | |
| Довольны ли вы учебным процессом в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко в целом? (да %) | 91 (91%) |
| Были ли вы довольны процессом обучения в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко при традиционной форме обучения? (да %) | 91 (91%) |
| Были ли вы довольны процессом обучения в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко при дистанционной форме обучения? (да %) | 83 (83%) |
| Были ли вы довольны теоретической подготовкой по предмету в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко при традиционной форме обучения? (да %) | 88 (88%) |

Окончание таблицы 2

| <i>1</i> | <i>2</i> |
|---|----------|
| Были ли вы довольны теоретической подготовкой по предмету в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко при дистанционной форме обучения? (да %) | 77 (77%) |
| Были ли вы довольны практической подготовкой по предмету в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко при традиционной форме обучения? (да %) | 91 (91%) |
| Были ли вы довольны практической подготовкой по предмету в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко при дистанционной форме обучения? (да %) | 31 (31%) |
| 3 группа (n=100) | |
| Довольны ли вы учебным процессом в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко в целом? (да %) | 89 (89%) |
| Были ли вы довольны процессом обучения в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко при традиционной форме обучения? (да %) | 89 (89%) |
| Были ли вы довольны процессом обучения в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко при дистанционной форме обучения? (да %) | 81 (85%) |
| Были ли вы довольны теоретической подготовкой по предмету в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко при традиционной форме обучения? (да %) | 89 (89%) |
| Были ли вы довольны теоретической подготовкой по предмету в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко при дистанционной форме обучения? (да %) | 70 (70%) |
| Были ли вы довольны практической подготовкой по предмету в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко при традиционной форме обучения? (да %) | 79 (79%) |
| Были ли вы довольны практической подготовкой по предмету в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко при дистанционной форме обучения? (да %) | 26 (26%) |

Среди студентов второй группы этот показатель составил 88% при классической форме и 77% при дистанционной форме обучения соответственно. Среди же будущих врачей из третьей группы этот показатель составил 89% при классической – очной форме обучения и 70% при вынужденной – дистанционной, обусловленной неблагоприятной эпидемиологической обстановкой формой обучения. Полученные данные могут судить о менее

позитивном восприятии дистанционного образования студентами-медиками перед традиционным – очным форматом.

Существенно значимая разница была получена при изучении последнего показателя в этом исследуемом кластере – удовлетворенность практической частью учебного процесса при очной – классической и дистанционной формах обучения. При этом во всех трех исследуемых группах был получен относительно схожий результат. Так среди испытуемых первой группы остались довольны практической частью учебного процесса 86% обучающихся при очной форме обучения и всего 36% при дистанционной форме обучения. Среди же анкетированных второй группы этот показатель составил 91% при обычной форме обучения и 31% при дистанционной форме обучения. Среди респондентов третьей группы были получены еще более неутешительные результаты – всего 26% будущих медиков остались довольны дистанционной формой обучения, в то время как 79% были удовлетворены классической формой обучения.

Полученные результаты позволяют судить о том, что нет существенной разницы в плане теоретической части комплексного учебного процесса – независимо от формы проведения занятий (в очной или дистанционной форме). Однако практической частью комплексного учебного процесса осталось недовольно большинство студентов при дистанционной форме обучения, предпочтя ей очную форму – классический подход. Полученные данные позволяют предполагать то, что освоение практических навыков в полной мере невозможно при исключительно дистанционной форме обучения. И что формирование полноценного медика в принципе невозможно без очной формы обучения.

Следующим этапом в исследовании стало изучение посещаемости теоретических и практических кружков кафедр в период традиционного – очного обучения и в период дистанционного обучения, вызванного неблагоприятной эпидемиологической обстановкой из-за новой коронавирусной инфекции COVID-19. Полученные данные представлены в таблице 3.

Таблица 3

Заинтересованность (посещаемость) различных (теоретических и практических) кружков кафедр различного профиля

| Посещаемость кружков | Частота посещаемости (%) |
|--|--------------------------|
| <i>1</i> | <i>2</i> |
| I группа (n=50) | |
| Посещаемость теоретических кружков в период традиционного – очного обучения | n=39 (39%) |
| Посещаемость практических кружков в период традиционного – очного обучения | n=59 (59%) |
| Посещаемость теоретических кружков в период дистанционного обучения | n=31 (31%) |
| Посещаемость практических кружков в период дистанционного – очного обучения | n=23 (23%) |
| Посещаемость теоретических кружков в период постдистанционного – очного обучения | n=45 (45%) |
| Посещаемость практических кружков в период постдистанционного – очного обучения | n=73 (73%) |
| II группа (n=50) | |
| Посещаемость теоретических кружков в период традиционного – очного обучения | n=44 (44%) |
| Посещаемость практических кружков в период традиционного – очного обучения | n=69 (69%) |
| Посещаемость теоретических кружков в период дистанционного обучения | n=25 (25%) |
| Посещаемость практических кружков в период дистанционного – очного обучения | n=19 (19%) |
| Посещаемость теоретических кружков в период постдистанционного – очного обучения | n=49 (49%) |
| Посещаемость практических кружков в период постдистанционного – очного обучения | n=82 (82%) |
| III группа (n=50) | |
| Посещаемость теоретических кружков в период традиционного – очного обучения | n=46 (46%) |
| Посещаемость практических кружков в период традиционного – очного обучения | n=73 (73%) |

Окончание таблицы 3

| 1 | 2 |
|--|------------|
| Посещаемость теоретических кружков в период дистанционного обучения | n=33 (33%) |
| Посещаемость практических кружков в период дистанционного – очного обучения | n=16 (16%) |
| Посещаемость теоретических кружков в период постдистанционного – очного обучения | n=52 (52%) |
| Посещаемость практических кружков в период постдистанционного – очного обучения | n=84 (84%) |

На данном этапе исследования изучалась посещаемость студентами практических и теоретических кружков во время очного обучения до пандемии новой коронавирусной инфекции, во время периода дистанционного обучения и непосредственно после периода дистанционного обучения (постдистанционного).

Во всех трех группах наблюдались одни и те же тенденции: 1) падение посещаемости, как практических, так и теоретических кружков в период дистанционного обучения, вызванного неблагоприятной эпидемиологической обстановкой – из-за COVID-19; 2) резкий рост посещаемости, как теоретических, так и практических кружков в период постдистанционного обучения.

Так, число студентов, посещающих теоретические кружки, изначально составляло 39% в 1 группе, 44% во 2 группе и 46% в 3 группе соответственно. На фоне периода дистанционного обучения этот показатель составил: 31%, 25% и 33% соответственно в 1, 2 и 3 группах. В постдистанционном периоде эти показатели выросли до: 45%, 49% и 52% (в 1, 2 и 3 группах соответственно).

Похожая тенденция наблюдалась и с практическими кружками. Так, число студентов, посещающих практические кружки, изначально составляло 59% в 1 группе, 69% во 2 группе и 73% в 3 группе соответственно. На фоне периода дистанционного обучения этот показатель составил: 23%, 19% и 16% соответственно в 1, 2 и 3 группах. В постдистанционном периоде эти показатели выросли до: 73%, 82% и 84% (в 1, 2 и 3 группах соответственно).

Выводы

Большинство будущих медиков оказалось довольны процессом обучения в вузе в целом. При этом по данному исследуемому фактору не было получено достоверно значимых различий между студентами различных групп.

Студенты так же были довольны основными составляющими учебного процесса в период традиционного обучения – как теоретической составляющей, так и практической. При этом теоретическая часть в период дистанционного обучения хоть и была в целом воспринята позитивно, но менее оптимистично, нежели в период классического – очного обучения.

Существенно значимые различия были выявлены при изучении отношения будущих врачей к практической части их обучения. Практическая часть при традиционной форме обучения воспринималась резко положительно, в то время как при дистанционной форме обучения можно говорить о негативном восприятии практической части. Если в период традиционного обучения практической частью было довольно 86% в первой группе, 93% во второй группе и 79% студентов в 3 группе, то в период дистанционного обучения удовлетворенность практической частью учебного процесса упала до 36% в первой группе, до 31% во второй группе и до 26% в третьей группе.

Во всех трех группах среди студентов большей популярностью пользовались практические кружки. Было установлено, что во всех трех группах отмечалось резкое падение посещаемости, как практических, так и теоретических кружков в период дистанционного обучения и последующий резкий рост посещаемости в период постдистанционного обучения. Полученные данные могут свидетельствовать об определенном желании студентов получить важные для них знания, овладеть необходимыми практическими навыками.

Полученные в работе данные могут быть использованы в работе преподавателями различных кафедр медицинского вуза, а также сотрудниками ответственными за учебную работу кафедр (заучами), ведь полученные данные по посещаемости кружков и стремления студентов могут учитываться при планировании общего учебного процесса и дополнительной работы сотрудников кафедр.

Библиографический список к главе 5

1. Двудеиная дисциплина в системе высшего медицинского образования России / А.В. Черных [и др.] // Журнал анатомии и гистопатологии. – 2017. – № S. – С. 48.
2. Здоровье студентов медицинских вузов России: проблемы и пути их решения. / П.В. Глыбочко, И.Э. Есауленко, В.И. Попов, Т.Н. Петрова // Сеченовский вестник. – 2017. – №2 (28) – С. 4–11.
3. Значение внутривузовских и межвузовских студенческих олимпиад по хирургии в становлении будущего врача / Ю.В. Малеев [и др.] // Журнал анатомии и гистопатологии. – 2017. – № S. – С. 27–28.
4. Значение студенческого научного кружка кафедры оперативной хирургии с топографической анатомией в формировании будущего врача / Ю.В. Малеев [и др.] // Вестник Российской военно-медицинской академии. – 2015. – № S2. – С. 101–102.
5. Попов В.И. Оценка психологического здоровья студентов медицинского вуза / В.И. Попов [и др.] // В книге: Здоровье молодежи: новые вызовы и перспективы. Москва. – 2019. – С. 110–126.
6. Проблемы совершенствования и оптимизации учебного процесса в медицинском вузе / В.И. Попов, И.И. Либина, О.И. Губина // Здоровье – основа человеческого потенциала – проблемы и пути их решения. – 2010. – Т. 5., №1. – С. 185–186.
7. Стресс в жизни студентов медицинского вуза / Судаков Д.В. [и др.] // Прикладные информационные аспекты медицины. – 2020. – Т. 23, №1. – С. 103–108.
8. Судаков Д.В. О психологической адаптации студентов медицинского вуза к дистанционному процессу обучения во время пандемии новой коронавирусной инфекции / Д.В. Судаков, О.В. Судаков, Н.В. Якушева [и др.] // Актуальные вопросы педагогики и психологии: монография / гл. ред. Ж.В. Мурзина – Чебоксары: ИД «Среда», 2021. – С. 133–144. – ISBN 978–5-907313–98–9. doi:10.31483/г-97885

ГЛАВА 6

DOI 10.31483/r-101615

МОТИВАЦИЯ И КАРЬЕРНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ СЕСТРИНСКОГО ДЕЛА

Повышение качества медицинской помощи – одна из актуальных задач здравоохранения. Одним из условий ее решения является высокий уровень мотивированности медицинского персонала. Трудовая деятельность мотивированных работников характеризуется рациональным использованием их умений и навыков, ответственностью, самостоятельностью, удовлетворенностью процессом выполняемой работы и ее результатами. При наличии эффективной системы мотивации отмечается низкий уровень текучести кадров, их заинтересованность в профессиональном росте, что весьма важно для сферы здравоохранения [8, с. 47].

Формирование мотивации – весьма сложная задача, и ее решение зависит от многих обстоятельств: личностных особенностей (включая сформированность той или иной профессиональной направленности как системы устойчивых свойств личности, ее психологического склада относительно профессиональной деятельности при ее осуществлении или профессиональном самоопределении [20, с. 220]; уровня профессиональной ориентации на этапах до выбора будущей профессии [2; 9] и в процессе овладения ею [11, с. 101]); целенаправленной работы учебного заведения, руководства, кадровой службы каждой конкретной организации.

Важным этапом формирования мотивации является период учебы, где важна не только профессиональная, но и учебная мотивация [6, с. 3], определяемая: организацией образовательной системы в целом и образовательного процесса в конкретной организации в частности; личностными особенностями учащихся (студентов) и преподавателей; спецификой конкретного предмета. Поэтому в процессе учебы образовательная организация должна понять мотивы конкретных студентов, помочь им в их осознании, развивать в нужном направлении [3, с. 178].

Данный процесс, с одной стороны, определяется готовностью студентов к учебе и будущей профессиональной деятельности, всей системой сформировавшихся у них ценностей – от общечеловеческих до семейных [5, с. 82], а с другой – уровнем подготов-

ленности самих преподавателей как в узкопрофессиональном плане, так и с точки зрения готовности к диалогу со студентами, к инновациям, в т.ч. в проектировании собственной работы и результатов обучения [1; 4; 19; 21].

Проблема изучения мотивации студентов, ее структуры не нова [10, с. 43]. Различными авторами изучались и мотивы выбора будущей профессии, и, собственно, учебные мотивы (познавательные, социальные, эстетические, коммуникативные и пр.), и взаимосвязь учебной мотивации с личностными особенностями студентов, преподавателей, уровнем взаимодействия между ними [7; 15; 16; 17; 18]. С разных позиций изучался данный вопрос и среди студентов медицинского вуза [13, с. 133], для которых имеет огромное значение уровень мотивированности как для собственной деятельности, так и с точки зрения воспитания позитивных мотивов среди пациентов. Однако число таких исследований недостаточно [12, с. 150].

Учитывая это, нами было проведено исследование, которое включало ряд последовательных этапов. Первым из них являлся контент-анализ литературных источников по проблемам учебной мотивации в целом и студентов-будущих медиков в частности, а также содержащих информацию о возможных методических подходах к изучению данной проблемы. На втором этапе были сформированы план и программа исследования. В качестве объекта являлись студенты, получающие профессиональное (медицинское) образование (бакалавры сестринского дела). Были обследованы студенты всех курсов факультета высшего сестринского образования. Общее число обследованных – 200 чел. (92,5% от общего числа обучающихся, что позволяет говорить о репрезентативности данной выборки). В структуре обследованных преобладали (составляя 91,1%) женщины, что достаточно типично для данного факультета. Возраст обследованных колебался от 17 до 39 лет.

Методика исследования включала проведение анкетирования и тестирования студентов. Для оценки характера мотивации в получении данного образования и последующей профессиональной деятельности в качестве средних медицинских работников был использован мотивационный тест Ф Герцберга [14, с. 16]. Данный тест представляет собой процедуру попарного сравнения разнообразных трудовых предпочтений. Опрашиваемому предлагается

оценить каждую альтернативу по степени значимости и важности лично для него. В сумме баллы в каждой паре утверждений должны быть равными 5, т.е. возможные варианты ответов могут быть: 0–5, 1–4, 2–3, 3–2, 4–1, 5–0. В итоге оказывается возможным определить соотношение следующих восьми видов мотивов. А – Финансовая мотивация: потребность в как можно более высоком материальном вознаграждении. В – Признание и поощрение: потребность в моральном одобрении, похвале, признании заслуг и достижений. С – Ответственность (за порученное дело). D – Отношения с руководителем: потребность быть опекаемым, иметь покровителя и/или защитника в лице непосредственного начальника. Е – Продвижение, карьера. F – Достижения: высокие результаты деятельности. H – Содержание работы: потребность в реализации интереса к трудовой деятельности. I – Сотрудничество, коллективизм.

Для анализа будущих карьерных устремлений студентов (как фактора их существующей и будущей мотивации) было проведено тестирование студентов с использованием методики Э. Шейна «Якоря карьеры» (в адаптации В.А. Чикер и В.Э. Виноградовой). Методика предназначена для выявления структуры карьерных ориентаций личности – направленность на восемь «якорей карьеры». Эти карьерные якоря рассматриваются как сложные интегральные психологические образования, представляющие собой «сплав» личностной концепции, талантов, побуждений, мотивов и ценностей, которые человек стремится реализовать и которыми не может поступиться при построении карьеры. В их структуре: 1. Профессиональная компетентность (человек с такой ориентацией хочет быть мастером своего дела, достичь успеха в профессиональной сфере, стремится к признанию своих талантов). 2. Менеджмент (ориентация на интеграцию усилий других людей, ответственность за конечный результат, наличие должности, на которой возможно управление различными сторонами деятельности организации). 3. Автономия (независимость). Личность с такой ориентацией может успешно работать только в организации, которая обеспечивает достаточную степень его свободы. 4. Стабильность. Лица с данной карьерной ориентацией испытывают потребность в безопасности и стабильности, предсказуемости будущих жизненных событий. При этом возможны два типа стабильности – стабильность места

работы и места жительства. 5. Служение. Основными ценностями при данной ориентации являются «работа с людьми», «служение человечеству», «помощь людям», «желание сделать мир лучше» и т. д. 6. Вызов. Основные ценности при карьерной ориентации этого типа – конкуренция, победа над другими, преодоление препятствий, решение трудных задач. Наибольшую ценность для таких людей имеют новизна, разнообразие, проблемы, которые нужно преодолевать. 7. Интеграция стилей жизни (сбалансированность различных сторон образа жизни). 8. Предпринимательство. Человеку с такой карьерной ориентацией важно создавать что-то новое, иметь собственное дело, достичь финансового благополучия.

Для проведения исследования была разработана специальная карта, которая включала как опрос, так и специальные вопросы (тесты), разработанные в рамках вышеприведенных методик. Опрос проводился анонимно в течение одного месяца. Полученные данные были сгруппированы, зашифрованы, обработаны на персональном компьютере с использованием пакета прикладных программ Statistica-6 и Excel. Были рассчитаны средние баллы и коэффициенты корреляции Пирсона по общепринятым методикам. На последнем этапе работы проводился анализ и синтез полученных данных.

Изучение мотивационных установок студентов (таблица 1) показало, что на первом, втором, третьем и четвертом курсах ведущими мотивами выступают: финансовая мотивация; ответственность; интерес к содержанию работы. В целом средний балл по указанным мотивациям составляет: интерес к содержанию работы – 2,77; финансовая мотивация – 2,74; ответственность – 2,73. В то же время имеются определенные отличия. Так, на первом курсе ведущим мотивом является ответственность; на втором – интерес к содержанию работы; на третьем – финансовая мотивация (студенты начинают реально задумываться о месте будущей работы и о соответствующем материальном вознаграждении). На последнем курсе одинаковы по значимости такие мотивы, как финансовая мотивация, ответственность, интерес к содержанию работы. Менее значимы для студентов признание и поощрение, стремление к достижениям, сотрудничество, карьерные устремления и на последнем месте – отношения с руководителем.

Таблица 1
Мотивация студентов медицинского колледжа, балл

| Курс | Виды мотивации | | | | | | | |
|---------|----------------------|-----------------------|-----------------|---------------------------|-----------------------|--------------------------|-----------------------------|--|
| | Финансовая мотивация | Признание и поощрение | Ответственность | Отношения с руководителем | Карьерное продвижение | Стремление к достижениям | Интерес к содержанию работы | Стремление к сотрудничеству и принадлежности |
| 1 | 2,4 | 2,3 | 3,2 | 2,0 | 2,2 | 2,7 | 2,4 | 2,5 |
| 2 | 2,5 | 2,3 | 2,4 | 2,3 | 2,3 | 2,5 | 3,0 | 2,3 |
| 3 | 3,0 | 2,2 | 2,4 | 2,1 | 2,1 | 2,8 | 2,8 | 2,4 |
| 4 | 2,8 | 2,2 | 2,8 | 2,0 | 2,3 | 2,4 | 2,8 | 2,4 |
| В целом | 2,74 | 2,29 | 2,73 | 2,14 | 2,27 | 2,62 | 2,77 | 2,45 |

Хотя приведенная методика позволяет изучать различные мотивы и их значимость, понятно, что все из них в гармонично развитой и психологически сформированной личности должны быть в той или иной степени взаимосвязаны. Чтобы установить это, нами были рассчитаны коэффициенты корреляции между всеми этими мотивами у студентов всех курсов. На первом курсе значимой оказалась корреляция между финансовой мотивацией и стремлением к сотрудничеству и принадлежности (коэффициент корреляции составил 0,47). На последующих курсах значимые корреляции отсутствуют. То есть можно констатировать, что сфера мотивационной регуляции студентов находится в диссоциированном состоянии: ее мотивы функционируют независимо друг от друга.

Изучение карьерных ориентаций («якорей карьеры») студентов (таблица 2) показал, что ведущей из них является стабильность работы (неплохой мотив в условиях социально-экономической нестабильности) – средний балл составил 8,15. Несколько в меньшей степени это осознается на первом курсе, а начиная со второго это становится преобладающей ориентацией. Далее следует служение (средний балл составил 7,72; максимальный балл отмечен у студентов 1 курса). То есть эти люди пришли учиться в медицинский колледж по призванию и готовы помогать людям, быть преданным

своей профессии. Третьей по значимости является ориентация «интеграция стилей жизни» (средний балл – 7,39), показывающая, что студентам важно сочетание работы и других интересов (особенно на первом и последнем курсах). Ниже значимость других ориентаций, а последней из них – стабильность места жительства (то есть студенты являются достаточно мобильными в плане места будущей работы).

Таблица 2
Карьерные ориентации студентов медицинского колледжа, балл

| Курс | Карьерные ориентации | | | | | | | | |
|---------|---------------------------------|------------|-----------|---------------------|-------------------------------|----------|-------|-------------------------|---------------------|
| | Профессиональная компетентность | Менеджмент | Автономия | Стабильность работы | Стабильность места жительства | Служение | Вызов | Интеграция стилей жизни | Предпринимательство |
| 1 | 7,0 | 7,3 | 7,0 | 7,6 | 6,0 | 8,4 | 7,5 | 7,7 | 6,8 |
| 2 | 5,9 | 6,0 | 6,4 | 8,4 | 4,3 | 7,3 | 6,1 | 7,1 | 5,6 |
| 3 | 5,6 | 6,8 | 6,7 | 8,1 | 5,1 | 7,3 | 6,5 | 7,2 | 7,0 |
| 4 | 5,9 | 6,0 | 6,6 | 8,3 | 4,6 | 7,7 | 6,2 | 7,4 | 6,2 |
| В целом | 6,14 | 6,59 | 6,71 | 8,15 | 5,03 | 7,72 | 6,6 | 7,39 | 6,44 |

Изучение корреляционных взаимосвязей между различными карьерными ориентациями показало, что на первом курсе существует прямая корреляция средней силы между менеджментом и предпринимательством (коэффициент корреляции +0,44), автономией и вызовом (+0,41), а также между автономией и предпринимательством (+0,64). То есть студенты первого курса ориентированы больше на самостоятельность и неподчинение кому-либо, работе «на себя».

Среди студентов второго курса отмечается сильная корреляционная связь между служением и интеграцией стилей жизни (+0,76) и умеренная – между следующими параметрами: служение-вызов (+0,46), служение-стабильность работы (+0,40), стабильность работы-интеграция стилей жизни (+0,40). То есть можно конста-

тировать, что, с одной стороны, эти студенты готовы к своей профессии, связанной со служением, хотя при этом не считают, что она должна быть единственным и основным в их жизни, но, с другой, понимают важность этой работы с точки зрения ее стабильности, хотя (возможно в силу юношеского максимализма) отчасти настроены на некую борьбу и вызов в процессе служения. Среди студентов третьего курса значимые корреляции отсутствуют. На четвертом курсе значима корреляция между служением и вызовом (коэффициент корреляции +0,53). Они готовы отдаваться своей профессии, связанной со служением людям, но все еще настроены на борьбу, что может затруднить их адаптацию в медицинских коллективах, где стандартизация деятельности и четкое следование инструкциям (указаниям) весьма важны для обеспечения единых подходов и качества лечения.

На следующем этапе мы рассчитали коэффициенты корреляции между карьерными ориентациями и мотивацией студентов, поскольку важно, чтобы у студентов все их устремления, ожидания, старания были уравновешены и составляли единую систему. Однако, к сожалению, значимые корреляционные связи практически отсутствуют, за исключением студентов третьего курса, среди которых отмечена взаимосвязь следующих параметров: менеджмента и вызова (коэффициент корреляции +0,38 – студенты стремятся к чему-то новому, возможно, даже думая о собственном бизнесе), финансовой мотивации и интеграции стилей жизни (+0,39), свидетельствующая об осознании того, что финансовое вознаграждение на работе будет способствовать реализации и других задач в жизни). То есть именно третий курс должен, на наш взгляд, стать основным в плане формирования мотивационных установок и общего представления о перспективах будущей профессии и жизни в целом.

Изучение мотивационных установок студентов, получающих среднее медицинское образование, показало, что в среднем они выражены недостаточно (менее трех баллов в пятибалльной системе). Наиболее значимыми из них являются интерес к содержанию работы, финансовая мотивация и ответственность. То есть можно предполагать, что содержание труда, которое, на наш взгляд, является приоритетным при выборе будущей профессии и в процессе

овладения ею, в случае совпадений представлений студентов с реальностью, подкрепленное финансовой заинтересованностью и наличием чувства ответственности является неплохим «стартом» для молодых специалистов и могут служить базой для их последующего развития и становления в профессии. Однако у студентов в процессе обучения не происходит формирования системы мотивационно-регуляторных установок для осознанной учебно-профессиональной (и будущей профессиональной) деятельности, т.е. обучение серьезно не затрагивает личности студентов. Отсутствие взаимосвязей мотивов отчасти может быть связано с полным или частичным разочарованием в профессии. Основными карьерными ориентациями студентов являются: стабильность работы (что важно для закрепления кадров молодых специалистов), служение (что доказывает «неслучайность» для основной части студентов выбора будущей профессии) и интеграция стилей жизни (что, с одной стороны, свидетельствует о разносторонних интересах и жизненных планах студентов, а с другой, должно учитываться руководителями при формировании графиков работы, разработке мер нематериальной мотивации, включающих возможности разностороннего развития сотрудников). Выявленные взаимосвязи между отдельными карьерными ориентациями, характер которых отличается среди студентов разных курсов, доказывают определенную лабильность этих установок в динамике и соответственно возможность целенаправленного воздействия на них, а также наличие у части студентов установок на построение карьеры, активность, что следует учитывать при построении системы кадрового резерва руководящих кадров как в системе государственного, так и частного здравоохранения. К сожалению, недостаточно четко выстроена в сознании студентов взаимосвязь мотивирующих факторов и карьерных ориентаций, т.е. отсутствует понимание важности целенаправленного глубокого овладения знаниями в процессе обучения и теми перспективами, которые студенты «рисуют» в своем сознании.

Таким образом, приведенные результаты доказывают, что значительная часть студентов-бакалавров пришла обучаться медицинской профессии вполне осознанно, стремясь служить людям и занимаясь именно выбранной сферой деятельности, хотя

финансовые мотивы также имеют свою значимость. Однако представления студентов о будущей профессии и своем месте в ней, о соотношении их мечтаний о будущей жизни и реалиями недостаточно сформированы. Это диктует необходимость целенаправленной работы образовательных организаций по формированию четких мотивационных стратегий будущих специалистов. На первом этапе психологом должно быть проведено соответствующее тестирование, чтобы выяснить и средние параметры по организации, и индивидуальные особенности студентов, что реально позволит реализовать принцип «персонализированной траектории» обучения. Целесообразно ежегодно (или один раз в семестр) изучать мнение студентов о качестве преподавания, особенно после прохождения производственной практики, которая может разрушить многие иллюзии студентов. Каждый преподаватель должен в полной мере владеть знаниями в области мотивации с тем, чтобы проводимая воспитательная работа способствовала формированию интегрированной системы мотивационных установок студентов. Важным образовательным и воспитательным аспектом может быть проведение встреч с ветеранами здравоохранения, которые могли бы делиться своим личным опытом и в вопросах служения, и интеграции стилей жизни, и автономии. Изучение мотивации и карьерных ориентаций студентов позволяет разрабатывать (корректировать) планы и программы как учебной работы, так и воспитательных мероприятий. Доведение результатов конкретных данных (персонализировано) до каждого студента позволит ему точнее осознать свое место и предназначение и в настоящем, и в будущей профессиональной деятельности (что особенно важно, учитывая сравнительно молодой возраст и отсутствие должного социального опыта у данной категории обследованных). И, возможно, это позволит (обоснует необходимость) изменить свои учебные и профессиональные планы, осознав, что самореализация данного конкретного индивидуума невозможна в рамках будущей профессии и, тем самым, предотвратив возможный будущий внутриличностный конфликт.

Библиографический список к главе 6

1. Авакян И.Б. Оценка инновационной готовности педагогический коллективов ВУЗов / И.Б. Авакян, Г.А. Виноградова // Психолого-педагогические исследования. – 2020. – Т.12, №1. – С. 16–30.
2. Амлаев К.Р. Некоторые аспекты профессиональной ориентации абитуриентов при поступлении в образовательные организации высшего медицинского образования / К.Р. Амлаев, М.А. Муравьева, С.М. Койтуева, А.Г. Ходжаян // Медицинское образование и профессиональное развитие. – 2020. – Т.11, №1. – С. 28–40.
3. Андриянова Е.А. Роль мотивационной составляющей профессиональной социализации в процессе подготовки медицинских кадров / Е.А. Андриянова, Е.В. Чернышова // Основные вопросы теории и практики педагогики и психологии: сб. науч. тр. – М., 2015. – С. 176–179.
4. Баранников К.А. Как создавать результаты: методические подходы к траектории образовательных результатов/ К.А. Баранников, И.М. Романенко // Психолого-педагогические исследования. – 2020. – Т.12, №2. – С. 3–23. DOI: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2020120201>
5. Бондаренко Я.А. Изучение осведомленности в семейной истории: психологическое благополучие и девиантное поведение / Я.А. Бондаренко // Психолого-педагогические исследования. – 2020. – Т.12, №1. – С. 72–85. DOI:10.17759/psyedu.2020120106
6. Вербицкий А.А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации / А.А. Вербицкий, Т.А. Платонова – М., 2016. – 133 с.
7. Дорофеев В.А. Позитивная и негативная амбивалентность доверия преподавателю у студентов при разных стилях педагогического руководства / В.А. Дорофеев, Ю.А. Мочалова // Психолого-педагогические исследования. – 2019. – Т.10, №2. – С. 114–124. DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/psyedu.2018100210>
8. Кардашов В.В. Мотивация персонала: теория и практика / В.В. Кардашов // Человек и труд. – 2019. – №10. – С. 47–48.
9. Козуля С.В. Недостаточная работа по профессиональной ориентации как причина кадрового «голода» в медицине / С.В. Козуля,

В.А. Лакно, Д.М. Лакно // Медицинское образование и профессиональное развитие. – 2019. – №3. – С. 31–41.

10. Крушельницкая О.И. Мотивация к получению высшего образования и ее структура / О.И. Крушельницкая, М.В. Полевая, А.Н. Третьякова // Психолого-педагогические исследования. – 2019. – Т.11, №4. – С. 43–57. DOI: 10.17759/psyedu.2019110205

11. Никитская М.Г. Зарубежные исследования учебной мотивации: XXI век / М.Г. Никитская, Н.Н. Толстых // Современная зарубежная психология. – 2018. – Т. 7, №2. – С. 100–113. DOI: 10.17759/jmfp.2018070210

12. Петрова Н.Г. Проблемы и пути совершенствования подготовки студентов медицинского колледжа / Н.Г. Петрова, Е.В. Эксарова, С.Г. Погосян // Реформы здравоохранения РФ. Современное состояние, перспективы развития: тезисы 2 ежегодной конференции, с международным участием, посвященной памяти проф. И.В. Полякова. – СПб., 2015. – С. 150–152.

13. Самойленко Н.В. Образование пациентов как составляющая образовательного мира студентов при обучении в медицинском ВУЗе / Н.В. Самойленко, Е.В. Дьяченко // Психолого-педагогические исследования. – 2020. – Т.12, №1. – С. 122–138. DOI: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2020120109>

14. Сборник психологических тестов. Ч.3.Пособие / Сост. У.У. Миронова. – Минск: Женский ин-т ЭНВИЛА, 2006. – 120 с.

15. Стародубцева В.К. Мотивация студентов к обучению / В.К. Стародубцева // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №6. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=15617>

16. Федорова С.В. Формирование качественного состава студентов в современных условиях ВУЗа / С.В. Федорова // Педагогическое образование и наука. – 2012. – №8. – С. 82–86.

17. Хаймовская Н.А. Социально-психологические аспекты профессионального самоопределения в современном обществе / Н.А. Хаймовская, А.Л. Бочарова // Психолого-педагогические исследования. – 2016. – Т.8, №1. – С. 105–113. DOI: 10.17759/psyedu.2016080110

18. Шевченко О.И. Педагогика сотрудничества в контексте современных образовательных тенденций / О.И. Шевченко // Инно-

вационные технологии научного развития: сборник статей международной научно-практической конференции. – Уфа, 2017. – С. 192–197.

19. Gorshkova V.V. Subject professional activity of a teacher: methodological framework and theoretical design / V.V. Gorshkova, S.A Uskova., E.P. Tonkonogaya // The European proceeding of social and behavioural sciences. – 2019. – P. 2019–2107.

20. Murayuma K. A new approach to motivation. Four drive model / K. Murayuma, S.K. Srivastova, K.C. Barmola // J. of human behavior in the social environmental. – 2020. – Vol. 26 (2). – P. 217–226.

21. Weike C.L. Designing pedagogical innovation for collaborating teacher teams / C.L. Weike // J. of education for teaching. – 2017. – Vol.43, no. 3. – P. 361–373.

ГЛАВА 7

DOI 10.31483/r-101522

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В ОБУЧЕНИИ СТРОИТЕЛЬСТВУ ЖЕЛЕЗНЫХ ДОРОГ

Введение

Современные условия развития российского общества предъявляют новые требования к подготовке высококвалифицированных инженеров путей сообщения. Это является важнейшей педагогической задачей в обеспечении специалистами железнодорожного транспорта. Высокий уровень формирования профессиональных компетенций определяет серьезные требования к выпускникам железнодорожных вузов в условиях модернизации российского образования.

Анализ учебно-методической деятельности в нашем вузе подтверждает необходимость использовать практико-ориентированное направление в обучении студентов строительству и эксплуатации железных дорог. Хорошо зарекомендовала себя практическая деятельность обучающихся после овладения теоретическим (лекционным) материалом и расчетными методиками под руководством научно педагогических сотрудников и опытных специалистов. В этом процессе практико-ориентированная направленность профессиональной подготовки инженера путей сообщения является наиболее эффективной составляющей всего процесса обучения будущего специалиста.

Существует проблема использования базовых знаний обучающихся в производственной деятельности, связанной с недостаточным уровнем усвоения профессиональных компетенций молодыми специалистами. Это приводит к значительным затратам времени на достижение необходимого уровня практических навыков и знаний, потере финансовых и материальных ресурсов.

Как необходимость, в процессе подготовки будущего специалиста по строительству и эксплуатации железных дорог возрастает роль научно-производственной практики, ужесточаются требования к качеству организации практики и ее научно-методическому обеспечению и сопровождению. Одной из возможностей освоения компетенций в нашем вузе является привлечение студентов к научной деятельности в рамках студенческих научных обществ (кружков). Эффективность такого подхода зависит от непосредственного

участия обучающихся в лабораторных исследованиях, камеральной обработке данных наблюдений, измерений и реализации полученных результатов в натуральных условиях на объектах железных дорог.

Отсюда следует, что практико-ориентированные формы обучения необходимы в процессе образования будущих специалистов железнодорожного транспорта [1].

Вуз формирует перечень профессиональных компетенций, которые обеспечат качество железнодорожного образования. Это возможно выполнить на должном уровне только в общей системе «образование – наука – производство (практическая деятельность)» [2].

В настоящее время при подготовке специалистов-железнодорожников вузы все чаще начинают применять практико-ориентированные технологии обучения.

Практико-ориентированные технологии в железнодорожном обучении

Одной из основных целей каждого человека является образование, с помощью которого он может повысить свое благосостояние и осуществить дальнейшее саморазвитие личности. Это необходимо для развития общества.

Гарантом процесса саморазвития может служить качественно выстроенный учебный процесс. Технологии (в том числе информационные) и техника в железнодорожном строительстве ускоренно совершенствуется и приводит к повышенным требованиям контроля за всеми производственными процессами. Рынок труда учитывает эти процессы и выдвигает свои требования к специалистам. Образование должно выполнять заявки работодателя по качественной подготовке железнодорожников. Федеральные образовательные стандарты ВО учитывают требования регионального рынка труда, предъявляемые к качеству подготовки специалистов. Умение применять усвоенные знания на практике – основной критерий современного образовательного процесса. Достижение этой цели возможно применением в образовательной среде практико-ориентированного обучения, основу которого составляет деятельностный подход. Обязательным становится формирование у студентов навыков, которые востребованы в железнодорожном строительстве, в разнообразных сферах социальной и профессиональной деятельности, а также использовать полученные теоретические знания на производстве. В применении практико-ориентированного

обучения важную роль играет содержание образования и практико-ориентированные технологии. Можно принять, что практико-ориентированные технологии – это специальный набор методов, форм, приёмов, способов обучения и воспитательных средств, представляющих собой целенаправленные педагогические процедуры, реализацией которых в процессе обучения достигается формирование профессионально-значимых качеств личности будущего специалиста, обеспечивающих высокий уровень его готовности к осуществлению практической деятельности [3].

Особенность данной технологии состоит в том, что в ней предполагается переход от оценивания знаний преподавателем к совместному оцениванию со студентами.

Возможности практико-ориентированных технологий в образовательном процессе

Образовательный процесс, построенный с помощью практико-ориентированных технологий, помогает приблизить учебные правовые дисциплины, которые изучают студенты среднего профессионального образования, к их будущей профессии, а также способствуют созданию необходимых условий для целенаправленного формирования конкурентоспособности будущих специалистов. Студенты осваивают какую-либо деятельность не по учебникам и чертежам, а непосредственно включаясь в ее простейшие формы. В соответствии с этим приобретение опыта осуществляется в рамках традиционной дидактической триады «знания – умения – навыки» путем формирования у обучающихся практических умений и навыков [4].

Практико-ориентированные образовательные технологии позволяют:

- формировать системное мышление;
- вырабатывать у студентов навыки работы в команде в режиме дискуссий по поиску путей решения проблем;
- способствуют развитию способностей самостоятельно мыслить;
- выделять и анализировать проблемы;
- использовать системный подход при решении проблем;
- пробудить интерес к специальности;
- развивать творческие способности;
- генерировать идеи;

– совмещать изучение фундаментальных дисциплин с изучением профильных, которые направлены на решение реальных практических задач;

– выявлять будущих лидеров и специалистов, обладающих неординарными способностями в различных видах деятельности [4].

Опытное исследование возможностей практико-ориентированных технологий в обучении строительству железных дорог

Оценка и выбор образовательного направления обучения, а также форм и методов передачи информации для обеспечения необходимых условий всестороннего развития студентов обеспечивают практико-ориентированные технологии. Достоинством этой технологии является то, что она легко меняется при перестройке структур и самого содержания профессионального обучения строительству железных дорог. Это необходимо делать в связи с изменениями и потребностями рынка труда.

Внедрение системы практико-ориентированных технологий в обучение железнодорожному строительству включает в себя два компонента: теоретический, интегрирующий в себе профессиональные дисциплины в сочетании с разнообразными активными практическими методами и учебно-практический, обеспечивающий быструю адаптацию студентов в будущей профессиональной сфере посредством практики.

Практические методы обучения включают в себя практические задания, лабораторные работы, научно-исследовательские работы, метод проектов, дискуссионный метод, дидактические игры, кейс-метод, мозговой штурм, круглый стол, имитационные занятия с представителями дирекций железной дороги и их подразделений.

На базе Забайкальского института железнодорожного транспорта – филиала ФГБОУ «Иркутский государственный университет путей сообщения» в г. Чите и дистанции пути (ПЧ-4) мы, совместно со студентами специальности 23.05.06 «Строительство железных дорог, мостов и транспортных тоннелей», выполнили научно-исследовательскую работу в рамках договора №. 823 (17.021) от 12.08.2013 г. «Разработка технической и рабочей документации по укреплению грунтов и оснований объектов инфраструктуры с использованием полимерного материала (Криогелит)», заключенного с Управлением Забайкальской железной дороги (руководитель темы д.т.н., профессор Н.П. Сигачев, 2013 г.). Проект и строительство

гидротехнических сооружений на участке исследований были выполнены в 2013 году. Мониторинг за работой этих сооружений совместно со студентами продолжается по настоящее время [5–7].

Второй целью экспериментального и натурного исследования явилось подтверждение эффективности применения практико-ориентированных технологий в преподавании строительства железных дорог.

Главной научной и практической задачами исследования являлись проектирование и обоснование мероприятий по предотвращению разрушающего воздействия бугра наледи на существующую железнодорожную насыпь участка 6101 км Транссибирской магистрали с участием указанных ниже групп студентов.

Ежегодно для проведения изысканий и камеральной обработки данных исследований набирались студенты 2–3 курсов по их желанию в студенческое научное общество (СНО) в количестве от 5 до 10 человек, которые принимали активное участие в исследованиях вплоть до выпускной квалификационной работы.

Для полной оценки эффективности применения практико-ориентированных технологий в образовательном процессе групп студентов были разработаны три критерия:

- 1) повышение эффективности усвоения учебного материала;
- 2) овладение способами учебной деятельности;
- 3) повышение интереса к обучению.

Оценка повышения образовательного уровня студентов-участников СНО выполнялась по этим критериям после первого года работы. Ниже приводятся материалы выполненных исследований и результаты профессионального роста студентов по годам, начиная с 2014 по 2022 годы.

Выбор объекта и методов исследований с группой студентов

Для решения поставленных задач использовались требования и методы расчетов, представленные в следующих действующих нормативных документах: СанПиН 2.1.5.980-00 Гигиенические требования к охране поверхностных вод. При проектировании отдельных сооружений учтены положения ГОСТ 27751-2014 Надежность строительных конструкций и оснований. Основные положения и требования; СП 116.13330.2012 «СНиП 22-02-2003 Инженерная защита территорий, зданий и сооружений от опасных геологических процессов. Основные положения»; СП 104.13330.2016 «СНиП 2.06.15-

85 Инженерная защита территорий от затопления и подтопления» (с изменением №1); СП 22.13330.2016 «СНиП 2.02.01-83* Основания зданий и сооружений» (с изменениями №1, №2, №3); СП 25.13330.2016 «СНиП 2.02.04-88 Основания и фундаменты на вечномёрзлых грунтах» (с изменениями №1, №2, №3, №4); СП 14.13330.2018 «СНиП II-7-81* Строительство в сейсмических районах» (с изменением №1); СП 39.13330.2012 «СНиП 2.06.05-84* Плотины из грунтовых материалов» (с изменениями №1, №2, №3); СП 58.13330.2012 «СНиП 2.06.05-84 Гидротехнические сооружения. Основные положения»; СП 290.1325800.2016 Водопрпускные гидротехнические сооружения (водосбросные, водоспускные и водовыпускные); СП 358.1325800.2017 Сооружения гидротехнические. Правила проектирования и строительства в сейсмических районах.

Участок обследования находится на перегоне Сохондо – Тургутуй Транссибирской магистрали. Земляное полотно представлено широкой насыпью с шириной плеча 5–6 м (от балластной призмы до бровки откоса земляного полотна) и высотой 1,5–2,5 м. Крутизна откоса и обочина соответствуют нормам. С нечетной (низовой) стороны проходит технологическая дорога. Железобетонный мост находится на ПК 3+75. Размеры отверстия моста составляют 4,0x1,6 м. Он служит для пропуска воды с четной (нагорной) на нечетную сторону (рис. 1).



Рис. 1. Общий вид железнодорожного моста на ПК 3+75 (октябрь 2013 г.)

Основной задачей исследований являлась разработка мероприятий, позволяющих устранить процессы наледеобразований, морозного пучения железнодорожного полотна, устоев моста в холодный период года и их осадку в теплый период. Бугры наледей образуются вверх по рельефу вдоль русла ручья в 10–15 м от насыпи, а в летний период (июнь – август) у основания земляного полотна наблюдаются застои воды и происходит осадка пути. По данным наблюдений установлены процессы пучения в теле железнодорожной насыпи и ее просадка в период сезонного оттаивания. Осадку бровки земляного полотна с четной (нагорной) стороны на 6101 км составила: ПК 3+50 до 130 мм; ПК 4+00 до 110 мм; ПК 5+00 – до 90 мм. Это приводит к снижению грузоперевозок в связи с ограничением скорости движения поездов на этом участке.

Установлено, что в период с декабря по март происходит рост наледи под железнодорожным мостом на ПК 3+75 и на подходах к нему у основания земляного железнодорожного полотна с четной стороны высотой до 3 м (рис. 2).



Рис. 2. Бугор наледи у моста и вдоль насыпи дороги (высота 2,5 м, март 2014 г.)

Выполнение изысканий на участке обследования с группой студентов

Для исследования геомеханических процессов в теле и основании насыпи, вокруг устоев моста нами совместно со студентами с октября 2013 года выполнены гидрогеологические, инженерно-геологические, гидрологические исследования, топогеодезическая

съемка, радарограммы и электротомография (рис. 3, 4). Просадка в грунтах основания проявляется на всех профилях в пределах ПК 4+70 – ПК 5+25. Эти просадки, предположительно, приурочены к палеоруслу ручья (рис. 5).

Для наблюдения за уровнями подземных вод на участке обследования пробурены скважины. С нечетной стороны пути горизонт подземных вод располагается на глубине 1,0 м. На четной стороне подземные воды не обнаружены.

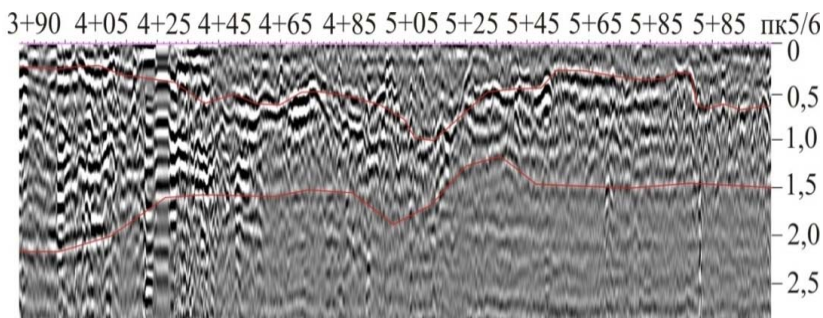


Рис. 3. Георадарное обследование насыпи на ПК 4+70 – ПК 5+25

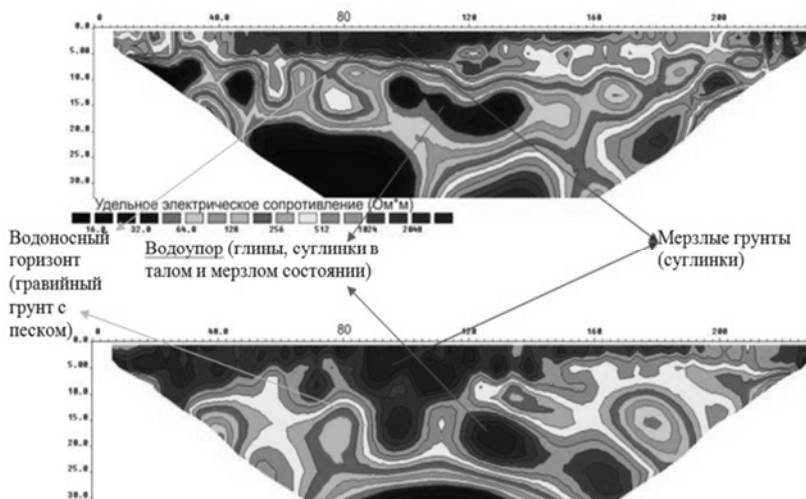


Рис. 4. Геозлектрический разрез по 1 и 2 профилю (электротомография)

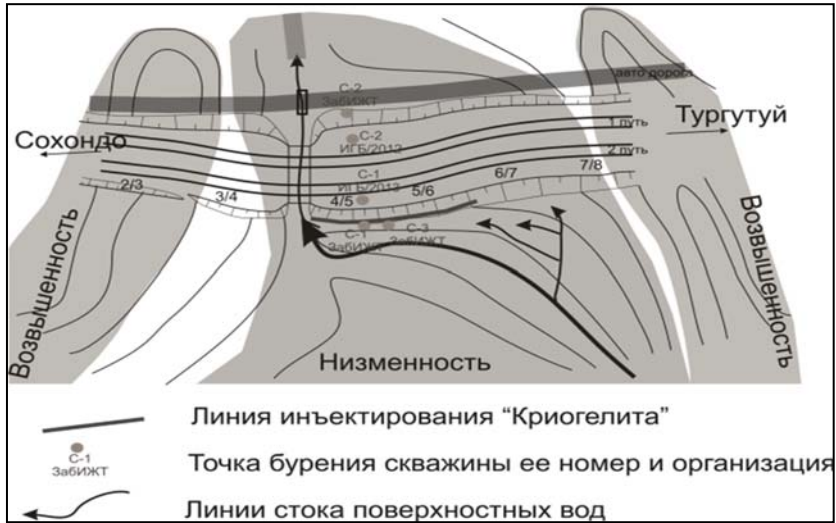


Рис. 5. Схема участка исследований

По данным бурения скважин и георадарного обследования установлено, что в основании земляного полотна распространяются суглинки, это характеризуется резким затуханием электромагнитного поля.

Выполненные проектные решения по снижению деформаций участка пути совместно с группой студентов СНО

Для ликвидации морозного пучения, осадки железнодорожной насыпи и образования наледей в непосредственной близости от нее запроектированы и выполнены следующие мероприятия.

Мероприятия включают:

1. Строительство противофильтрационного экрана вдоль насыпи с использованием полимерного материала «Криогелит», который исключает поступление воды под насыпь на участке ПК 3+75 – ПК 5+00 (рис. 6, 7). Для перехвата и направления подземного потока непосредственно вдоль железнодорожной насыпи на участке длиной 100 м от моста по направлению к станции Тургутуй выполнен противофильтрационный экран (конструкция разработана в Забайкальском институте железнодорожного транспорта). Нижняя часть экрана заглублена в водоупорный слой (до 3,5 м).



Рис. 6. Бурение скважин вдоль насыпи группой студентов для закачки раствора полимерного материала «Криогелит» при строительстве противодиффузионного экрана



Рис. 7. Строительство противодиффузионного экрана вдоль насыпи (закачка раствора полимерного материала «Криогелит» в скважины)

2. Строительство нагорного канала, перехватывающего сток ручья в 200 м выше по его течению и отводящего поток под мост. Канал резко уменьшил заболачивание участка ПК 2+00 – ПК 8+00. Выноска трассы канала в натуру группой студентов и его строительство показаны на рис. 8, 9, 10, 11.



Рис. 8. Геодезическая съемка группой студентов по трассе нагорного канала



Рис. 9. Выноска трассы нагорного канала в натуру



Рис. 10. Строительство нагорного канала



Рис. 11. Работа нагорного канала в зимний период

3. Строительство противofильтрационного экрана с использованием полимерного материала «Криогелит» в месте отвода ручья в нагорный канал (рис. 12, 13, 14). Перехват русла ручья из-за сильной заболоченности его поймы осуществлен противofильтрационным экраном, установленным в траншее. Противofильтрационный экран выполнен из металлического профлиста, залитого специальным креогелитовым составом (разработка ЗаБИЖТ). Нарезка траншеи произведена баровой установкой при промерзании грунта на глубину до 1,50 м.



Рис. 12. Нарезка траншеи баровой машиной под противодиффузионный экран



Рис. 13. Строительство противодиффузионного экрана в русле ручья



Рис. 14. Работа противофильтрационного экрана в русле ручья в зимний период

В результате выполненных мероприятий осадка и подъем пути отвечают нормативным требованиям. Процессы образования бугра наледи устранены. Этот вывод подтвердило обследование объекта 11.03.2018 года. Заболоченное место вдоль насыпи осушено (рис. 15).



Рис. 15. Осушенный участок вдоль железнодорожной насыпи

Основные выводы

Параллельно с выполнением научно-исследовательской работы непосредственно на участке Транссибирской магистрали в течение всего исследования в экспериментальной группе проводились только занятия с использованием практико-ориентированных технологий.

Все непосредственные участники эксперимента (студенты, преподаватели, работники железной дороги) были заинтересованы в повышении качества обучения. Мотивацией для этого явились:

– общая для всех участников цель – формирование профессиональных компетенций будущего инженера путей сообщения;

– основная для всех участников мотивация – желание каждого участника к профессиональному росту, перспектива профессиональной карьеры и повышение деловой репутации;

– координация и интеграция индивидуальной профессиональной деятельности каждого из участников практики с деятельностью партнеров для достижения названной единой цели и формирования системных корпоративных профессиональных компетенций;

4) общий для всех участников результат – повышение профессионализма будущего инженера путей сообщения, позволяющего самостоятельно осуществлять практическую деятельность.

В таблице приводятся данные по публикациям и конференциям с участием студентов экспериментальной группы студентов.

Таблица 1

Участие экспериментальной группы студентов
в научных конференциях и публикациях материалов

| Год | Количество публикаций в материалах конференций, журналах и монографиях |
|------|--|
| 2014 | 6 |
| 2015 | 3 |
| 2016 | 5 |
| 2017 | 6 |
| 2018 | 2 |
| 2019 | 6 |
| 2020 | 4 |
| 2021 | 4 |
| 2022 | 5 |

В результате сделан вывод, что студенты экспериментальной группы овладели способами учебной деятельности лучше, чем студенты, не участвовавшие в эксперименте.

Исходя из результатов исследования, можно сказать, что практико-ориентированные технологии являются важным элементом в образовании.

Библиографический список к главе 7

1. Похолков Ю.П. Применение практико-ориентированных образовательных технологий при подготовке инженерных кадров [Текст] / Ю.П. Похолков, С.В. Рожкова, К.К. Толкачева // Вестник Казанского технологического университета. – 2013. – №16. – С. 56–59.

2. Мещерякова И.С. Профессионально-личностное становление студентов – будущих юристов в условиях практико-ориентированного обучения: дис. ... канд. пед. наук / И.С. Мещерякова; Воронеж. гос. ун-т. – Воронеж, 2009. – 182 с.

3. Ярычев Н.У. Практико-ориентированная направленность подготовки будущего юриста в вузе [Текст] / Н.У. Ярычев, А.А. Цамаева // Фундаментальные исследования. – 2014. – №11–6. – С. 1394–1397 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=35739>

4. Капкина В.А. Практико-ориентированные технологии в правовом обучении / В.А. Капкина, С.В. Сидоров // Сайт педагога-исследователя [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://si-sv.com/publ/praktikoorientirovannye_tekhnologii/6-1-0-583

5. Ельчанинов Е.А. Мероприятия по снижению пучения и осадки грунтов оснований горных и природоохранных сооружений в Забайкалье [Текст] / Е.А. Ельчанинов, Н.П. Сигачев, В.И. Коннов, Е.В. Шехтман, С.М. Коробко // Горный информационно-аналитический бюллетень (научно-технический журнал). – 2014. – №4. – С. 86–90.

6. Коннов В.И. Экологическая оценка и мероприятия по защите от загрязнения малых рек Восточного Забайкалья: научное издание [Текст] / В.И. Коннов. – Чита: ЧитГУ, 2006. – 126 с.

7. Сигачев Н.П. Обследование участков пучения грунтов оснований линейных горных, природоохранных и других сооружений в Забайкалье [Текст] / Н.П. Сигачев, В.И. Коннов, С.М. Коробко // Качество жизни населения и экология. Часть IV. – Пенза: РИО ПГСХА, 2014. – 191 с.

ГЛАВА 8

DOI 10.31483/r-101278

ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ОБУЧАЕМЫХ В ОБЛАСТИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Введение

В начале нашего исследования следует отметить, что в современном учебном процессе школы целевой установкой здоровьесозидающей педагогической деятельности должно выступать создание условий для конструирования собственного здоровья обучаемыми на основе механизмов личной самоактуализации и самореализации, управления развитием собственного здоровья. Кроме того, также в учебной и внеурочной деятельности необходимость проводить анализ развития персональных ресурсов, способных обеспечить обучаемым здоровый стиль жизни.

Методы исследования: педагогическое наблюдение, метод аналитического обзора, отбора опыта, анализа теории и образовательной практики, методы математической обработки данных с применением расчета критерия Манна-Уитни.

Основная часть

Тестирование проводилось в двух классах в 8 «А» и в 8 «Б» классах Муниципального общеобразовательного бюджетного учреждения средняя общеобразовательная школа №6 города Таганрога.

На формирующем этапе исследования была проведена диагностика знаний школьников по тестам, которая показала следующие результаты.

Для оценки результатов был использован метод В.Н. Латчука «Оценка знаний учащихся». Оценивать результаты школьников следует по следующим параметрам (см. таблицу 1).

При подготовке опытно-экспериментального исследования упор был сделан на уровень знаний школьников в области исследуемых в работе вопросов. Однако при малом количестве часов на изучение такой объемной темы, сложности организации практических занятий, отсутствия уверенных навыков у большинства обучающихся, и таким образом результат обучения оставляет желать лучшего.

Таблица 1

Нормативы оценки знаний учащихся

| Проценты верных ответов | Оценка | Уровень знаний |
|-------------------------|-------------------------|------------------------|
| 85–100% | 5 (отлично) | Высокий уровень знаний |
| 75–84% | 4 (хорошо) | Средний уровень знаний |
| 60–74% | 3 (удовлетворительно) | Низкий уровень знаний |
| До 60% | 2 (неудовлетворительно) | |

Таблица 2

Список обучаемых 8 «А» класс

| | |
|-----|---------------|
| 1. | Наталья Б. |
| 2. | Дарья Д. |
| 3. | Ярослав З. |
| 4. | Зухра И. |
| 5. | Нелли К. |
| 6. | Алина К. |
| 7. | Виктория К. |
| 8. | Александра К. |
| 9. | Яна Л. |
| 10. | Ангелина Л. |
| 11. | Елизавета М. |
| 12. | Виктория О. |
| 13. | Анастасия П. |
| 14. | Валерия П. |
| 15. | Снежана С. |
| 16. | Анастасия С. |
| 17. | Виктория С. |
| 18. | Анастасия Ф. |
| 19. | Мария Ч. |
| 20. | Виктория Я. |

Список обучаемых 8 «Б» класса

| | |
|-----|--------------|
| 1. | Диана А. |
| 2. | Ирина В. |
| 3. | Татьяна В. |
| 4. | Елизавета Г. |
| 5. | Анна Г. |
| 6. | Ульяна Г. |
| 7. | Арина Г. |
| 8. | Анастасия Д. |
| 9. | Алина Д. |
| 10. | Татьяна К. |
| 11. | Виолетта К. |
| 12. | Анастасия К. |
| 13. | Анастасия К. |
| 14. | Елизавета Л. |
| 15. | Мария Л. |
| 16. | Елена М. |
| 17. | Злата М. |
| 18. | Уфалия М. |
| 19. | Валерия П. |
| 20. | Евгения С. |

Итак, приведем результаты первичного тестирования в 8 «А» классе. По тесту «Диагностическая методика здоровьесбережения» показали следующее: выявлены высокие баллы по шкале ответственности за свое здоровье 65% опрошенных, что свидетельствуют о том, что тестируемые обучаемые считают себя ответственным за свое здоровье, 35% показали низкие баллы по шкале ответственности за свое здоровье, которые свидетельствуют о том, что обучаемые считают, что их здоровье зависит от внешних факторов: врачей, уровня развития медицины, экологии; если они заболевают, то не видят в этом своей вины, не считает себя ответственным за свое здоровье.

По тесту «Здоровый образ жизни как необходимое условие сохранения и укрепления здоровья человека и общества» правильный

ответ дали 58% обучаемых. И соответственно неверный ответ по итогам подсчета дали 42% школьников.

По тесту «Выявление степени информированности подростков о вредных привычках» процент осведомленности о вреде курения, приема алкоголя или наркотиков: высокий уровень показали 85% школьников, средний уровень осведомленности показали 10% и низкий 5% обучаемых. В целом можно отметить, что степень и уровень знаний школьников 8 «А» по исследуемым вопросам находится на достаточно высоком уровне.

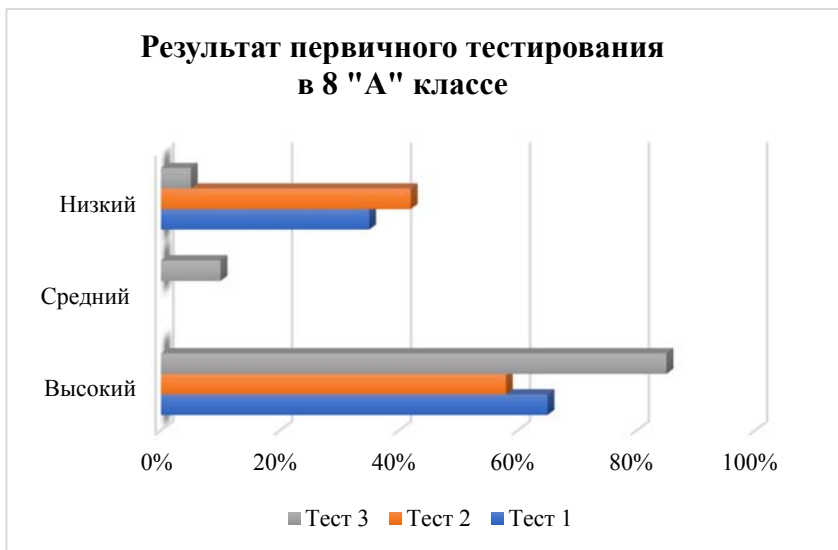


Рис. 1. Первичное тестирование в 8 «А» классе

Результаты первичного тестирования в 8 «Б» классе.

По тесту «Диагностическая методика здоровьесбережения» показали следующие результаты: выявлены высокие баллы по шкале ответственности за свое здоровье 45% опрошенных, что свидетельствуют о том, что тестируемые обучаемые считают себя ответственным за свое здоровье, 55% показали низкие баллы по шкале ответственности за свое здоровье, которые свидетельствуют о том, что обучаемые считают, что их здоровье зависит от внешних факторов: врачей, уровня развития медицины, экологии; если они заболевают, то не видят в этом своей вины, не считает себя ответственным за свое здоровье.

По тесту «Здоровый образ жизни как необходимое условие сохранения и укрепления здоровья человека и общества» правильный ответ дали 46% обучаемых. И соответственно неверный ответ по итогам подсчета дали 54% школьников.

По тесту «Выявление степени информированности подростков о вредных привычках» процент осведомленности о вреде курения, приема алкоголя или наркотиков: высокий уровень показали 73% школьников, средний уровень осведомленности показали 12% и низкий 15% обучаемых.

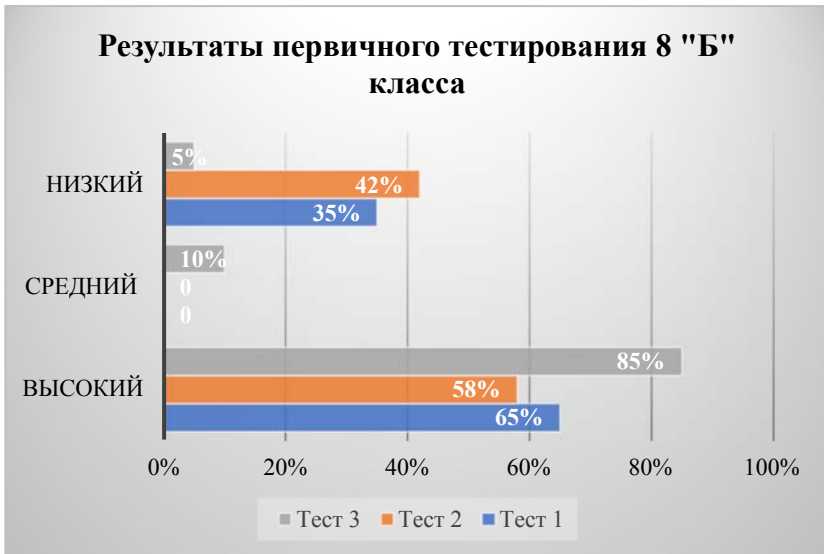


Рис. 2. Первичное тестирование в 8 «Б» классе

В целом можно отметить, что степень и уровень знаний школьников 8 «А» по исследуемым вопросам находится на достаточно высоком уровне.

В итоге отметим, что в ходе проведенного первичного тестирования в обоих классах по изучаемой проблематике острою необходимость в проведении дополнительных занятий по тематике, изучаемой в работе для осваивания материала – формирование навыков освоения здорового стиля жизни надо проводить в 8 «Б» классе, т.к. у обучающихся этого класса знания в данной области находятся преимущественно на среднем и даже низком уровнях,

другими словами, выявлен низкий уровень сформированности знаний и навыков в области здоровьесберегающих технологий.

На втором этапе педагогического эксперимента были проведены занятия с обучаемыми, беседы, был использован видеоматериал. Кроме того, определена необходимость во внедрении методов активного обучения, позволяющих повысить качество теоретической и практической подготовленности обучаемых в исследуемых вопросах (метод ситуационно-имитационного моделирования, метод анализа проблемной педагогической ситуации, практико-ориентированные методы, игровой метод).

Таким образом, после проведения занятий по тематике, исследуемой в работе и по вторичному проведенному тестированию, можно сделать вывод, что в экспериментальном классе уровень знаний повысился. Что и видно из нижеприведенных таблиц и построенных гистограмм.

Таблица 4

Вторичное тестирование обучающихся 8 «Б» класса

| № п/п | Имя | Тест «Диагностическая методика здоровьесбережения» | |
|-------|--------------|--|-----------------------------------|
| | | Шкала ответственности (ответ – да) | Шкала активности (ответ – нет) |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. | Диана А. | 1 | 6 |
| 2. | Ирина В. | 0 | 7 |
| 3. | Татьяна В. | 1 | 5 |
| 4. | Елизавета Г. | 1 | 6 |
| 5. | Анна Г. | 1 | 4 |
| 6. | Ульяна Г. | 0 | 6 |
| 7. | Арина Г. | 1 | 5 |
| 8. | Анастасия Д. | 1 | 3 |
| 9. | Алина Д. | 1 | 7 |
| 10. | Татьяна К. | 1 | 5 |
| 11. | Виолетта К. | 0 | 6 |
| 12. | Анастасия К. | 1 | 4 |
| 13. | Анастасия К. | 1 | 5 |
| 14. | Елизавета Л. | 1 | 7 |

Окончание таблицы 4

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----|------------|---|---|
| 15. | Мария Л. | 1 | 7 |
| 16. | Елена М. | 1 | 6 |
| 17. | Злата М. | 0 | 5 |
| 18. | Уфалия М. | 0 | 6 |
| 19. | Валерия П. | 0 | 7 |
| 20. | Евгения С. | 1 | 6 |

Таблица 5

Вторичное тестирование обучающихся 8 «Б» класса

| № п/п | Имя | Тест «Здоровый образ жизни как необходимое условие сохранения и укрепления здоровья человека и общества» | |
|-------|--------------|--|--------------------|
| | | Правильный ответ | Неправильный ответ |
| 1. | Диана А. | 7 | 3 |
| 2. | Ирина В. | 8 | 2 |
| 3. | Татьяна В. | 9 | 1 |
| 4. | Елизавета Г. | 6 | 4 |
| 5. | Анна Г. | 7 | 3 |
| 6. | Ульяна Г. | 6 | 4 |
| 7. | Арина Г. | 8 | 2 |
| 8. | Анастасия Д. | 9 | 1 |
| 9. | Алина Д. | 10 | 0 |
| 10. | Татьяна К. | 8 | 2 |
| 11. | Виолетта К. | 7 | 3 |
| 12. | Анастасия К. | 6 | 4 |
| 13. | Анастасия К. | 5 | 5 |
| 14. | Елизавета Л. | 8 | 2 |
| 15. | Мария Л. | 9 | 1 |
| 16. | Елена М. | 8 | 2 |
| 17. | Злата М. | 10 | 0 |
| 18. | Уфалия М. | 6 | 4 |
| 19. | Валерия П. | 8 | 2 |
| 20. | Евгения С. | 9 | 1 |

Тест «Диагностическая методика здоровьесбережения» 8 "Б" класс

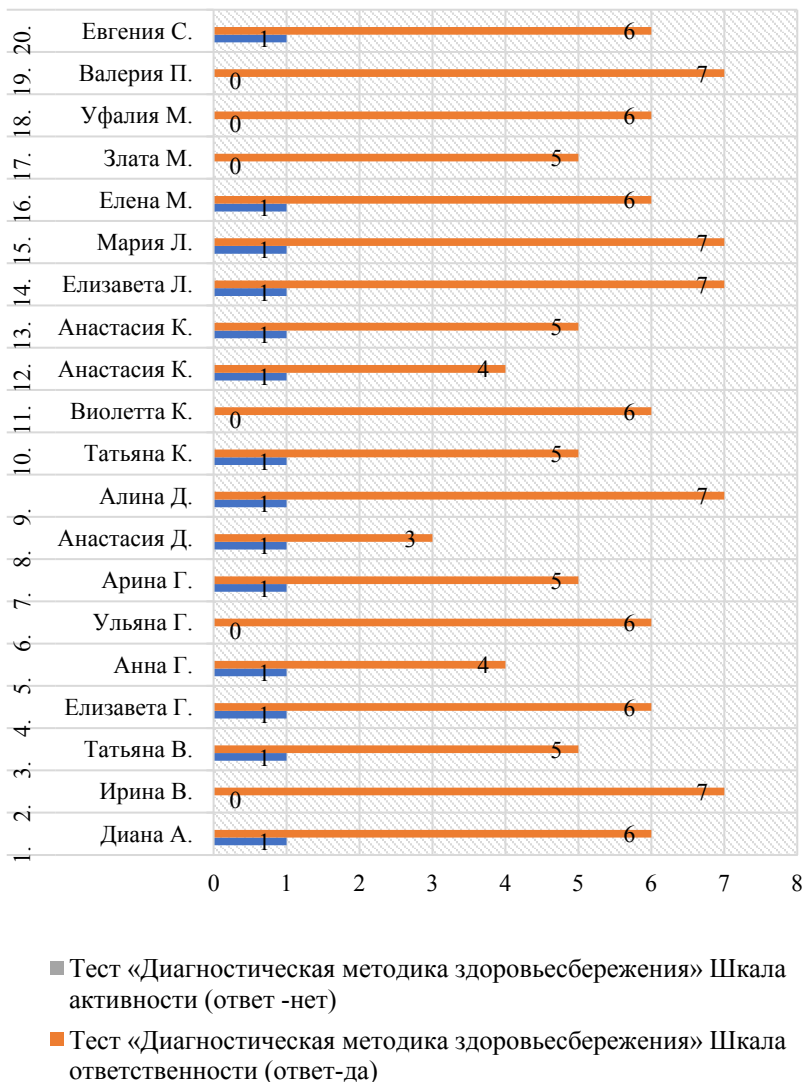


Рис. 3. Вторичное тестирование по тесту «Диагностическая методика здоровьесбережения» 8 «Б» класс

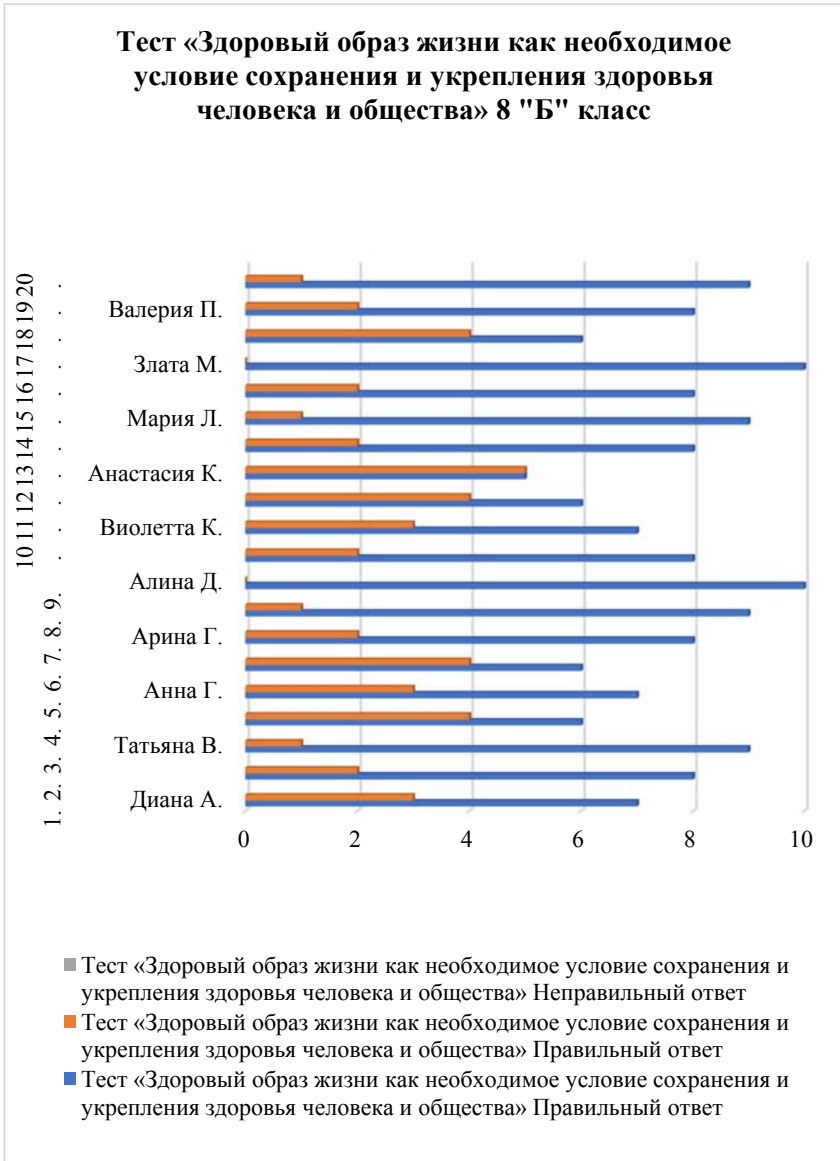


Рис. 4. Тест «Здоровый образ жизни как необходимое условие сохранения и укрепления здоровья человека и общества» 8 «Б» класс

Вторичное тестирование обучающихся 8 «Б» класса

| № п/п | Имя | Тест «Выявление степени информированности подростков о вредных привычках» | |
|-------|--------------|---|--------------------|
| | | Правильный ответ | Неправильный ответ |
| 1. | Диана А. | 12 | 2 |
| 2. | Ирина В. | 13 | 1 |
| 3. | Татьяна В. | 10 | 4 |
| 4. | Елизавета Г. | 11 | 3 |
| 5. | Анна Г. | 8 | 6 |
| 6. | Ульяна Г. | 9 | 5 |
| 7. | Арина Г. | 13 | 1 |
| 8. | Анастасия Д. | 12 | 2 |
| 9. | Алина Д. | 11 | 3 |
| 10. | Татьяна К. | 10 | 4 |
| 11. | Виолетта К. | 13 | 1 |
| 12. | Анастасия К. | 14 | 0 |
| 13. | Анастасия К. | 10 | 4 |
| 14. | Елизавета Л. | 12 | 2 |
| 15. | Мария Л. | 10 | 4 |
| 16. | Елена М. | 14 | 0 |
| 17. | Злата М. | 13 | 1 |
| 18. | Уфалия М. | 8 | 6 |
| 19. | Валерия П. | 9 | 5 |
| 20. | Евгения С. | 10 | 4 |

Тест «Выявление степени информированности подростков о вредных привычках» 8 "Б" класс

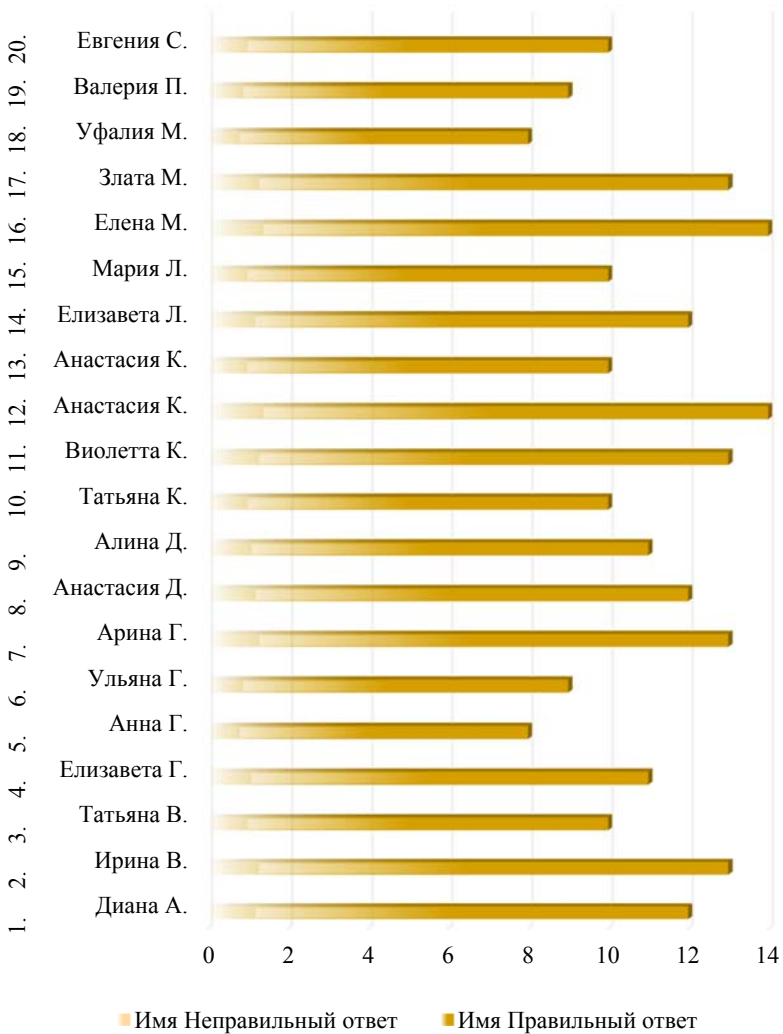


Рис. 5. Тест «Выявление степени информированности подростков о вредных привычках» 8 «Б» класс

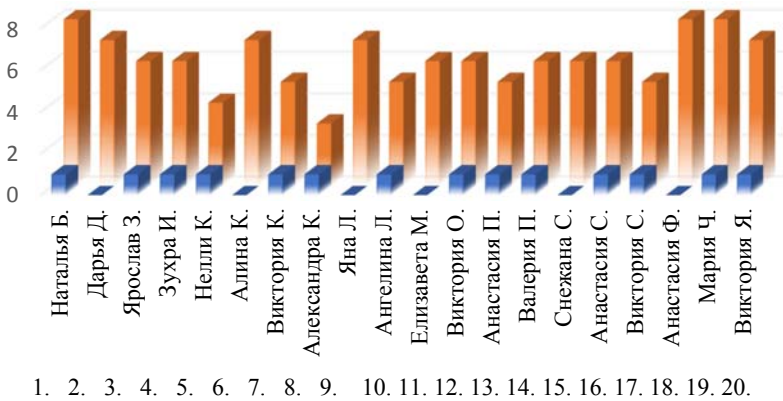
Занятия в 8 «А» классе проводились учителем предметником по утвержденным учебным планам. Результаты вторичного тестирования 8 «А» класса представлены в таблицах 6–8 и гистограммах 7–9, которые незначительно изменились.

Таблица 7

Вторичное тестирование обучающихся 8 «А» класса

| № п/п | Имя | Тест «Диагностическая методика здоровьесбережения» | |
|-------|---------------|--|-----------------------------------|
| | | Шкала ответственности (ответ – да) | Шкала активности (ответ – нет) |
| 1. | Наталья Б. | 1 | 8 |
| 2. | Дарья Д. | 0 | 7 |
| 3. | Ярослав З. | 1 | 6 |
| 4. | Зухра И. | 1 | 6 |
| 5. | Нелли К. | 1 | 4 |
| 6. | Алина К. | 0 | 7 |
| 7. | Виктория К. | 1 | 5 |
| 8. | Александра К. | 1 | 3 |
| 9. | Яна Л. | 0 | 7 |
| 10. | Ангелина Л. | 1 | 5 |
| 11. | Елизавета М. | 0 | 6 |
| 12. | Виктория О. | 1 | 6 |
| 13. | Анастасия П. | 1 | 5 |
| 14. | Валерия П. | 1 | 6 |
| 15. | Снежана С. | 0 | 6 |
| 16. | Анастасия С. | 1 | 6 |
| 17. | Виктория С. | 1 | 5 |
| 18. | Анастасия Ф. | 0 | 8 |
| 19. | Мария Ч. | 1 | 8 |
| 20. | Виктория Я. | 1 | 7 |

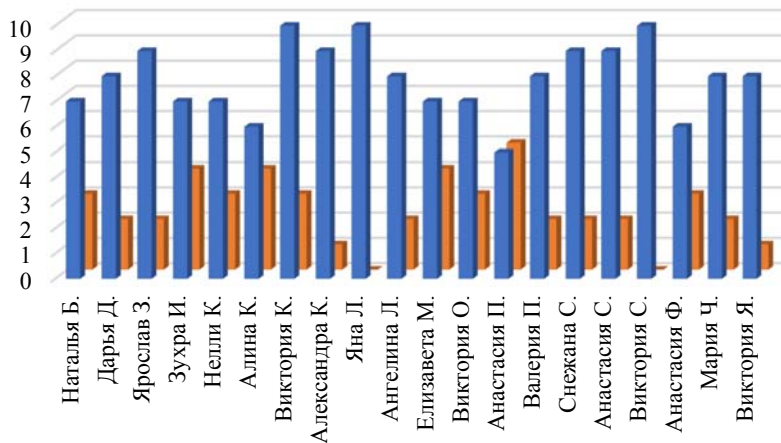
Вторичное тестирование 8 "А" класс



- Тест «Диagnostическая методика здоровьесбережения» Шкала ответственности (ответ-да)
- Тест «Диagnostическая методика здоровьесбережения» Шкала активности (ответ -нет)

Рис. 6. Результаты вторичного тестирования по тесту «Диagnostическая методика здоровьесбережения»

Вторичное тестирование 8 "А" класс



1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20.

- Тест «Здоровый образ жизни как необходимое условие сохранения и укрепления здоровья человека и общества» Правильный ответ
- Тест «Здоровый образ жизни как необходимое условие сохранения и укрепления здоровья человека и общества» Не правильный ответ

Рис. 7. Результат вторичного тестирования по тесту «Здоровый образ жизни как необходимое условие сохранения и укрепления здоровья человека и общества»

Таблица 8

Вторичное тестирование обучающихся 8 «А» класса

| № п/п | Имя | Тест «Здоровый образ жизни как необходимое условие сохранения и укрепления здоровья человека и общества» | |
|-------|---------------|--|--------------------|
| | | Правильный ответ | Неправильный ответ |
| 1. | Наталья Б. | 7 | 3 |
| 2. | Дарья Д. | 8 | 2 |
| 3. | Ярослав З. | 9 | 2 |
| 4. | Зухра И. | 7 | 4 |
| 5. | Нелли К. | 7 | 3 |
| 6. | Алина К. | 6 | 4 |
| 7. | Виктория К. | 10 | 3 |
| 8. | Александра К. | 9 | 1 |
| 9. | Яна Л. | 10 | 0 |
| 10. | Ангелина Л. | 8 | 2 |
| 11. | Елизавета М. | 7 | 4 |
| 12. | Виктория О. | 7 | 3 |
| 13. | Анастасия П. | 5 | 5 |
| 14. | Валерия П. | 8 | 2 |
| 15. | Снежана С. | 9 | 2 |
| 16. | Анастасия С. | 9 | 2 |
| 17. | Виктория С. | 10 | 0 |
| 18. | Анастасия Ф. | 6 | 3 |
| 19. | Мария Ч. | 8 | 2 |
| 20. | Виктория Я. | 8 | 1 |

Вторичное тестирование обучающихся 8 «А» класса

| № п/п | Имя | Тест «Выявление степени информированности подростков о вредных привычках» | |
|-------|---------------|---|--------------------|
| | | Правильный ответ | Неправильный ответ |
| 1. | Наталья Б. | 13 | 2 |
| 2. | Дарья Д. | 13 | 2 |
| 3. | Ярослав З. | 10 | 4 |
| 4. | Зухра И. | 12 | 3 |
| 5. | Нелли К. | 8 | 6 |
| 6. | Алина К. | 9 | 6 |
| 7. | Виктория К. | 13 | 1 |
| 8. | Александра К. | 12 | 2 |
| 9. | Яна Л. | 10 | 3 |
| 10. | Ангелина Л. | 10 | 4 |
| 11. | Елизавета М. | 13 | 1 |
| 12. | Виктория О. | 14 | 3 |
| 13. | Анастасия П. | 10 | 4 |
| 14. | Валерия П. | 12 | 2 |
| 15. | Снежана С. | 11 | 4 |
| 16. | Анастасия С. | 14 | 2 |
| 17. | Виктория С. | 13 | 1 |
| 18. | Анастасия Ф. | 9 | 6 |
| 19. | Мария Ч. | 9 | 6 |
| 20. | Виктория Я. | 11 | 6 |

Вторичное тестирование 8 "А" класс

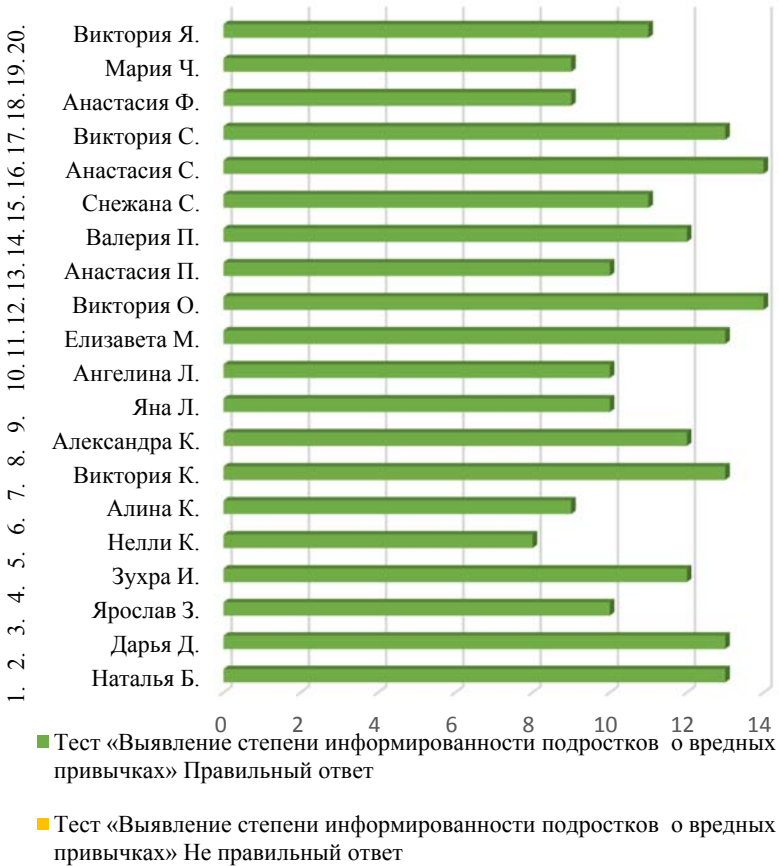


Рис. 8. Результат вторичного тестирования 8 «А» класс

Так, в 8 «Б» классе проводились уроки дипломником и результаты вторичного тестирования в 8 «Б» классе представлены (в таблицах 3–5).

Анализ результатов исследования позволяет определить, что у школьников качество знаний по исследуемой проблематике повысилось. Так, в экспериментальной группе (8 «Б» класс) этот показатель соответствует 68%, а в контрольной группе – 40%.

Автоматический расчет U-критерия Манна-Уитни

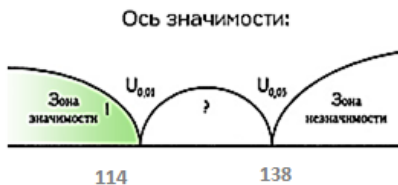
Шаг 2

| № | Выборка 1 | Ранг 1 | Выборка 2 | Ранг 2 |
|--------|-----------|--------|-----------|--------|
| 1 | 7 | 12,5 | 7 | 12,5 |
| 2 | 8 | 22 | 8 | 22 |
| 3 | 9 | 31,5 | 9 | 31,5 |
| 4 | 7 | 12,5 | 6 | 5,5 |
| 5 | 7 | 12,5 | 7 | 12,5 |
| 6 | 6 | 5,5 | 6 | 5,5 |
| 7 | 10 | 38 | 8 | 22 |
| 8 | 9 | 31,5 | 9 | 31,5 |
| 9 | 10 | 38 | 10 | 38 |
| 10 | 8 | 22 | 8 | 22 |
| 11 | 7 | 12,5 | 7 | 12,5 |
| 12 | 7 | 12,5 | 6 | 5,5 |
| 13 | 5 | 1,5 | 5 | 1,5 |
| 14 | 8 | 22 | 8 | 22 |
| 15 | 9 | 31,5 | 9 | 31,5 |
| 16 | 9 | 31,5 | 8 | 22 |
| 17 | 10 | 38 | 10 | 38 |
| 18 | 6 | 5,5 | 6 | 5,5 |
| 19 | 8 | 22 | 8 | 22 |
| 20 | 8 | 22 | 9 | 31,5 |
| Сумма: | | 425 | | 395 |

Результат: $U_{эмп} = 185$

Критические значения

| U_0 | |
|---------------|---------------|
| $p \leq 0,01$ | $p \leq 0,05$ |
| 114 | 138 |



Полученное эмпирическое значение $U_{эмп}(185)$ находится в зоне значимости.

Рис. 9. Расчет U-критерия Манна – Уитни [1]

Выводы

В итоге можно сказать о том, что реализация спортивно-оздоровительных программ во внеучебной деятельности и применение здоровьесберегающих технологий в учебном процессе СОШ может явиться действенным фактором и направлением в педагогической работе, способствующим формированию навыков здоровьесберегающего стиля поведения. Кроме этого, деятельность общеобразовательных организаций по формированию здорового стиля жизни должна носить комплексный характер и включать в себя информационно-просветительский компонент (включая информирование и просвещение родителей) для формирования как адекватной оценки и самооценки уровня своего здоровья обучаемыми и их родителями, так и для формирования устойчивой и положительной мотивации к активному здоровому досугу.

Библиографический список к главе 8

1. Автоматический расчет U критерия Манна – Уитни [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.psychol-ok.ru/statistics/mann-whitney/>

ГЛАВА 9

DOI 10.31483/r-101635

СОПРОВОЖДЕНИЕ НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ РАБОТЫ ГИМНАЗИИ (НА ПРИМЕРЕ МОБУ ЯГНГ)

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, практико-ориентированное направление, сопровождение НИД учащихся.

Keywords: scientific research activity, practice-oriented route, support of students' scientific research activities.

Научное познание помогает человеку решать глобальные проблемы, находить ответы на загадки природы, познавать мир. Приобщение учащихся к научному познанию – одна из приоритетных задач школьного образования, развивающая инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения. Занятие исследовательской работой – важный фундамент к развитию метапредметных компетенций ученика. В условиях высокой динамики общественных процессов и огромного информационного потока последних десятилетий актуальной становится задача активности и самостоятельности школьника, его способности к самостоятельному познанию нового и решению сложных жизненных ситуаций [1]. В этом заключается весь смысл учебного исследования в школе. Школьное исследование не ставит перед собой цель установить новые научные истины и факты, главным в ученических работах является решение учащимися творческой задачи с неизвестным заранее решением [6]. Задача педагога – вовлечь ученика осуществить познавательный процесс самостоятельно, выступая в нем в качестве консультанта.

Любая исследовательская работа имеет четкую структурную организацию:

- определение проблемы;
- работа с источниками, посвященными данной проблематике, выдвижение гипотезы;

- подбор методик исследования и практическое овладение ими;
- сбор материала, его анализ и обобщение;
- научный комментарий;
- собственные выводы;
- презентация.

Через все эти этапы должен пройти ученик, осуществляющий научно-исследовательскую деятельность, то есть НИД учащегося – это поэтапный процесс, где составление развернутого плана своей работы является главным условием организации исследовательской деятельности, а постоянное прослеживание промежуточных результатов руководителем повысит результативность и качество выполнения работы. Тема исследовательской работы должна быть оригинальной, недостаточно изученной или с новым подходом к хорошо изученной теме. Цель исследовательской работы должна быть одна, достигаема и отражать суть исследования в целом. Задачи – это шаги учащегося к цели. Научно-исследовательская работа предполагает обязательную работу с источником. Учитель должен правильно выбрать методику исследования источника в зависимости от целей и задач работы и от способностей каждого отдельного ученика. Если методика не соответствует предмету исследования, значит не может служить средством доказательства гипотезы. Объект, предмет исследования должны соответствовать цели и задачам работы. Также важно показать учащимся социальную значимость выполняемой им работы. Использование в практической деятельности, методическом пособии, в лабораторном практикуме работу учащихся стимулирует их интерес к научно-исследовательской работе. Повысить результативность научно-исследовательской деятельности учащихся можно путем определения общей тематики приоритетных исследований и проектов, специфики образовательного учреждения.

С целью изучения научно-исследовательской работы учителей ЯГНГ с учащимися было проведено анкетирование, которое выявило, что среди учителей МОБУ ЯГНГ среднего и старшего звена научно-исследовательской деятельностью системно занимаются всего 18% учителей. Эпизодически – 7% учителей. Самым сложным в НИД учащихся учителя отмечают выбор темы – 78% опрошенных. Научно-исследовательская деятельность учащихся требует от учителей специальных дополнительных знаний, умений и навыков. Отсутствие опыта, необходимых знаний, научного

наставника для педагогов, разрыв между знаниями и умениями – основные причины нежелания большинства учителей заниматься НИД учащихся.

Рассмотрим, какие направления науки больше всего выбирают учащиеся и учителя ЯГНГ. Победители и призеры НПК «Шаг в будущее» муниципального и республиканского этапов:

1. 2018–2019 учебный год:

- Культура и искусство – 5;
- Якутская и русская филология – 1;
- Экология – 3;
- Общественные науки – 2;
- Информатика и компьютерные науки – 1;
- Психологические и педагогические науки – 2;
- Спортивные науки. ЗОЖ – 1;
- Медицина. Медицинские науки – 1;
- Техника. Технологии. Научно-техническая выставка – 1;
- Краеведение – 2;
- Иностранные языки – 1.

2. 2019–2020 учебный год:

- Экологические науки – 2;
- Медицина. Медицинские науки – 1;
- Наследие Кулаковского – 1;
- Прикладной дизайн и мода – 1;
- Культура и искусство – 1;
- Якутская и русская филология – 1;
- Информационные ресурсы – 1;
- Общественные науки – 1;
- Горная инженерия – 1;
- Исторические науки – 1.

3. 2020–2021 учебный год:

- Техника. Технологии. Научно-техническая выставка – 1;
- Экологические науки – 2;
- Медицина. Медицинские науки – 1;
- Спортивные науки. ЗОЖ – 1;
- Культура и искусство – 2;
- Иностранные языки – 2;
- Психологические и педагогические науки – 1.

4. 2021–2022 учебный год:

- Программирование и алгоритмы – 2;
- Горная инженерия – 1;
- Североведение – 1;
- Зоологические науки – 1;
- Исторические науки – 1;
- Культура и искусство – 3;
- Общественные науки – 2;
- Сравнительно-сопоставительное изучение языков – 3;
- Методика преподавания – 1;
- Этнология и археология – 1.

Результаты учащихся МОБУ ЯГНГ в научно-практических конференциях показывают, что в выборе тем учащихся преобладают естественно-научное и гуманитарные науки. Отсутствуют инженерное, физико-математическое направления. А в современном технологическом мире важно развивать инженерное образование, ИТ-технологии для воспитания учащихся, способных стать лидерами в ключевых отраслях экономики.

В последние два года высокую оценку экспертов получили работы учащихся ЯГНГ практической направленности. Методическое пособие «Сборник стихов якутского поэта П.Н. Тобурокова, с переводом на английский язык с творческими заданиями высоко оценено в научно-практической конференции «Первые шаги в науку» г. Москве. Автор ежедневника «Learn and Create» на английском языке, стала дипломантом 3 степени в городской НПК «Шаг в будущее», дипломантом 1 степени республиканской НПК «Шаг в будущее», лауреатом Всероссийской конференции «Горизонты открытий» в г. Москве. Учащийся 8 класса провел исследование лексико-семантического терминообразования на примере метафорического переноса на материале русской и английской нефтегазовых и экономических терминологических систем. На основе данного лингвистического анализа с помощью программы RewordCompiler он создал абсолютно новый ресурс, аналогов которого больше нигде нет – Электронный двуязычный словарь метафор в нефтегазовой и экономической терминологии. Данный словарь может быть использован для перевода научных текстов студентами нефтегазовых и экономических специальностей. Восьмиклассник стал дипломантом муниципального этапа, победителем республиканского НПК «Шаг в будущее», и получил путевку участвовать во всероссийских конфе-

ренциях. Научным руководителем 3 работ является Ксенофонтова Х.М., учитель английского языка.

Ученица 7 класса занимается исследованием языка и культуры малочисленных народов Севера. В своей работе она предложила законопроект по улучшению жизни малочисленных народов и стала дипломантом 1 степени республиканской НПК «Шаг в будущее», получила рекомендацию в Всероссийскую научно-практическую конференцию «Открытие», руководитель Адамова С.А., учитель русского языка и литературы. Ученица 5 класса с темой «Управление RGB лампой» стала дипломантом 2 степени в республиканской НПК «Шаг в будущее» и получила рекомендацию на участие в российской НПК «Шаг в будущее», руководитель Нартахова В.М., учитель математики. Ученица 10 класса занимается исследованием механизма добычи льда. В этом году ее работа «Модель механизма добычи льда в производстве экологичной питьевой воды для повышения качества жизни сельского населения» оценена Дипломом 2 степени Всероссийского конкурса достижений талантливой молодежи «Национальное достояние России», руководитель Никитина В.Г., учитель биологии. Учащийся 10 класса изготовил медицинский клей на основе натурального каучука. Работа получила рекомендацию на конкурс-конференцию одаренных школьников «Авангард» в Москве.

Вышеуказанные работы учащихся высоко оценены экспертами. Как видим, работы имеют практико-ориентированный характер, все работы направлены на интересы самих учащихся.

Основной целью развития научно-исследовательской деятельности учащихся является создание условий, обеспечивающих совершенствование научной среды в гимназии для повышения результативности всех участников исследовательской работы.

В 1996 году в Якутской городской национальной гимназии создано по инициативе заместителя директора по научно-экспериментальной работе, к.п.н. Слепцовой Марии Серафимовны Научное общество учащихся «Кварк». Научно-исследовательская деятельность учащихся велась по двум направлениям: гуманитарному и естественно-научному. Была организована совместная работа с сотрудниками Института Прикладной экологии Севера (директор Саввинов Д.Д., д.б.н., академик АН РС(Я), Музеем археологии, ИЮФ ЯГУ. Были созданы учебные базы совместно с ИПЭС АН

РС(Я)-стационар «Мониторинг» в с. Еланка Хангаласского улуса и туристско-краеведческая база на р. Кэнкэмэ, где были организованы эколого-биологические экспедиции по изучению природных экосистем среднего течения р. Лена. Научные сотрудники института под руководством д.б.н. Саввинова Г.Н. руководили исследовательскими работами наших гимназистов. Кроме этого, традиционными стали краеведческие экспедиции на байдарках и велосипедах. Гимназисты изучали историю чурапчинских переселенцев в годы войны. Археологическая экспедиция под руководством Ю.В. Шадрина занималась изучением и раскопками стоянки древнего человека. Летом 2001 года была организована культурно-познавательная экспедиция в национальный парк «Ленские столбы» с целью съемок игрового видеофильма по роману М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени». Съемки проводились под руководством учителя русского языка и литературы Илларионовой В.И. Результаты исследований учащиеся оформляли в виде докладов и выступали на конференциях разного уровня: школьного, республиканского, российского.

В данное время после нескольких лет перерыва работы НОУ «Кварк» идет его возобновление, основными задачами которого являются:

- разработка концепции НОУ «Кварк»;
- трансформация модели управления, вовлечение молодых перспективных педагогов в НОУ «Кварк»;
- формирование устойчивых связей с научными, образовательными и инновационными организациями для реализации совместных проектов;
- организация практикоориентированных исследований учащихся и обеспечение соответствия тематики актуальным научным направлениям;
- повышение квалификации преподавателей через стажировки, курсы повышения квалификации, организация семинаров для учителей по ведению НИД учащихся;
- привлечение в качестве экспертов ученых из числа родителей-ученых;
- интеграция НИД и образовательный процесс;
- создание сообщества учителей, занимающихся НИД учащихся;

- развитие инженерных, технических, физико-математических направлений НИД учащихся;
- мониторинг потребностей региона, изучение трендовых направлений в экономике региона, страны;
- методическое сопровождение учителей, занимающихся НИД учащихся.

Научно-исследовательская деятельность ученика не должна быть принудительной. Заинтересованность ученика играет большую роль в результативности работы и развития его аналитического, творческого мышления. Миссия учителя – дать возможность увидеть, что ученик может сам что-то создавать, что его работа социально важный продукт и что глубокое изучение предмета необходимо.

Библиографический список к главе 9

1. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (утверждено Президентом Российской Федерации Д. Медведевым 04 февраля 2010 г. Пр-271) // Вестник образования. – 2010. – №4. – С. 62–76.

2. Гурвич Е.М. Исследовательская деятельность детей как механизм формирования представлений о поливерсионности мира создания навыков исследования ситуаций // Развитие исследовательской деятельности учащихся: методический сборник. – М.: Народное образование, 2001. – С. 68–80.

3. Логинова Н.А. Феномен учительства: приобщение к научной школе // Психологический журнал. – 2000.

4. Меренкова О.Ю. Научно-исследовательская работа в школе: в помощь учителю, классному руководителю. Методическое пособие. – М.: УЦ Перспектива, 2011. – 48с.

5. Пахомова Н.Ю. Учебные проекты: его возможности // Учитель. – 2000. – №4. – С. 52–55.

6. Научно-исследовательская работа в школе. Методические рекомендации / Л.З. Исмаилова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tekhnologii/library/2019/06/07/nauchno-issledovatel'skaya-rabota-v>

7. Азарова С.Г. Психолого-педагогическое сопровождение деятельности учащихся: методические рекомендации. – Самара: Региональный социобиологический центр, 2012.

ГЛАВА 10

DOI 10.31483/r-101556

ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Актуальность: проблема развития интеллектуального потенциала современных детей в информационном мире приобретает всё больший масштаб. В настоящее время школьники совсем не такие, как их сверстники десять лет назад. Конечно, закономерности развития ребёнка остались прежними, но принципиально изменилась сама жизнь. Кроме учебников и тетрадей в рюкзаке обычного школьника обязательно есть телефон. Семьдесят процентов детей все свои интересы реализует с помощью этого мобильного девайса. Это считается нормой для нашего предметного и социального мира. Процесс получения информации максимально упрощен. В этом есть свой плюс: в интернете всегда можно найти ответ на любой вопрос. Минус в том, что дети слишком часто обращаются за помощью к интернету, поэтому у них нет потребности в расширении кругозора.

В Федеральном законе «Об образовании в РФ» описаны принципы государственной политики и правового регулирования в образовательной сфере. Одними из них являются признание приоритетности образования, создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей, гуманистический характер образования и т. д. [1].

С первого дня поступления в школу каждый первоклассник знает, что он должен хорошо учиться, потому что через одиннадцать лет его ждёт страшное испытание под названием «ЕГЭ». По иронии судьбы, воспользоваться телефоном при прохождении итоговой аттестации невозможно. Возникает вопрос: какую форму обучения нужно применить для развития мотивации к получению знаний и расширению кругозора?

Страх перед ЕГЭ порождает и другие страхи. Дети с первого класса боятся совершать ошибки в изучении предметов школьной программы, боятся разочаровать родителей, которые ждут положительных оценок, боятся получить неодобрительный отзыв о себе от

учителя или сверстников. Как ребёнку развивать свой интеллектуальный потенциал в условиях постоянного стресса?

Противоречие состоит в том, что ребенку крайне сложно развиваться в условиях, когда ожидания родителей и требования педагогов возрастают, а мотивы к обучению падают из-за всеобщей компьютеризации и глобальной информационной революции.

Изучением интеллектуального потенциала занимались следующие учёные: Б.Г. Ананьев, Б.С. Волков, Л.С. Выготский, И.В. Дубровина, А.З. Зак, В.Н. Камышников, Л. Тихомирова, Ж. Пиаже, Дж. Брунер и другие [5; 6; 9].

Среди множества работ крайне мало исследований интеллектуального потенциала именно младших школьников. Это свидетельствует о том, что данная тема почти не изучена российскими и зарубежными психологами [2; 8].

Большинство исследований проведено среди школьников старшего возраста из-за необходимости выявления их профессиональной направленности, а также среди обучающихся ВУЗов для оценки первых успехов в деятельности, и среди работников организаций, разрабатывающих инновационные проекты.

Суммируя написанное выше, мы объясняем интерес к теме исследования. Необходимо исследовать интеллектуальный потенциал младших школьников, потому что в возрасте 7–11 лет изменяется тип мышления, развиваются социальные, узколичностные, познавательные мотивы, возникает произвольность психических процессов, интенсивно развивается самосознание [3].

Но возникает вопрос: какие условия обучения нужно создать для ребёнка, чтобы обеспечить полноценное умственное развитие и заложить «фундамент», от которого зависит будущее?

Цель исследования – выявить влияние интерактивного обучения на развитие интеллектуального потенциала младших школьников.

Объект исследования – развитие интеллектуального потенциала учащихся младших классов школы.

Предмет исследования – интерактивное обучение как условие развития психических познавательных процессов детей младшего школьного возраста.

Гипотеза: интерактивное обучение младших школьников влияет на развитие их интеллектуального потенциала.

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ научной литературы по теме исследования.
2. Дать определение понятиям «интеллектуальный потенциал» и «интерактивное обучение» и раскрыть их сущность.
3. Дать характеристику познавательных психических процессов.
4. Выявить психологические особенности младших школьников.
5. Подготовить и апробировать программу интерактивного обучения детей младших классов школы.
6. Подобрать психодиагностические методики для доказательства влияния интерактивного обучения на развитие интеллектуального потенциала.
7. Сделать анализ результатов развития интеллектуального потенциала детей по программе.

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы исследования использован комплекс методов, включающих в себя:

- 1) теоретические методы: анализ научной литературы по проблеме исследования;
- 2) эмпирические методы: наблюдение, опрос младших школьников (для выявления интересов), квест-игра «Шерлок», психодиагностическое тестирование познавательных психических процессов с помощью сборника Шевченко А.А.: методика «Какие предметы спрятаны в рисунках», методика «Вербальная фантазия» (речевое воображение), методика «Корректурная проба», методика «Память на числа»; методика «Пройди через лабиринт», методика «Определение активного словарного запаса [23].

Теоретико-методологическими основаниями исследования являются теоретические положения исследования проблемы развития интеллектуального потенциала, представленные в трудах отечественных психологов – Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского и др., а также зарубежных – А. Баллона, Дж. Брунера, Ж. Пиаже и др. [5; 6; 9].

Программа интерактивного обучения «Шерлок» полностью является авторской. Это новейший проект для детей от 6 лет. Реализация программы представляет собой проведение занятий, продолжительность которых 1 час 30 минут. Каждое занятие – это мини-квест (детективная история). Детям предлагается расследовать

интересные преступления путем решения математических задач, а также выполнения заданий, направленных на развитие логики, внимания, памяти, воображения, речи, восприятия, мышления.

В начале занятия озвучиваются правила расследования и интрига (описание происшествия). Далее детям предлагается выполнить ряд заданий, связанных с детективной историей. Каждая решенная задача приближает детей к разгадке. Дети учатся общаться, выстраивают логическую и хронологическую цепочку событий при составлении протокола, работают как настоящая команда. Все задачи формируются на базе школьной программы (с опережением), а также с помощью типовых олимпиадных заданий по математике.

В форме игры-квеста получение новых знаний происходит с интересом, новые темы усваиваются быстро. В ходе расследования преступления дети отвечают на вопросы по географии, литературе и русскому языку, что позволяет получить как можно больше новой информации и быстро переключать внимание. Тренировка памяти происходит при выполнении специальных заданий, а также при повторе интриги и проведении расследования. Развитие воображения происходит при прорабатывании мотивов различных преступлений.

В конце каждого занятия юные сыщики получают приятные призы, что развивает у детей мотивацию к разгадке основной тайны.

Цель проекта: развитие интеллектуального потенциала детей от 6 до 14 лет.

Задачи проекта:

1. Развитие мотивов для обучения математике.
2. Расширение кругозора детей в различных областях знаний.
3. Восполнение пробелов в освоении школьной программы, а также разбор новых тем.
4. Освоение различных способов решения математических и логических задач.
5. Эффективное снятие страха совершить ошибку у детей.
6. Развитие творческого потенциала у детей при проработке разных следственных версий.
7. Создание условий для самовыражения детей через игру-квест.
8. Развитие навыков работы в команде.
9. Развитие познавательных психических процессов.

Социальная значимость проекта:

Проект позволяет воспитывать интерес к учебе в ходе проведения детективной игры, а также способствует развитию познавательных процессов у детей при решении задач разной степени сложности [7].

Мероприятия, проведенные в рамках проекта: было проведено 36 занятий продолжительностью по полтора часа.

За основу исследования интеллектуального потенциала младших школьников мы взяли шесть методик и провели диагностику познавательных процессов младших школьников [23].

Каждая методика подробно характеризует познавательный психический процесс и, как следствие, выявляет его уровень развития у младшего школьника. Такие упражнения позволяют понять, на что нужно обратить внимание в обучении, и составить правильную программу.

Анализ данных, полученных в результате обработки шести тестов, позволяет сделать вывод об общих взаимосвязях ресурсов младшего школьника с его способностями, энергетическим состоянием творческой продуктивности в процессе обучения, а также с мотивационной сферой. Как следствие, мы сделаем вывод об интеллектуальном потенциале, в целом.

Ниже перечислены все методики, которые мы использовали в тестировании младших школьников в начале и в конце интерактивного обучения:

1. Методика «Какие предметы спрятаны в рисунках». Цель: диагностика уровня развития восприятия;

2. Методика «Вербальная фантазия». Цель: диагностика уровня развития речевого воображения;

3. Методика «Корректурная проба». Цель: диагностика уровня устойчивости внимания;

4. Методика «Память на числа». Цель: диагностика кратковременной зрительной памяти, ее объема и точности;

5. Методика «Пройди через лабиринт». Цель: диагностика уровня развития мышления;

6. Методика «Определение активного словарного запаса». Цель: диагностика уровня развития речи [23].

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения.

В исследовании принимали участие обучающиеся из 1 «А», 1 «Б» и 1 «В» классов: 7 девочек и 8 мальчиков в возрасте от 7 до 8 лет:

Средний возраст детей: 8 лет. Количество респондентов обусловлено тем, что кружок «Шерлок» проводился в рамках психологического тренинга. Для того, чтобы дети могли эффективно взаимодействовать, в группу набиралось не более восьми человек. Восемь детей посещали занятия по четвергам после уроков. Программа «Шерлок» для них основана на заданиях для первого класса. Еще семь человек занимались по пятницам.

Анализ результатов исследования и интерпретация данных в начале учебного года.

1. Методика «Какие предметы спрятаны в рисунках».

Оценка восприятия проводилась на основании того, как быстро ребёнок мог назвать все «спрятанные» предметы на рисунке.

Вывод по результатам: тринадцать учеников из пятнадцати на начальном этапе исследования имели средний уровень восприятия, один показал низкий уровень, еще один – высокий.

2. Методика «Вербальная фантазия» (речевое воображение) оценивается по следующим признакам: скорость процессов воображения, оригинальность образов, богатство фантазии, проработанность образов в деталях, эмоциональность.

Каждый признак оценивается от 0 до 2 баллов в зависимости от степени его проявления в ходе придумывания рассказа.

По результатам проведённой диагностики можно сделать вывод об оценке вербальной фантазии детей: девять учеников показали средний уровень развития воображения, пять учеников – высокий, один – низкий.

3. С помощью методики «Корректирующая проба» можно дать оценку устойчивости внимания.

Рассчитываются продуктивность внимания, равная количеству просмотренных букв за 10 мин., и точность, вычисленная по формуле:

$$K = m/n * 100\%, \quad (1)$$

где K – точность,

n – количество букв, которые необходимо было вычеркнуть,

m – количество правильно вычеркнутых во время работы букв.

С целью получения интегрального показателя устойчивости внимания, необходимо оценки точности и продуктивности перевести в соответствующие баллы с помощью шкалы перевода. Интегральный показатель устойчивости внимания (А) по формуле:

$$A = B + C, \quad (2)$$

где В и С – балльные оценки продуктивности и точности соответственно.

Итогом проведения теста на начальном этапе исследования были следующие показатели: устойчивость внимания, оцениваемая в 8–11 баллов наблюдается у восьми детей – это средний показатель; устойчивость внимания, оцениваемая в 4–7 баллов наблюдается у двух детей – это показатель ниже среднего; устойчивость внимания, оцениваемая в 0–3 баллов наблюдается у пяти детей – это низкий показатель.

4. Методика «Память на числа» в формате группового тестирования даёт чёткую оценку кратковременной зрительной памяти, её объёма и точности. Проведённое тестирование показало следующие результаты: наиболее развита кратковременная память у 4 человек; низкий показатель у 1; у остальных – средний уровень.

5. Методика «Пройди через лабиринт» позволяет продиагностировать уровень развития мышления у младших школьников. В этом задании детям показывают рисунок и объясняют, что на нем изображен лабиринт, вход и выход в нём обозначены стрелками. Необходимо двигая карандашом по рисунку, пройти весь лабиринт как можно скорее, как можно точнее передвигая карандаш, не касаясь стенок лабиринта.

По оценкам, полученным в соответствии с тем, насколько правильно и быстро было выполнено задание, мы получили следующую диаграмму:

Результаты тестирования мышления у младших школьников на начальном этапе: высокий показатель у 1 человека; 11 человек показали средние результаты; 2 человека – низкий результат.

6. Методика «Определение активного словарного запаса» даёт представление об уровне развития речи. Речь оценивается в зависимости от того, насколько сложные конструкции использует ребёнок, как употребляет различные части речи, вводные слова и т. д.

Результаты: высокий показатель наблюдается у 2 человек; двенадцать детей из пятнадцати – средний уровень развития речи у испытуемых; 2 – низкий уровень.

Промежуточные итоги по первому этапу исследования:

1) по всем рассматриваемым характеристикам познавательных процессов у детей, в основном, наблюдается средний показатель;

2) после сравнительной оценки полученных данных следует отметить 4 детей, которые чаще других показывали высокие баллы;

3) шестеро детей по результатам диагностики чаще показывали результат ниже среднего;

4) все испытуемые прошли тестирование в нужный срок по заранее оговорённым правилам, что свидетельствует об успешном проведении первого этапа исследования.

Анализ результатов исследования и интерпретация данных в конце учебного года.

Второй этап исследования проводился через восемь месяцев после проведения первоначального тестирования. Дети посещали занятия по занимательной математике «Шерлок» один раз в неделю. Они, как настоящие сыщики, расследовали интересные дела и разгадывали загадки с помощью решения математических задач, а также выполняли упражнения, направленные на развитие логики и психических познавательных процессов. Дети шли на занятия с большим удовольствием. Когда основная тайна в конце занятия была разгадана, ребята получали маленькие призы: конфеты или мармелад.

Мы провели диагностику познавательных психических процессов на момент начала интерактивного обучения и на одном из последних занятий, чтобы увидеть динамику.

На втором этапе исследования были проведены те же самые тесты, что и восемь месяцев назад.

Результаты повторной диагностики восприятия приведены ниже.

1. Методика «Какие предметы спрятаны в рисунках».

Оценки уровня развития восприятия заметно увеличились, а время выполнения задания уменьшилось почти в два раза.

12 человек – высокий уровень восприятия; 2 человека – средний уровень восприятия; ни один ребёнок не показал низкий балл при диагностике. Это свидетельствует о том, что наблюдается общий рост показателей уровня восприятия.

2. Методика «Вербальная фантазия» (речевое воображение).

Результаты повторного тестирования: 6 человек – высокий уровень; 9 человек – средний уровень.

3. Методика «Корректурная проба».

Проведя работу по интерпретации, мы получили следующие значения: 8 детей имеют оценку устойчивости внимания выше среднего; 6 человек имеют среднюю оценку устойчивости внимания; 1 испытуемый показал низкую оценку.

4. Методика «Память на числа»

Восемь испытуемых – очень высокий уровень; Пять детей – высокий уровень; двое средний уровень.

5. Методика «Пройди через лабиринт».

Восемь детей – очень высокий уровень; Все остальные испытуемые показали высокий уровень развития мышления.

6. Методика «Определение активного словарного запаса». Результаты заметно изменились.

Шесть человек показали очень высокий результат. Три человека – высокий результат. Остальные шесть человек – средний уровень развития речи.

Выводы по второму этапу исследования:

1) абсолютно у всех детей заметны улучшения в диагностике всех психических познавательных процессов;

2) три испытуемых на втором этапе показали в процессе тестирования максимальные уровни развития всех познавательных психических процессов;

3) у 6 детей с показателями ниже среднего по истечении восьми месяцев результаты выросли почти в два раза во всех тестированиях. Это говорит о прогрессивных изменениях и позитивном влиянии интерактивного обучения;

4) при диагностике мышления всем ребятам удалось набрать высший балл, что свидетельствует о том, что программа «шерлок» имеет специфическую направленность и оказывает большое влияние на развитие мышления;

5) во всех шести тестах дети, в основном, показывали результаты выше среднего, высокие и очень высокие. только один испытуемый при диагностике устойчивости внимания получил низкий балл.

Анализ данных, полученных в результате обработки шести тестов, позволяет сделать вывод об общих взаимосвязях ресурсов младшего школьника с его способностями, энергетическим состоянием творческой продуктивности в процессе обучения, а также с мотивационной сферой. Как следствие, мы сделаем вывод об интеллектуальном потенциале, в целом.

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения Пушкинского муниципального района «Средняя общеобразовательная школа №14 города Пушкино».

В исследовании принимали участие обучающиеся из 1 «А», 1 «Б» и 1 «В» классов: 7 девочек и 8 мальчиков в возрасте от 7 до 8 лет:

Средний возраст детей: 8 лет. Количество респондентов обусловлено тем, что кружок «Шерлок» проводился во вне учебное время. Для того, чтобы дети могли эффективно взаимодействовать, в группу набиралось не более восьми человек.

Была проведена большая практическая работа: в два этапа мы исследовали психические познавательные процессы, разработали и применили на практике в течение восьми месяцев программу интерактивного обучения.

По каждому этапу были сформулированы промежуточные выводы. Для первого этапа важным является начальный срез представлений о познавательных процессах детей, а также интеллекте, в целом. Только оценив возможности группы, возможно было дальше продуктивно продолжать исследование.

В течение восьми месяцев проводились занятия «Шерлок», которые помогали детям расширять кругозор, развивать логику, прорабатывать страхи, чувствовать себя членом команды. Иными словами, занятия «Шерлок» целиком и полностью специализировались на развитии интеллектуального потенциала детей. Благодаря формату тренинга, в форме которого проводились занятия, новый материал усваивался эффективно, а упражнения выполнялись с интересом. Каждый из пятнадцати человек смог получить должное внимание преподавателя, поддержку и помощь в обучении.

После проведения тестирования мы провели расчёт средних значений, полученных при диагностике испытуемых на первом и втором этапе [9].

Полученные результаты представлены ниже, в таблице 1.

Таблица 1

Динамика развития интеллектуального потенциала

| | <i>Среднее значение по группе на первом этапе</i> | <i>Среднее значение по группе на втором этапе</i> |
|-------------------------|---|---|
| Диагностика восприятия | 5,5 | 8,9 |
| Диагностика воображения | 5,8 | 8,7 |
| Диагностика внимания | 6,7 | 11,3 |
| Диагностика памяти | 4,5 | 6,4 |
| Диагностика мышления | 5,0 | 9,5 |
| Диагностика речи | 6,1 | 8,3 |

Ниже для более наглядного сравнения мы поместили диаграмму, составленную по таблице.

Таким образом, среднее значение по уровню развития восприятия в течении восьми месяцев выросло на 3,4 балла.

Уровень развития воображения вырос на 2,9 балла.

Уровень развития устойчивости внимания среди испытуемых в среднем вырос на 4,6 балла.

Уровень развития памяти повысился на 1,9 балла.

Среднее значение, полученное при диагностике мышление на втором этапе, выросло на 4,5 балла в сравнении со средним значением на первом этапе исследования.

Среднее значение по уровню развития речи выросло на 2,2 балла в процессе интерактивного обучения.

По истечении восьми месяцев абсолютно у всех детей улучшились результаты диагностики познавательных психических процессов. Это значит, что интеллектуальный потенциал каждого ребёнка развивался в течение восьми месяцев. Мы смогли доказать, что интерактивное обучение положительно влияет на все интеллектуальные сферы ребёнка.

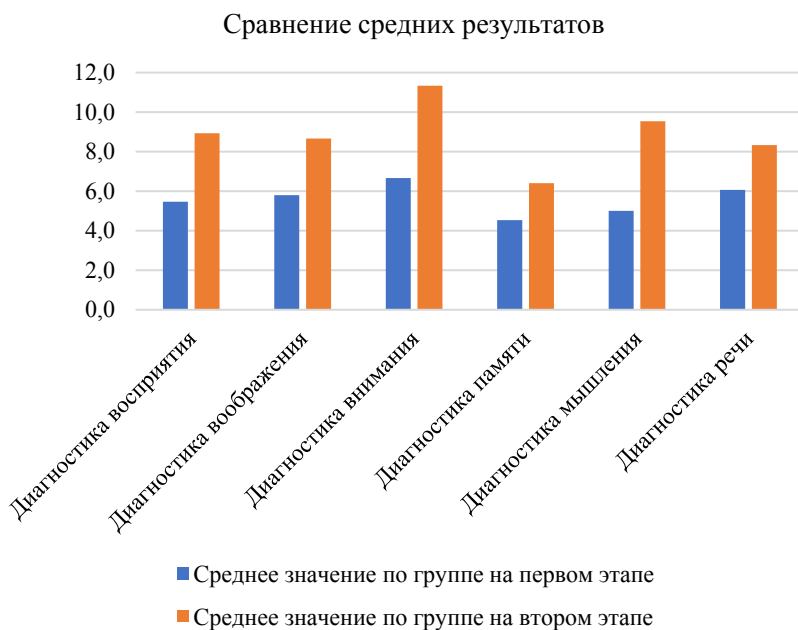


Рис. 1. Динамика развития интеллектуального потенциала

Стоит отметить, что у всех детей заметно повысилась успеваемость, они меньше времени стали тратить на выполнение домашнего задания, стали быстрее реагировать на вопросы учителя.

Диагностика психических познавательных процессов проводилась также у детей, которые не посещали кружок «Шерлок». В конце учебного года, на втором этапе, их результаты были гораздо ниже. Это доказывает, что на интеллектуальный потенциал влияет именно способ получения знаний. В ходе простого обучения в школе дети имеют средние уровни развития психических познавательных процессов, а выше среднего – те, что на первом этапе показывали средний и выше среднего результаты. Это свидетельствует о слабой динамике развития интеллектуального потенциала у детей, которые занимаются только по школьной программе.

Так как мы смогли подтвердить теоретически и практически необходимость использования интерактивного обучения среди младших школьников, мы доказали эффективность разработанной нами программы «Шерлок».

Закключение. Основные достижения младшего школьного возраста обусловлены ведущим характером учебной деятельности. Полноценное проживание этого периода, его позитивные приобретения являются необходимым основанием, на котором выстраивается дальнейшее развитие ребенка как активного субъекта познаний и деятельности.

Мы провели большое эмпирическое исследование психических познавательных процессов в два этапа, разработали и применили на практике в течение восьми месяцев программу интерактивного обучения «Шерлок».

По каждому этапу эмпирического исследования мы сформулировали промежуточные выводы. Для первого этапа важным является начальный срез представлений о познавательных процессах детей, а также интеллекте, в целом. Только оценив возможности группы, возможно было дальше продуктивно продолжать исследование.

По результатам первого исследования было выявлено, что по всем рассматриваемым характеристикам познавательных процессов у детей, в основном, наблюдается средний показатель, а также отдельно были отмечены дети, которые чаще других показывали высокие и низкие баллы.

В течение восьми месяцев проводились занятия «Шерлок», которые помогали детям расширять кругозор, развивать логику, прорабатывать страхи, чувствовать себя членом команды. Иными словами, занятия «Шерлок» целиком и полностью специализировались на развитии интеллектуального потенциала детей. Благодаря формату психологического тренинга, в форме которого проводились уроки, новый материал усваивался эффективно, а упражнения выполнялись с интересом. Каждый из пятнадцати человек смог получить должное внимание преподавателя, поддержку и помощь в обучении.

По истечении восьми месяцев мы заметили, что у всех детей есть улучшения в диагностике всех психических познавательных процессов. У детей заметно повысилась успеваемость, они меньше времени стали тратить на выполнение домашнего задания, стали быстрее реагировать на вопросы учителя. Это свидетельствует о развитии интеллектуального потенциала у каждого ребёнка под влиянием интерактивного обучения.

Мы смогли доказать, что программа-квест «Шерлок» повлияла на развитие интеллектуального потенциала младших школьников. Таким образом, подтверждается гипотеза исследования: интерактивное обучение младших школьников влияет на развитие их интеллектуального потенциала.

Библиографический список к главе 10

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. Антони М.А. Интерактивные методы обучения как потенциал личностного развития студентов // Психология обучения. – 2010. – №12. – С. 53–63.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2016. – 288 с.
4. Баллон А. Психическое развитие ребёнка. – М.: Просвещение, 1967. – 190 с.
5. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: Книга по Требованию, 2012. – 198 с.
6. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. – Воронеж: НПО МОДЭК, 2001. – 352 с.
7. Брунер Дж. Психология познания. – М.: Прогресс: 1977. – 418 с.
8. Вислобоков Н.Ю. Технологии организации интерактивного процесса обучения // Информатика и образование. – 2011. – №6. – С. 111–114.
9. Выготский Л.С. Мышление и речь – М.: Национальное образование, 2016. – 368 с.
10. Воронкова О.Б. Информационные технологии в образовании: интерактивные методы / О.Б. Воронкова. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 315 с.
11. Герасимова Н.И. Деловая игра как интерактивный метод обучения речевой деятельности // Среднее профессиональное образование. – 2011. – №1. – С. 24–25.
12. Доман Г. Гармоничное развитие ребёнка. – М., Аквариум, 1996. – 448 с.

13. Дубровина И.В. Младший школьник. Развитие познавательных способностей. – М.: Просвещение, 2003. – 148 с.
14. Зак А.З. Систематический курс формирования универсальных учебных действий в 1–4 классах: методич. Руководство. – М.: Интеллект-Центр, 2013. – 96 с.
15. Кашлев С.С. Технологии интерактивного обучения. учебно-методическое пособие. – М.: Тетрасистемс, 2005. – 35 с.
16. Королёва Н.М. Роль интерактивного обучения в современном образовании / Н.М. Королёва, И.В. Костерина. – Курск: КГУ, 2015. – 5 с.
17. Малышева Т.В. Влияние методов интерактивного обучения на развитие коммуникативной компетенции учащихся // Учитель в школе. – 2010. – №4. – С. 14–16.
18. Мудрик А.В. Социализация вчера и сегодня. – М.: МПСИ, 2006. – 432 с.
19. Пиаже Ж. Познавательные психические процессы / Ж. Пиаже, П.Л. Блонский, Г. Линдсей [и др.]; под редакцией А.Г. Маклакова. – СПб.: Питер, 2001. – 480 с.
20. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. – Самара: Бахрах-М, 2008. – 664 с.
21. Тихомирова Л. Развитие интеллектуальных способностей школьника. – Ярославль: Академия развития, 1996. – 192 с.
22. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 490 с.
23. Шевченко А.А. Диагностика познавательных процессов младших школьников [Электронный ресурс] – режим доступа к источнику <https://infourok.ru/diagnostika-poznavatelnih-processov-mladshih-shkolnikov-sbornik-testov-2827706.html>

Научное издание

Адамова Саргылана Алексеевна
Гармаев Цыбэн Кышкекуевич
Данилов Михаил Васильевич
Домашина Екатерина Эдуардовна
Емельянова Валерия Александровна
Заморохов Кирилл Константинович
Иванюженко Андрей Борисович
Ильина Ольга Викторовна
Киселев Александр Александрович
Коннов Василий Иванович
Конягина Людмила Николаевна
Лапшина Ирина Владимировна
Левицкая Ирина Александровна
Петрова Наталия Гурьевна
Погосян Саркис Геворкович
Судаков Дмитрий Валериевич
Судаков Олег Валериевич
Татаринов Василий Владимирович

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ
СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Монография

Ответственные редакторы
Ж.В. Мурзина, О.Л. Богатырева

Компьютерная верстка *Л.С. Миронова*

Подписано в печать 07.04.2022 г.
Дата выхода издания в свет 14.04.2022 г.
Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.
Гарнитура Times. Усл. печ. л. 10,0. Заказ 616. Тираж 500 экз.

Издательский дом «Среда»
428005, Чебоксары, Гражданская, 75, офис 12
+7 (8352) 655-731
info@phsreda.com
https://phsreda.com

Отпечатано в ООО «Типография «Перфектум»
428000, Чебоксары, ул. К. Маркса, 52