



Чăваш Республикашĕн аĕренĕ институтĕ
Чувашский республиканский институт образования

**Образование
через всю жизнь**



ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

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

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Монография

Чебоксары
Издательский дом «Среда»
2022

УДК 37.0+159.9
ББК 74.00+88
Т33

Коллектив авторов:

А. К. Москатова, Е. Н. Гордеева, Т. А. Лавина, А. Н. Захарова, Т. И. Грицкевич,
Е. В. Горячевская, М. В. Сафонова, В. В. Левченко, Е. С. Лапшова,
Р. П. Мешечкина, А. С. Высочиненко, Е. М. Устинова, С. И. Шиленко,
В. В. Зарицкая, З. М. Дзокаева, М. Б. Павлюченок, Н. А. Ульяновка,
Г. А. Соколова, Ю. А. Генварева, Н. Г. Марченкова, Л. Н. Леонтьева,
О. В. Судаков, Д. В. Судаков, Е. В. Белов, О. И. Гордеева, Л. В. Кретинина,
Г. В. Сорокоумова, Е. И. Мычко, Е. С. Стрельникова, М. В. Кумаева,
Р. Е. Булат, А. П. Шарипова

Рецензенты:

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

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

Редакционная коллегия:

Жанна Владимировна Мурзина, главный редактор,
канд. биол. наук, проректор БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский
институт образования» Министерства образования Чувашии;
Александр Валерьянович Кузнецов, канд. филол. наук, ведущий научный
сотрудник центра регионального развития БУ ЧР ДПО «Чувашский
республиканский институт образования» Министерства образования
и молодежной политики Чувашской Республики

Т33 Теоретические и практические аспекты педагогики и психологии :
монография / А. К. Москатова, Е. Н. Гордеева, Т. А. Лавина [и др.];
гл. ред. Ж.В. Мурзина, Чувашский республиканский институт
образования. – Чебоксары: Среда, 2022. – 200 с.

ISBN 978-5-907561-88-5

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 978-5-907561-88-5

DOI 10.31483/a-10440

© Издательский дом «Среда», 2022

Авторский коллектив

Москатова Альбина Карповна – д-р пед. наук, канд. биол. наук, профессор, заслуженный профессор, старший научный сотрудник, Российский университет спорта, Москва, Россия, – *глава 1*.

Гордеева Екатерина Николаевна – канд. пед. наук, преподаватель кафедры криминологии и уголовного права Московского областного филиала ФГКОУ ВО «Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя», Россия, Руза, – *глава 2*.

Лавина Татьяна Ароновна – д-р пед. наук, профессор, заведующая кафедрой компьютерных технологий, ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова», руководитель группы экспертов вузов по проведению оценки подтверждения статуса Федеральной инновационной площадки Федеральных государственных бюджетных образовательных учреждений высшего образования Российской Федерации в 2022 году, Россия, Чебоксары, – *глава 3 (в соавторстве)*.

Захарова Анна Николаевна – канд. психол. наук, доцент кафедры социальной и клинической психологии, ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова», эксперт рабочей группы оценки подтверждения статуса Федеральной инновационной площадки Федеральных государственных бюджетных образовательных учреждений высшего образования Российской Федерации в 2022 году, Россия, Чебоксары, – *глава 3 (в соавторстве)*.

Грицкевич Татьяна Игоревна – д-р филос. наук, профессор кафедры философии и общественных наук, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», эксперт рабочей группы оценки подтверждения статуса Федеральной инновационной площадки Федеральных государственных бюджетных образовательных учреждений высшего образования Российской Федерации в 2022 году, Россия, Кемерово, – *глава 3 (в соавторстве)*.

Горячевская Евгения Владимировна – студентка ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», Россия, Красноярск, – *глава 4 (в соавторстве)*.

Сафонова Марина Вадимовна – канд. психол. наук, доцент ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», Россия, Красноярск, – *глава 4 (в соавторстве)*.

Левченко Виктория Вячеславовна – д-р пед. наук, профессор кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации, ФГБОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева», Россия, Самара, – *глава 5 (в соавторстве)*.

Лапшова Екатерина Сергеевна – канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации, ФГБОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева», Россия, Самара, – *глава 5 (в соавторстве)*.

Мешечкина Раиса Петровна – д-р экон. наук, профессор, декан факультета таможенного дела и информационных технологий, АНО ВО «Белгородский университет кооперации, экономики и права», Россия, Белгород, – *глава 6 (в соавторстве)*.

Высочиненко Александр Сергеевич – канд. экон. наук, доцент кафедры экономики, АНО ВО «Белгородский университет кооперации, экономики и права», Россия, Белгород, – *глава 6 (в соавторстве)*.

Устинова Елена Михайловна – канд. экон. наук, доцент, декан факультета экономики и менеджмента, АНО ВО «Белгородский университет кооперации, экономики и права», Россия, Белгород, – *глава 6 (в соавторстве)*.

Шиленко Светлана Ивановна – канд. экон. наук, доцент кафедры менеджмента и маркетинга Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия, Белгород, – *глава 6 (в соавторстве)*.

Зарицкая Виктория Викторовна – канд. биол. наук, доцент кафедры травматологии с курсом медицины катастроф ФГБОУ ВО «Амурская ГМА Минздрава России», Россия, Благовещенск, – *глава 7*.

Дзюкаева Залина Майрамовна – канд. экон. наук, доцент ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова», Россия, Владикавказ, – *глава 8*.

Павлюченок Марина Борисовна – старший преподаватель ФГБОУ ВО «Северо-Западный государственный медицинский университет им. И.И. Мечникова» Министерства здравоохранения Российской Федерации, Россия, Санкт-Петербург, – *глава 9 (в соавторстве)*.

Ульянкова Наталья Александровна – старший преподаватель ФГБОУ ВО «Северо-Западный государственный медицинский университет им. И.И. Мечникова» Министерства здравоохранения Российской Федерации, Россия, Санкт-Петербург, – *глава 9 (в соавторстве)*.

Соколова Галина Александровна – канд. филол. наук, доцент кафедры фонетики немецкого языка, ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет», Россия, Москва, – *глава 10*.

Генварева Юлия Анатольевна – канд. пед. наук, доцент кафедры «Общеобразовательные дисциплины», Оренбургский институт путей сообщения (филиал) ФГБОУ ВО «Самарский государственный университет путей сообщения», Россия, Оренбург, – *глава 11 (в соавторстве)*.

Марченкова Наталья Георгиевна – канд. пед. наук, доцент отделения разработки, эксплуатации нефтяных и газовых месторождений, ФГБОУ ВО «Российский государственный университет нефти и газа им. И.М. Губкина» филиал в г. Оренбурге, Россия, Оренбург, – *глава 11 (в соавторстве)*.

Леонтьева Лидия Нектарьевна – старший преподаватель ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный университет», Ульяновск, Россия, – *глава 12*.

Судаков Олег Валериевич – д-р мед. наук, профессор кафедры управления в здравоохранении ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко», Россия, Воронеж, – *глава 13 (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», Россия, Воронеж, – *глава 13 (в соавторстве)*.

Белов Евгений Владимирович – канд. мед. наук, доцент кафедры оперативной хирургии с топографической анатомией ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко», Россия, Воронеж, – *глава 13 (в соавторстве)*.

Гордеева Ольга Игоревна – канд. тех. наук, доцент кафедры управления в здравоохранении ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко», Россия, Воронеж, – *глава 13 (в соавторстве)*.

Кретинина Людмила Валентиновна – ассистент кафедры управления в здравоохранении ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко», Россия, Воронеж, – *глава 13 (в соавторстве)*.

Сорокоумова Галина Вениаминовна – д-р психол. наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова», Россия, Нижний Новгород, – *глава 14*.

Мычко Елена Иосифовна – д-р пед. наук, профессор Высшей школы образования и психологии образовательно-научного кластера «Институт образования и гуманитарных наук», ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта», Россия, Калининград, – *глава 15 (в соавторстве)*.

Стрельникова Елена Станиславовна – директор медицинского колледжа образовательно-научного кластера «Институт медицины и наук о жизни», ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта», Россия, Калининград, – *глава 15 (в соавторстве)*.

Кумаева Мария Владимировна – канд. филол. наук, ведущий научный сотрудник БУ «Обско-угорский институт прикладных исследований и разработок», Россия, Ханты-Мансийск, – *глава 16*.

Булат Роман Евгеньевич – д-р пед. наук, профессор кафедры ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина», Россия, Санкт-Петербург, – *глава 17 (в соавторстве)*.

Шарипова Анастасия Павловна – воспитатель ГБДОУ детский сад №23 Красногвардейского района Санкт-Петербурга, Россия, Санкт-Петербург, – *глава 17 (в соавторстве)*.

Оглавление

Предисловие	11
Foreword	15
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ: НЕОБХОДИМОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВНОСТЬ САМОПРОЕКТИРОВАНИЯ И ПОСТИЖЕНИЯ ЦЕЛОСТНОСТИ	19
Библиографический список к главе 1	28
ГЛАВА 2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПО ДОПОЛНИТЕЛЬНЫМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ПРОГРАММАМ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ	30
Библиографический список к главе 2	36
ГЛАВА 3. ЭФФЕКТИВНЫЕ МОДЕЛИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА: ЛУЧШИЕ ПРАКТИКИ РАБОТЫ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ИННОВАЦИОННЫХ ПЛОЩАДОК.....	38
Библиографический список к главе 3	51
ГЛАВА 4. ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ПЕРСОНАЛА В ПРОЦЕССЕ ГРУППОВОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ.....	53
Библиографический список к главе 4	60
ГЛАВА 5. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ СИСТЕМЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	61
Библиографический список к главе 5	75
ГЛАВА 6. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ...	76
Библиографический список к главе 6	82
ГЛАВА 7. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ И ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА ...	84
Библиографический список к главе 7	92

ГЛАВА 8. РАЗРАБОТКА И ПИЛОТИРОВАНИЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИННОВАЦИЙ, СОТРУДНИЧЕСТВА И СОВМЕСТНОГО ТВОРЧЕСТВА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ ДИЗАЙН-МЫШЛЕНИЯ, ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА	93
Библиографический список к главе 8	101
ГЛАВА 9. ЛАТИНСКИЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ ДЕОНТОЛОГИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ МЕДИЦИНЫ И ГУМАНИТАРИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ	102
Библиографический список к главе 9	110
ГЛАВА 10. О ВОЗМОЖНОСТЯХ И ПЕРСПЕКТИВАХ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	112
Библиографический список к главе 10	120
ГЛАВА 11. СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ: ОПЫТ РАБОТЫ	121
Библиографический список к главе 11	126
ГЛАВА 12. ОЦЕНКА УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ПРОФИЛЯ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЕМ В УНИВЕРСИТЕТЕ	128
Библиографический список к главе 12	142
ГЛАВА 13. ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕРИОДА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ВО ВРЕМЯ ПАНДЕМИИ COVID-19, ПО МНЕНИЮ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА	144
Библиографический список к главе 13	159
ГЛАВА 14. ДИАГНОСТИКА И ПРОФИЛАКТИКА ДЕЗАДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ	161
Библиографический список к главе 14	168
ГЛАВА 15. ВОЗМОЖНОСТИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА	170
Библиографический список к главе 15	178

ГЛАВА 16. РОЛЬ СКАЗКИ В ЖИЗНИ РЕБЕНКА НАРОДА МАНСИ.....	179
Библиографический список к главе 16	187
ГЛАВА 17. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРИЁМОВ РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ КОНСТРУИРОВАНИЯ ИЗ БУМАГИ	189
Библиографический список к главе 17	199

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 **«Теоретические и практические аспекты педагогики и психологии»** посвящен обсуждению перспектив включения в содержание вузовских дисциплин вопросов, связанных с изучением следствий необходимых, закономерных и систематических изменений самооосознанности у студентов; исследования по вопросу деятельности преподавателя дополнительного профессионального образования на современном этапе; поиска эффективных моделей инновационной деятельности в системе высшего образования для подготовки кадров в условиях цифровизации общества, выявленные на основе анализа лучших практик работы федеральных инновационных площадок, и т. д.

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

В первой главе монографии обсуждаются перспективы включения в содержание вузовских дисциплин вопросов, связанных с изучением следствий необходимых, закономерных и систематических изменений самооосознанности у студентов.

Актуальность исследования второй главы определяется необходимостью включения в образовательный процесс подготовки преподавателей по дополнительным профессиональным программам инновационных методов и подходов, нацеленных на развитие личности обучающихся.

Авторами третьей главы монографии освещаются эффективные модели инновационной деятельности в системе высшего образования для подготовки кадров в условиях цифровизации общества, выявленные на основе анализа лучших практик работы федеральных инновационных площадок.

В четвертой главе монографии рассматривается тема возможности повышения профессиональной мотивации в процессе группового консультирования и предлагается один из вариантов программы консультаций. Актуальность исследования групповых консультаций как средства повышения профессиональной мотивации сотрудников

розничной торговли продиктована особенностью условий современного рынка, где спрос на кадры значительно превышает предложение.

В пятой главе рассматривается преемственность в системе непрерывного профессионального педагогического образования, обеспечиваемая всеми субъектами профессионального педагогического образования на каждой его ступени.

Обеспечение высокого качества обучения студентов предполагает совершенствование процесса профессиональной подготовки, одним из направлений которого является компетентностный подход к подготовке специалистов в высшей школе. Для повышения его результативности целесообразно использовать интерактивные формы и методы обучения, сущность отдельных из них, а также ожидаемые результаты внедрения в учебный процесс раскрыты в шестой главе.

В исследовании седьмой главы рассматривается применение интерактивных форм обучения при преподавании дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», приводятся основные функции педагогической рефлексии и цифровой трансформации современных преподавателей.

Цель работы в восьмой главе – внедрение и апробация методики для обучения инновациям, сотрудничеству и совместному творчеству в высшей школе. Предлагаемая методика основана на цифровых компетенциях и предпринимательском духе, а также на экспериментальной культуре создания, творчества и сотрудничества с целью улучшения инновационного, совместного творчества и совместного мышления учащихся.

В девятой главе авторы раскрывают прикладную роль латинского языка как важной пропедевтической дисциплины в формировании у студентов медицинского вуза профессиональных этических принципов и моральных качеств, необходимых им и в процессе обучения, и в будущей врачебной деятельности. Рассмотрено также особое влияние гуманитарных комментариев к профессиональной лексике и к афоризмам медицинского и общекультурного содержания на всестороннее развитие личности учащихся.

Автором десятой главы рассмотрена тема возможностей и перспектив обучения немецкому языку в высшей школе. В работе анализируются повседневные ситуации письменной и устной коммуникации, подчеркивается важная роль в овладении коммуникативной и социокультурной компетенциями будущими преподавателями иностранных языков, делается акцент на важности внедрения в учебный процесс изучения национальных вариантов немецкого языка.

В одиннадцатой главе монографии рассматривается специфика преподавания дисциплины «Математика» для студентов технических, инженерных специальностей. Анализируются проблемы преподавания математики в вузе, а также рассматриваются пути их преодоления.

Актуальность исследования двенадцатой главы определяется следующим: исследование удовлетворенности качеством обучения в вузе и разработка соответствующего диагностического инструментария востребованы, актуальны и представляют несомненную практическую значимость: результаты диагностики позволяют выявить слабые стороны в работе вуза и осуществить меры по их устранению.

Авторами тринадцатой главы изучены некоторые аспекты отношения студентов-медиков к этапу дистанционного и традиционного – очного формата обучения. Актуальность исследованию придает то, что в настоящее время в России и во всем мире еще до конца не закончилась пандемия новой коронавирусной инфекции COVID-19, несмотря на существенный спад.

В четырнадцатой главе монографии описывается опыт профилактики дезадаптации студентов-первокурсников, включающих диагностику личностных особенностей, выявление студентов группы риска и психокоррекционные мероприятия. Прделанная работа позволила снизить процент дезадаптации студентов и повысить эффективность адаптации первокурсников к процессу обучения в вузе, что проявилось в значительном уменьшении процента отчисленных студентов по результату обучения 1 курса.

В пятнадцатой главе обоснована актуальность проблемы развития профессиональных компетенций, поскольку у будущих медицинских работников существует противоречие между их психологической готовностью и практическими способностями к выполнению профессиональных трудовых функций. Особо подчеркивается важность создания практико-ориентированной образовательной среды как детерминанты формирования у обучающихся профессиональных знаний и профессионального опыта.

В шестнадцатой главе отражена роль детских народных сказок народа манси в ознакомлении с обычаями и традициями родного народа, этическими и нравственными нормами.

Авторами семнадцатой, последней, главы представлено исследование, нацеленное на совершенствование педагогических приёмов развития логического мышления у дошкольников посредством конструирования из бумаги, позволило выявить, что конструирование из бумаги в технике оригами не является частью основной образовательной

программы дошкольного образования, а применяется или фрагментарно, или на дополнительных занятиях. При этом педагогическое целенаправленное руководство развитием мышления дошкольников строится на методах и методиках, чаще всего ограничивающихся приёмами подражания и повторения. В рамках исследования вскрыто противоречие между объективной потребностью в внедрении существенных содержательных корректив в основные образовательные программы дошкольного образования и недостаточной готовностью педагогических работников к его осуществлению.

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 **«Теоретические и практические аспекты педагогики и психологии»**, содержание которой не может быть исчерпано. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

Foreword

Properly organized training is the key to the successful development of the student's personality at all stages of training, using any educational technologies, including information and communication technologies. The need to analyze current trends in education is due to the increasing importance of methods and technologies in modern pedagogical practices. This issue of the monograph "Theoretical and practical aspects of pedagogy and psychology" is devoted to discussing the prospects of inclusion in the content of university disciplines of issues related to the study of the consequences of necessary, natural and systematic changes in students' self-awareness; research on the activities of a teacher of additional professional education at the present stage; search for effective models of innovation activity in the higher education system for training personnel in the conditions of digitalization of society, identified on the basis of analysis of the best practices of federal innovation platforms, etc.

The monograph presents research materials of famous and novice scientists, united by the main theme of the modern vision of the ways of development of pedagogy and psychology.

The first chapter of the monograph discusses the prospects of including issues related to the study of the consequences of necessary, regular and systematic changes in students' self-awareness in the content of university disciplines.

The relevance of the study of the second chapter is determined by the need to include innovative methods and approaches aimed at the personal development of students in the educational process of training teachers for additional professional programs.

The authors of the third chapter of the monograph highlight effective models of innovation activity in the higher education system for training personnel in the conditions of digitalization of society, identified on the basis of an analysis of the best practices of federal innovation platforms.

In the fourth chapter of the monograph, the topic of the possibility of increasing professional motivation in the process of group counseling is considered and one of the variants of the consultation program is proposed. The relevance of the study of group consultations as a means of increasing the professional motivation of retail employees is dictated by the peculiarity of the conditions of the modern market, where the demand for personnel significantly exceeds the supply.

The fifth chapter examines the continuity in the system of continuous professional pedagogical education, provided by all subjects of professional pedagogical education at each of its stages.

Ensuring the high quality of students' education involves improving the process of professional training, one of the directions of which is a competence-based approach to the training of specialists in higher education. To increase its effectiveness, it is advisable to use interactive forms and methods of teaching, the essence of some of them, as well as the expected results of implementation in the educational process are disclosed in the sixth chapter.

In the study of the seventh chapter, the use of interactive forms of learning in teaching the discipline "Life safety" is considered, the main functions of pedagogical reflection and digital transformation of modern teachers are given.

The purpose of the work in the eighth chapter is the introduction and testing of a methodology for teaching innovation, cooperation and joint creativity in higher education. The proposed methodology is based on digital competencies and entrepreneurial spirit, as well as on an experimental culture of creation, creativity and cooperation in order to improve innovative, collaborative creativity and collaborative thinking of students.

In the ninth chapter, the authors reveal the applied role of the Latin language as an important propaedeutic discipline in the formation of professional ethical principles and moral qualities among medical university students that they need both in the learning process and in future medical activity. The article also considers the influence of humanitarian comments on professional literature and aphorisms of medical and general cultural content on the comprehensive development of students' personality.

The author of the tenth chapter considers the topic of opportunities and prospects of teaching German in higher school. The paper analyzes everyday situations of written and oral communication, emphasizes the important role in mastering the communicative and socio-cultural competencies of future teachers of foreign languages, focuses on the importance of introducing the study of national variants of the German language into the educational process.

The eleventh chapter of the monograph examines the specifics of teaching the discipline "Mathematics" for students of technical and engineering specialties. The problems of teaching mathematics at the university are analyzed, as well as ways to overcome them are considered.

The relevance of the study of the twelfth chapter is determined by the following: the study of satisfaction with the quality of education at the university and the development of an appropriate diagnostic tool are in demand, relevant and of undoubted practical importance: the diagnostic results allow identifying weaknesses in the work of the university and taking measures to eliminate them.

The authors of the thirteenth chapter studied some aspects of the attitude of medical students to the stage of distance and traditional full-time education. The relevance of the study is given by the fact that at present in Russia and around the world, the pandemic of the new coronavirus infection COVID-19 has not ended even before the end, despite a significant decline.

The fourteenth chapter of the monograph describes the experience of the maladaptation of first-year students, including the diagnosis of personal characteristics, identification of students at risk and psycho-corrective measures. The work done made it possible to reduce the percentage of maladaptation of students and increase the efficiency of adaptation of first-year students to the learning process at the university, which manifested itself in a significant decrease in the percentage of students expelled by the result of the 1st year of study.

In the fifteenth chapter, the relevance of the problem of developing professional competencies is substantiated, since future medical workers have a contradiction between their psychological readiness and practical abilities to perform professional labor functions. The importance of creating a practice-oriented educational environment as a determinant of the formation of students' professional knowledge and professional experience is emphasized.

The sixteenth chapter reflects the role of children's folk tales of the Mansi people in familiarizing with the customs and traditions of their native people, ethical and moral norms.

The authors of the seventeenth and last chapter present a study aimed at improving pedagogical techniques for developing logical thinking in preschoolers through paper construction, which revealed that paper construction in the origami technique is not part of the main educational program of preschool education, but is used either in fragments or in additional classes. At the same time, pedagogical purposeful management of the development of thinking of pre-school students is based on methods and techniques, most often limited to techniques of imitation and repetition. Within the framework of the study, the contradiction between the objective need for the introduction of significant substantive adjustments to the basic educational programs of preschool education and the lack of readiness of teaching staff for its implementation is revealed.

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 **“Theoretical and practical aspects of pedagogy and psychology”** 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-104674

Москатова Альбина Карповна

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ: НЕОБХОДИМОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВНОСТЬ САМОПРОЕКТИРОВАНИЯ И ПОСТИЖЕНИЯ ЦЕЛОСТНОСТИ

Аннотация: в главе обсуждаются перспективы включения в содержание вузовских дисциплин вопросов, связанных с изучением следствий необходимых, закономерных и систематических изменений самооосознанности у студентов. Она касается гармоничного преобразования творческих качеств каждой личности в связи с необходимостью самосовершенствования, отвечающего грядущим изменениям сознания земной цивилизации, творческого соучастия в её эволюции и передачи жизненного опыта нарождающимся поколениям.

Ключевые слова: уникальность самосознания личности, реконструкция качеств целостности, человеческий потенциал, генетическое наследие плеяданцев, креативность человеческого опыта.

Abstract: the prospects of including issues related to the study of the consequences of necessary, regular and systematic changes in students' self-awareness in the content of university disciplines are discussed. It concerns the harmonious transformation of the creative qualities of each individual in connection with the need for self-improvement, corresponding to the upcoming changes in the consciousness of the earthly civilization, creative participation in its evolution and the transfer of life experience to the emerging generations.

Keywords: The uniqueness of the self-consciousness of the individual, reconstruction of the qualities of integrity, Human potential, genetic heritage of Pleiadians, creativity of human experience.

Введение. Приобщаясь к системе обучения в высшей школе и начиная осваивать новые научные дисциплины, предлагаемые как многообещающий уровень образованности и основание желаемой самореализации, студенты неизбежно погружаются в размышление относительно множества личных проблем, сопряжённых с намечаемыми и ожидаемыми перспективами взрослой жизни. Многолетнее общение автора со студенческой аудиторией, собеседования и ежегодное анкетирование свидетельствуют, что где-то в глубинах тайников их самосознания так или иначе, периодически всплывают волнующие вопросы: *Кто Я на самом деле? Какими талантами и способностями обладаю? Почему меня привлекает конкретный вид деятельности? Что интересного мне хотелось бы узнать? Какую специальность предпочитаю освоить? Чего я больше всего хочу? О чём я мечтаю? Где и у кого я смогу найти ответы на множество моих вопросов? Какие качества, знания и навыки мне нужно развивать, как*

особенно важные для успешной жизненной перспективы? Достигну ли я намеченных целей, получив избранное высшее образование? Какой опыт самопознания и самореализации можно почерпнуть, изучая откровения жизни известных личностей, признанных безусловными гениями и украшением земной истории?

Действительно, нет уверенности, что, погружаясь в содержание вузовских дисциплин, студенты обнаружат ясные ответы и смогут удовлетворить естественные *интересы самопознания*, хотя бы частично. Проявленная жизненная реальность, которая окружает сегодня основную массу перспективной молодой генерации практически на всех уровнях бытия, всей своей информационной мощью привлекает малоопытный интеллект к служению неколебимой окружающей сфере, социума, поглощённой погоней за неустанными *накоплениями*. Однако, они не касаются приумножения *уникальных знаний* или *интеллектуальных инноваций*, которые смогли бы послужить многообещающему, одухотворяющему *преобразованию личности* и *облагораживанию* жизни земного сообщества. Пропагандируемое *накопительство с будоражащими процентами капитализации* неуклонно подчиняется воцарившемуся *магнетизму победоносного превосходства финансовых прибылей*, признаваемых общественным сознанием *гарантами неопровержимого жизненного успеха* и *всевластия*. Воистину, *«На Земле весь род людской чтит один кумир священный, Он царит над всей Вселенной, Тот кумир – телец золотой!»* – с вдохновенным сарказмом возвещает с оперной сцены *незабываемый бас самоуверенного Мефистофеля*, демонизируя гётевского «Фауста». Но, как ни странно, немало современных молодых энтузиастов – явных и тайных поклонников золотого тельца, также готовы подпевать Мефистофелю со всею полнотой нескрываемого восхищения и зависти. Неисчислима *неубывающая масса заблуждающейся молодёжи*, претерпевающей сегодня критические испытания *самосознания*, не покидая окружение *магического пьедестала* и поднимая с гребнями *бравурных волн разноголосье саморазрушительных эмоций*.

Вместе с тем, даже зримое, восторженное соучастие в хоровом пении, не способно сокрушить полностью *здравомыслие* всех персон, кто безвольно подчинился торжеству бурных музыкальных вибраций, источаемых *злорадным Мефистофелем*. Таковы естественные, закономерные особенности текущего этапа *человеческой жизни*: в процессе развития *индивидуальное сознание, разум и интеллектуальность* вынуждены претерпеть *многообразные и противоречивые динамичные состояния* в непредвиденных и разноликих испытаниях *школы земного бытия*.

Нарастающие познавательные интересы и пробуждающиеся духовные потребности *созревающих личностей*, так или иначе побуждают их *самосознание* преодолевать всё новые и неожиданные ступени *более прозорливой, интуитивной самооценки*. Пробуждающиеся личности всё чаще предаются *размышлениям*, на *какой стезе* они смогут воплотить в жизнь свои мечты о *предпочитаемых персональных достижениях*, в связи с которыми им видится *осмысленное, целенаправленное самоусовершенствование*.

Переход к очередному, многообещающему, но также более требовательному этапу жизни, сопровождается глубокими *размышлениями* *взрослеющей личности* над очевидной *необходимостью пересмотра* своих

взглядов, взаимоотношений со средой. Появляется мотивация к внутреннему самообновлению, *своеобразному проектированию и реконструированию собственной личности*, чтобы придать подлинный, созидательный смысл своей разносторонней жизненной активности, как истинно *творческого* существа. Соответственно, личности предстоит наращивать продуктивность использования своего *интеллекта* и его *потенций*, преодолевая мнящие искушения *праздной, животной* повседневности. Только посредством *усердной мобилизации* собственных врождённых даров сознания, индивидуум сможет испытать яркую *вспышку озарения души*, умопостигаемого *самооткровения*.

Подобно знаменитому древнегреческому учёному – Архимеду (287 г. до н.э. – 212 г. до н.э.), которому посчастливилось пережить мгновения неопишуемой радости от неожиданного найденного решения сложной задачи, что заставило его, как известно, воскликнуть «*Эврика!*» (греч. – *εὕρηκα* – *heúrēka*) – «*Нашёл!*», ищущий интеллект, столь же неожиданно, сможет испытать вспышку потрясающего *самооткровения*, в свете которого станут ясно осмысленными сакральные вопросы полноценности своей сознательной жизни. Тем самым, вдохновлённый индивидуум сможет в полной мере использовать уникальные природные дары, ниспосланные *Высшим сознанием*. Бесценный *опыт* множественных, *целенаправленных воплощений своей познающей души*, он сможет полноценно реализовать, способствуя, необходимому *творческому* использованию *многомерных знаний в потоке* эволюционных преобразований земной цивилизации.

Здравомыслие персон, наиболее продуктивно обучающихся и внимательно изучающих *себя*, также должно побуждать их разум к *аналитике* богатого и своеобразного *опыта динамики меняющегося самовосприятия*. Оно будет насыщено *удивительными откровениями самопознания, рождаемого в процессе целенаправленного личностного проектирования*, как замысла, и последующего, *воссоздания себя*, в качестве *гармоничного существа*, развитие которого соответствует эволюционным запросам *миролюбивых, взаимосогласованных общественных отношений*. Во все времена мировой истории именно *уникальность содержания и своевременность преобразований собственного сознания и мировоззрения*, вызывающих общественный резонанс, украшали когорту выдающихся деятелей науки, культуры и искусства земной цивилизации.

Тем личностям, кто искренне устремлён к познанию *себя*, как «*того, кто ты есть*», кто является *живой правдой*, кто увлечён священным поиском откровений, предопределяющих существо своей подлинной *идентификации*, кто намерен осознанно высвободить своё «*Я*» – *уникальную реальность* – из устоявшихся отражений окружающей социальной и природной среды, целесообразно принять приглашение к общению от французского писателя, врача и музыковеда Жана Кляйна (Jean Klein – 1912–1998). В то время, когда он уже имел известность, интуиция побудила его пройти обучение в одном из самых престижных вузов Индии – Санскритском Колледже Бангалора, где Жан смог удовлетворить свой особый интерес к изучению философии, касающейся *недвойственности человеческой природы* – *Адвайты-Веданты*. Вдумчивое освоение содержания уникальных древних учений *Йоги*, привнесённых в Индию вероятно ещё в XIX–XVIII вв. до н. э. мудрецами и священнослужителями цивилизации

Ариев, а также последующее совершенствование в *технологиях медитации*, входящих в состав древних учений, помогло Жану углубить *самопознание*, овладеть навыками эффективной *саморегуляции психических состояний* и утвердиться в *осознании духовно-материальной целостности человеческой природы*, благодаря чему он получил *инициацию* и удостоился статуса *духовного Учителя*[1, с. 48, 197; 2–5].

Собственный уникальный опыт пронизательного *самоисследования*, ведущего к подлинно духовному прозрению в поразительное могущество истинной человеческой природы, Жан Кляйн распространял посредством публичных выступлений в Европе и Америке. С искренним сочувствием он также проводил задушевные собеседования с теми любознательными, увлечёнными когнитивистами, кто стремился раскрыть значимость своего бытия, осознать жизненный смысл *изначальной целостности человеческой природы* – *животворного сплава материи и духа*, понять сокровенную *уникальность собственной сознательности* «*Я ЕСМЬ ПРИСУТСТВИЯ*». Таким образом, он помогал им обрести подлинную чистоту и устойчивость в целенаправленной концентрации *разума*, освободить *сознание* от противоречивой, чужеродной информации, очистить его от устоявшихся иллюзий, освоить более высокий, продуктивный, преобразующий уровень *психической саморегуляции*, побудить личности к развитию одухотворяющего, эмоционального интеллекта.

Для сознания студентов современного вуза, отрешённых от грандиозности и необъятности вечной жизни мироздания, привлечение к раскрытию доктрин философии, утверждающих принципы *изначальной духовно-материальной целостности*, как *истинной природы* и *основы жизни всех человеческих существ*, обретает подобие «*грома с ясного неба*»! Ибо, согласно образовательной программе, все дисциплины естествознания старательно *убеждают*, что *жизнеспособность* человека зависит исключительно от состояния врождённой структуры и функциональных качеств *телесности*, в которой царственное положение занимает чудодейственный орган – *мозг*. При этом, все качества, присущие телесности, *наследуются* особью не только от *генотипа* человеческой родословной, которая преодолевала множество тягот выживания, затерянных в необъятных переплетениях миллионов лет земной истории, но также от *генотипа вымершего обезьяноподобного предка* (!). Начиная с уроков школьной биологии, а также после посещения и лицезрения артефактов великолепного Дарвиновского музея, в индивидуальном сознании утверждается представление *незабвенного Чарльза Дарвина*, доктрина которого отстаивает принцип *естественного отбора особей*, кому повезло приспособиться к существующим или изменяющимся условиям жизни, определив господство современного вида земного человечества. Как ни странно, но *здравомыслие и интеллект*, как основополагающие основы жизнеспособности, вообще исключается из обсуждения со студентами аспектов становления и развития *человекознания*. Все учебники украшает изображение лишь череды бредущего по планете человекообразного существа, которое необъяснимым, чудесным образом вдруг преобразилось из *четверорукой обезьяны* – древопитака в двуногого, прямоходящего, сапиентного человека.

О каком рождении *мировоззрения* и *самоосознания* человеческих особей может идти речь, если даже высшей школой они не побуждаются к *размышлению* о *происхождении человечества*? Также не вызывает

недоумения отсутствие у студентов интереса о *причинах* заселения Земной планеты их прародителями. Тем более, за пределами здравомыслия людей, претендующих стать «*образованными*», остаются вопросы о *полагаемой древности* разумных обитателей неисчислимых галактик, солнечных и планетарных систем необъятной Вселенной, наряду с другими/разнообразными формами разумной жизни. Доступно ли современникам представление относительно умственных способностей и целях жизни *человекоподобных небожителей*? Правомерно ли утверждение современных космологов, что *мы живём в «человеческой Вселенной»*? Почему бы не признать существование *неизвестного множества других* Вселенных, населённых немислимыми формами жизни? Известны ли земной науке побудительные причины расселения разумных и сверхразумных существ в безграничных пространствах Космоса, на разных планетах? Что известно о том, как строились энерго-информационные *взаимоотношения* человека с динамичной *природной средой* в разных географических областях Земли, что безусловно влияло на адаптивную жизнеспособность особей, но более того, – на *интеграцию знаний*, позволяющих повышать уровень развития индивидуального и коллективного *сознания, интеллекта и культуры* сообществ?

Помимо перечисленных мировоззренческих «*претензий*», необходимо обратить внимание на современную вузовскую педагогику: отвечает ли она эволюционной потребности в развитии глубоко и широко мыслящих индивидуумов, самосознание которых должно быть оснащено мотивацией к гармоничному самосовершенствованию и *самопроектированию*, такого существа, которое востребовано формированием качеств грядущей цивилизации, располагающей в своём составе *новым* человеческим типом, называемого «*метачеловеком*». Предначертано, что его *реальные качества менталитета, осознанность и мышление* будут существенно превосходить представления, утвердившиеся в массовом и индивидуальном сознании о *творческих потенциях* человека. Безграничность человеческого потенциала обусловлена как беспредельностью, так и фундаментальностью сознания, формирующего мир внутренних возможностей человека – новых мыслей, идей и открытий, которые смогут существенно преобразить различные сферы творческой деятельности. При этом, человеку предстоит глубоко осознать свою ответственность за созидательность цели использования своего потенциала во благо мира.

Метачеловека можно представить как модель *пробуждённой* индивидуализации, преодолевшей собственное, недоосознанное, иллюзорное самовосприятие, переполненное противоречиями и непониманием смысла и следствий собственных действий вне зависимости от полагаемой возрастной и психофизической зрелости. Вместе с тем, ожидаемое достижение состояния «*пробуждённости*» у развивающейся личности, подразумевает проявление ею *осознанности* существования неких *высших ценностей*, которые присущи *духовной основе его души*, побуждая разум человека следовать принципам творческой, созидательной, миролюбивой жизни. Благодаря очищающей силе одухотворения, человек способен преодолевать *фиктивные ограничения сознания*, которые насаждаются традиционным содержанием информационных источников, усиленно питающих коллективный интеллект, преследуя определённые,

небескорыстные цели авторитарных предводителей сферы образования и науки [6, с. 104].

Чем больше утверждаемых «научных знаний» наполняет современные вузовские учебники, тем шире становится неизмеримое пространство безответных вопросов, беспокоящих сознание любознательных студентов.

В частности, никакая вузовская дисциплина естественного, биологического профиля не берёт на себя смелость перешагнуть неприступную границу проповедуемого мировоззрения о непостижимости подлинной «тайны» эволюционного становления жизнеспособной *разнородности* современных генераций земного человечества – Рас, этносов, популяций. Допустимо ли наконец признать, что их появление и развитие является следствием *закономерно предусмотренного вмешательства* высокоразумных существ – обитателей *других галактик*, включая, в частности, представителей высокообразитой *астрогалактики* – рассеянного звёздного скопления *Плеяды*, в составе которого выделяют *семь* наиболее ярких звёзд: *Альциону, Атлас, Электру, Майю, Мерону, Тайгету и Целену*. Астеризм этого древнего скопления – специфического *звёздного облака* в созвездии Тельца, насчитывает около 3 тысяч звёзд, излучающих в пространство гигантскую энергию, питающую неисчислимые жизненные формы.

Название *Плеяды* происходит от древнегреческого *πλειάδες*. Вероятно, оно произошло от др. греческого – *plein* («плыть») – означающего важность кластера в определении начала парусного сезона в Средиземном море. Некоторые из разумных плеядеанских сущностей путешествуют во времени в просторах бескрайней Вселенной, накапливают энерго-информационный опыт и приходят периодически в земное воплощение. Они являются подлинными опытными исследователями и многим из них предстоит стать *будущими воплощениями* на Земле, как представителей первичной адамической расы, которые в своём историческом и космическом развитии достигли более высоких измерений сознания [7].

В частности, известно, что Плеядеанцы смогли достичь такого уровня космического сознания ещё *задолго до* образования во Вселенной *земной планеты* в составе солнечной системы. Согласно вселенской миссии, предначертанной Плеядеанцам, их долговременное, принципиальное вмешательство в эволюцию Земли предусматривало *формирование такого человеческого вида, чья преобразованная генетическая матрица* обладала бы возможностью *перепрограммирования генетической памяти*, позволяющей *укоренить в разуме, сознании и взаимоотношениях* новых особей *информационные коды духовной составляющей ДНК*, аналогичные древнему и более совершенному *плеядеанскому генотипу*. Так, его программа предусматривала перспективу развития у человеческих особей более высокого, *одухотворённого осознания* на основе передачи определённых *знаний* и уникального *опыта жизни* плеядеанцев, чья цивилизация развивалась, следуя *нравственным законам мироздания*, исключая действие принципов разрушительного эгоизма: *«Каждая сознательная особь творит благо для себя и в то же время – для всех!»*. На этих же законах были построены и правила общественных и межличностных отношений плеядеанцев. Их моральный долг предусматривал всестороннее *просвещение людей*, оказание поддержки в обретении и

реализации духовной судьбы, позволяющей испытать истинную Любовь, истинный Свет.

Когда плеядеанские посланцы – ученые, исследователи и биотехнологи-конструкторы впервые прибыли на Землю около 200 тысяч лет назад, оказалось, что из обитавших тогда на ней 26 видов человеческих существ биологическую эволюцию претерпели только 17 видов, чья ДНК содержала 24 хромосомы, как у других млекопитающих, в том числе у обезьян, подозреваемых и доныне в порождении современного человеческого вида.

Биотехнологам предстояло произвести сложную, специфическую реконструкцию молекулы наследственности – ДНК, создать уникальный кариотип с 23 хромосомами – 22 аутосомами и одной половой хромосомой, что предопределяло двуполость генотипа человека с 46 хромосомами у каждого мужчины и женщины. Такая трансформация вещества ДНК позволяла особым образом усовершенствовать генетическую память человеческих особей посредством укоренения в их разуме, сознании и взаимоотношениях информационных кодов духовной составляющей ДНК, аналогичной древнему и более совершенному плеядеанскому генотипу. Принципиальная реконструкция ДНК позволила обеспечить продолжение развития на Земле только единственного человеческого вида из прежних 17, не обладавших прогрессивной эволюционной перспективой, важной для предусмотренного преобразования всей Галактики [8; 9].

Не менее важно отметить, что благодаря эффективному владению плеядеанцами креативными энергиями квантового уровня, сама земная планета смогла быть трансформирована ими в разумный и чувствосознающий, живой организм Гайи (Gaia) – как неотъемлемой составляющей Единого Вселенского Сознания. И только новому виду человеческих существ, наделённых качествами «ДНК космоса», оказалось доступным содружество с природой и сознанием Гайи – Матери Земли, о чём Она сама сообщила в течении 15 лет в своих многократных и многолетних посланиях своему доверенному ченнелеру – Пеппер Льюис (Pepper Keen Lewis). В них содержались уникальные, мудрые, подлинно материнские рекомендации детям своей Земной семьи касающиеся богатого жизнеустройства. Именно с них началось позитивное развитие современного типа людей, способных к изучению, самопознанию и самотрансформации унаследованных созидательных генетических потенций, возвышающих внутренние энергетические силы сердца и разума до высшей степени самоосознанности.

Продвигаясь по предназначенному эволюционному пути, развивая самодисциплину, нацеливаясь на успешное преодоление жизненных испытаний, каждая индивидуализация – производное созидательной энергии и сознания Вселенной – наделена способностью разумно, целесообразно спроектировать и реконструировать собственную сущность, чтобы реализовать себя в согласии с божественным предназначением, как уникального творца собственной жизни, пронизанной животворным Духом Света. Благодаря возможности общения с собственной ДНК, каждая индивидуализация может поддерживать жизненный баланс, корректируя набор инструкций, безоговорочно утверждая: «Я ЕСМЬ СУЩЕСТВО СВЕТА!» [10, с. 26, 261; 11, с. 401–402; 12, с. 159, 246].

Наиболее любознательным студентам, чьё сознание мотивировано к продолжению *самоисследований и последующему, осмысленному самопроектированию* следует также ознакомиться с особенностями *дочеловеческого* этапа *земной истории*. Он охватывает трудно осознаваемые мировые и земные события глубочайшей древности, *предшествующие и сопровождавшие вселенский антропогенез*, следы которого остаются нестираемыми в *сознании и генетических матрицах человечества*. Они могут служить формой предупреждения от повторения ошибочных стратегий, искажающих суть жизнеустройства общества, а также позволяют корректировать индивидуальное и коллективное сознание, согласно требованиям ожидаемого прогресса науки и культуры земной цивилизации [13–15].

На фоне нескончаемого исторического потока событий, сопровождавших вселенский антропогенез и вероятно, оставивших в *подсознании* современных личностей следы многозначных испытаний, естественным и самым потаённым, даже интригующим вопросом самопознания, всё же остаётся – *«Кто же Я?»*. Все переживания, сопутствующие потоку событий личной жизни, вдумчивое разглядывание явлений окружающего мира, вызывающих глубокие размышления, с необходимостью побуждают задавать всё новые и новые вопросы, обращённые к самому себе, к самосознанию, к *тайнам души*. Какие преобразования потребуются моему существу, чтобы достичь убедительного самоудовлетворения, гармоничного самовыражения, комфортного для моей души и собственной осознанности? Действительно ли я такой, как подсказывает моя душевная искренность? Или мне необходимо учесть укору совести, невольного самообмана, самообольщения и другие внешние знаки возможной несостоятельности собственной психики? Какие особые знания, какая проницательность могут этому способствовать?

Следуя призывам неумолкаемого внутреннего голоса, влекущего к просветлённому *самопознанию*, любознательные студенты могут совершить просвещающее философское путешествие вместе с немецким публицистом и почётным профессором философии и эстетики Люйфанского Университета Люнебурга (Саксония) – Рихардом Давидом Прехтом (Richard David Precht). Интригующая, занимательная, профессиональная аналитика философа погружает искателей в поиски выхода из распространённого жизненного лабиринта, структура которого содержит извывы нескончаемых сомнений в достижимости здравых решений. Самосознание будоражат нетерпеливые эмоции и неумолимые надежды на изыскание магических сил для преодоления всех препятствий: *«Что же мне нужно знать и что Я должен делать, чтобы найти выход из мрака тупиковых коридоров лабиринта к умозрительному просветлению, позволяющему признать, что у моей жизни есть смысл? Успокоит ли меня объявление, что «смысл существования невидим» – «так как это не научная единица измерения, не объект, не психофизиологический процесс»*. Страдательный философ старается облегчить переживания зреющего самосознания, подчёркивая, что *«Смысл есть свойство мира или природы, это типично человеческая конструкция. Ответ может быть только субъективным! Смысл есть потребность и идея нашего мозга!»*.

Привлекая в помощь ещё одну убедительную трактовку, профессор Прехт заключает, что *«смысл – следует признать рафинированным эволюционным достижением, свойственным только человеку, ввиду его*

естественной склонности к интерактивным коммуникациям и организации жизни». Следовательно, каждый индивидум должен персонифицировать видение смысла своей жизни, в зависимости от достигнутого им жизненного опыта, уровня самоосознанности, развития продуктивной логики, подсознательного личного опыта и потребности чуткой души. Соответственно, человек расположен к неоднократному переосмыслению своей жизни, по мере своего психофизического и духовного развития, качественного улучшения способности к самооценке значимости своей жизни, успешного свершения своих замыслов. Таким образом, каждому обучающемуся индивидуму природой предоставлены и доступны все необходимые основания для самопроектирования и последующего самопреобразования в такое целостное, креативное существо, которое отвечает актуальным, эволюционным требованиям прогрессивного антропогенеза [16, с. 342].

Намечаемое самопреобразование персоны неизбежно опосредуется участием в комплексной работе сознания всеохватного, глобального мышления, особенностям которого были посвящены исследования профессора Арнольда Минделла (Arnold Mindell), американского психолога, психотерапевта, доктора философии, основателя оригинального концепта *-процессуальной психологии*, автора книги *«Процессуальный Ум»* (2011).

Его научная деятельность была связана с когортой учёных Института Эсалена (Esalena Institute), известного Калифорнийского Центра, в котором, начиная с 60-х гг., проводились многоаспектные исследования, касающиеся перспектив многогранной человеческой эволюции. Название Института связано с индейским племенем *эсселен, обитавшем на этой территории*. Согласно датировки, найденных на ней артефактов, присутствие здесь человека отнесено к 2600 гг. до н.э., что позволяет признать её особым природным местом силы, предрасположенным для организации здесь исследовательского центра. Многогранность тематики научных конференций ежегодно привлекает в Эсален множество посетителей. Известно, что в 1985 г. в американском институте побывали советские космонавты, чья особенная, процессуальная деятельность в космической среде не вызывает никаких сомнений.

Согласно трактовке профессора Арнольда Минделла *«Процессуальный ум» – это «глубочайшая часть нас самих», которая «происходит от глобального мышления» и «представляет собой переживание нелокальной открытости» по отношению ко всему происходящему внутри и вне нас. Это наша самая фундаментальная, наименее известная и величайшая сила, сочетающая физику нелокальности с особыми, изменёнными состояниями сознания, проявляющимися в пиковых переживаниях. Суть подобного состояния – отражение глубокого осмысления связей разума и телесности, постоянного экспериментирования с личностной осознанностью всего происходящего, что способствует фактическому поиску и выражению самого себя. На основе подобного мировосприятия рождается ощущение глобального единства между всем сущим [17].*

Посредством *методологии процессуальности* коллективом Института Эсалена исследуются интригующие проблемы достижения совершенства и реализации *многомерности человеческого самосознания, определяющего возможности человеческой эволюции*. Среди приоритетных задач института – содействие *гармоничному развитию личности* и масштабной

реализации его потенциала посредством сознательной интеграции комплекса различных психофизических и духовных практик, влияющих на качественное совершенство стратегий сознательной деятельности [18].

Очевидно, не к такому ли состоянию подлинной, *просветлённой самоосознанности* призвана стремиться каждая здравомыслящая индивидуализация, претендующая на статус «*быть подлинно образованной*»? Возвращаясь периодически к собственному созидательному *перепроектированию* и систематической ментальной реконструкции, поддерживающей *уравновешенную целостность*, индивидуум сможет генерировать энергии прогрессивных взаимоотношений со всеми составляющими Единого Сознания и Разума Земли и Вселенной.

Заключение. Итак, озадаченным студентам предстоит серьёзно размышлять над перспективами собственного образования, которое пока не располагает достоверными и умопостигаемыми знаниями, чтобы своевременно и полноценно ответить на все жизненно важные вопросы. Вероятно среди них окажутся: – «*Как разумная личность должна готовить себя к успешной, плодотворной перспективе грядущей жизни? Как достичь расширения самосознания, позволяющего осуществлять подлинно обновляющее самопроектирование, чтобы своевременно направлять жизнедеятельность к одухотворённому преобразованию своей психофизической целостности, отвечающей высшим эволюционным целям Жизни, востребованным прогрессом Всеединого Вселенского Сознания?*»

Искренним *самореконструкторам* – следует иметь ввиду: *) Значимость опыта каждой индивидуализации и каждого этапа прожитой им земной жизни не поддаётся однозначной оценке в силу своей уникальности, неповторимости и незаменимости. *) Персональный душевный и духовный опыт служит *креативной энергией* для развития не только себя, но Разума и Сознания всего человечества. *) Наиболее существенным следует считать не столько приобщение к стандартам содержания человеческого образования, названного «*высшим*», сколько обучение в Жизненной школе Высшего Земного Разума, благодаря которому *души* накапливают премудрость исполнения законов вечносущего Мироздания, чтобы покидая земную обитель, вне времени и пространства продолжать миссию конструирования и сотворения бесконечного разнообразия прекрасных жизненных миров, следуя Высшим Законам беспредельного совершенствования Мироздания.

Библиографический список к главе 1

1. Кляйн Ж. Кто Я? Священный поиск / Ж. Кляйн; пер с нем. – М.: ГАНГА, 2020. – С. 48, 197.
2. Недвойственность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: Ru.zahn-infoportal.de>wiki/Nondualism
3. Breakthrough scientific research as an engine of science [Электронный ресурс]. – Режим доступа: ami.im>sbornik/MNPK-383-IN.pdf
4. Адвайта-веданта: учение о недвойственности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: oim.ru> Всё о йоге>Основы йоги
5. Философия Йоги. Один из взглядов на реальность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: oim.ru>Всё о йоге>Основы Йоги
6. Чопра Дипак. Metahuman. Метачеловек: как открыть в себе источник бесконечных возможностей / пер. с англ. – М.: Эксмо, 2020. – С. 104.
7. Состав скопления Плеяд [Электронный ресурс]. – Режим доступа: astro-world.ru>Звёздное небо>Плеяды

8. Внеземные цивилизации, с которыми проводятся... [Электронный ресурс]. – Режим доступа: fed-federation.info/np/conferences/2014/konf_9-...
9. Плеядеанская история человечества [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [studopedia.net > 6_42222_pleyadeanskaya-istoriya](http://studopedia.net/>6_42222_pleyadeanskaya-istoriya)
10. Мураньи Моника Крайон. Эффект Геи: Замечательная система сотрудничества между Землёй и человечеством / пер. с англ. – М.: София, 2017. – С. 26, 261.
11. Пеппер Льюис Говорит Гайя. Решения для маленькой планеты / пер. с англ. – М.: София, 2010. – С. 401–402.
12. Барилари Анджелло Пико Крайон. Порталы Новой Энергии / пер. с итал. – М.: София, 2012. – С. 159, 246.
13. Глава XXIV. Дочеловеческие цивилизации. Краткое изложение [Электронный ресурс]. – Режим доступа: history.wikireading.ru>171126
14. Следы дочеловеческой цивилизации: 2 комментария [Электронный ресурс]. – Режим доступа: taunigrus.ru>tajny-ischeznuvshix...civilizacii/
15. Працивилизации: кто жил на Земле до людей? – 7 фактов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: 7factov.ru>працивилизации-кто-жил-на-земле-до-людей/
16. Прехт Рихард Давид Я – это Я? И если ДА, то насколько? Философское путешествие / пер. с нем. – М.: АСТ, 2013. – С. 342.
17. Минделл А. Процессуальный ум [Электронный ресурс]. – Режим доступа: processmind.ru>processualniy-um
18. Esalen Institute|A Leading Center for Exploring Human... [Электронный ресурс]. – Режим доступа: esalen.org

ГЛАВА 2

DOI 10.31483/r-104662

Гордеева Екатерина Николаевна

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПО ДОПОЛНИТЕЛЬНЫМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ПРОГРАММАМ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

***Аннотация:** в главе представлены результаты теоретического исследования по вопросу деятельности преподавателя дополнительного профессионального образования на современном этапе. Проанализированы основные подходы к определению педагогической культуры преподавателя, уточнена ее описательная поэлементная модель. Сделан вывод о необходимости включения в образовательный процесс подготовки преподавателей по дополнительным профессиональным программам инновационных методов и подходов, нацеленных на развитие личности обучающихся.*

***Ключевые слова:** образование, культура, педагогическая культура, преподаватель, дополнительная профессиональная программа, повышение квалификации.*

***Abstract:** the chapter presents the results of a theoretical study on the activity of a teacher of additional professional education at the present stage. The main approaches to the definition of the teacher's pedagogical culture are analyzed, its descriptive element-by-element model is clarified. It is concluded that it is necessary to include innovative methods and approaches aimed at developing the personality of students in the educational process of training teachers for additional professional programs.*

***Keywords:** education, culture, pedagogical culture, teacher, additional professional program, professional development.*

Преподаватели, принимающие участие в образовательном процессе по реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации, несомненно, являются ведущими субъектами образовательных учреждений. Современное общество предъявляет повышенные требования к таким педагогическим работникам и, прежде всего, к их способности подготовить специалистов, хорошо ориентирующихся в профессиональной сфере, способных к самостоятельной работе, обладающих развитыми личностными качествами, мотивированных на самосовершенствование.

В связи с этим, как показывает практика и современные научные исследования в области педагогики, преподаватель должен не только обладать профессиональными предметными знаниями, но и иметь общекультурные и общепедагогические знания наряду с высокоразвитыми личностными качествами, т.е. обладать педагогической культурой [21].

Безусловно, понятия «культура» и «педагогика» находятся в неразрывной связи. Впервые научное понятие «педагогическая культура» было использовано в педагогических трудах В.А. Сухомлинского [28], который связывал его не только со способностью учителя ориентироваться в сложных вопросах педагогической науки и практики, но в первую очередь с его эмоциональной культурой. Содержание педагогической культуры как феномена В.А. Сухомлинский представлял в культивировании умения педагогических субъектов обращаться к личности воспитанника, используя весь педагогический арсенал изучения его личности, способности к наблюдению их личностных изменений в образовательном процессе и рефлексии. Педагогическая культура интерпретируется В.А. Сухомлинским как личностная характеристика педагога, которая включает в себя общекультурные компетенции и профессионально ориентированное образование.

В научной литературе понятие педагогической культуры преподавателя вуза достаточно широко используется в последнее время. К изучению его сущности, структуры, содержания неоднократно обращались известные исследователи в области общей педагогики и психологии Е.В. Бондаревская [7], В.С. Ильин [16], Т.Е. Исаева [17], В.В. Сериков, Н.К. Сергеев [25], А.А. Реан, Р.Н. Бордовская [24], ученые в области юридической и военной педагогики: А.В. Гаврилов [10], И.Ф. Исаев [17], А.В. Барабанщиков [3] и многие другие.

Рассматривая определения дефиниции «педагогическая культура», можно выделить несколько подходов к его классификации:

– культурологический (М.В. Богуславский [6], М.Я. Виленский [8], Е.Н. Шиянов [31]): с позиции указанных авторов педагогическая культура это часть общечеловеческой культуры, включающая в содержание мирового образовательный опыт;

– социальный (И.Ф. Исаев, Г.И. Риц [17] и др.), когда педагогическая культура представляется как социальное явление, характеристика взаимодействия поколений, где педагогические субъекты выступают как ее носители и творцы;

– процессуально-результативный (В.Л. Бенин [4]), в котором сущность педагогической культуры выражена в единстве педагогической деятельности по передаче социокультурного опыта и результатов образовательного процесса в виде знаний, умений и навыков;

– средовой (Г. В. Звездунова [15], Е.Ю. Захарченко [14]), где педагогическая культура образовательных организаций рассматривается в качестве средообразующей для преподавателя;

– индивидуально-личностный (Е.В. Бондаревская [7], З.Ф. Абросимова [1], В.П. Беспалько [5], Н.Е. Воробьев [9], Г.М. Коджаспирова [19], В.В. Сериков, В.А. Сластенин, В.С. Ильин [16], А.В. Барабанщиков [3] и многие другие), при котором педагогическая культура принимается как проявление личностных и профессиональных качеств педагогического субъекта, интегративная характеристика личности преподавателя, которая определяет его педагогическую деятельность и решение множества педагогических задач.

В.А. Сластенин трактует педагогическую культуру с позиций педагогического совершенства и мастерства. Как полагает М.С. Ляшенко, педагогическая культура – это совокупность педагогического сознания и

определенного уровня психолого-педагогических знаний, позволяющих целенаправленно осуществлять планирование, прогнозирование и рефлексию профессиональной деятельности [22]. По мнению А.В. Барабанщикова, педагогическая культура – это профессиональное явление, отражающее определенную степень овладения преподавателем педагогическим опытом и достигнутый им уровень развития, его совершенства в этой деятельности. Похожей точки зрения придерживается Г.М. Коджаспирова, для которой педагогическая культура – это характеристика высокого уровня развития и совершенствования всех сторон педагогической деятельности преподавателя, уровня развития его способностей и возможностей [19]. Таким образом, здесь педагогическая культура представлена как имеющиеся педагогические способности, приобретенные педагогические компетенции, способность преподавателя на основе рефлексии постоянно совершенствовать профессионально-педагогическое мастерство.

Как полагает И.Г. Алмазова, педагогическая культура выражается в многосторонности деятельности педагогического субъекта, направленной на овладение педагогической компетентностью с целью самопознания и самосовершенствования, обеспечивающей в последствии воспроизводство социально-культурного опыта в учениках [2]. Здесь для нас важным является такой важный компонент педагогической культуры как стремление к самосовершенствованию и готовности к передаче социокультурного опыта ученикам на новом, более высоком уровне.

По мнению Е.В. Бондаревской, В.П. Беспалько, Н.Е. Воробьева и О.Р. Зайцевой, это интегративное личностное качество является проекцией общей культуры педагога, синтезом личностных свойств и профессиональных качеств, наличием культуротворческих компетенций [7; 5; 9]. Здесь выделим такой важный компонент в педагогической культуре как способность педагогического субъекта к творчеству.

Т.Е. Исаева и З.Ф. Абросимова, понимая под педагогической культурой фундаментальную характеристику личности, сложное интегративное качество педагога, подчеркивают, что это определенная педагогическая позиция, характеризующая уровень его духовно-нравственного и интеллектуального развития и отражающая особый тип отношения к себе и социально-педагогической среде [44, с. 7; 1, с. 18].

По мнению И.Ф. Исаева и О.Е. Костенко, сущность педагогической культуры заключается в постоянном единстве творческой деятельности и педагогической деятельности субъектов, осваивающих духовную и материальную культуру, развивающих индивидуально-личностную культуру посредством ее взаимодействия с полифункциональной социокультурной средой [17, с. 15; 20].

Как справедливо полагает В.В. Сериков, «меняется вектор передачи опыта и преподаватель может многому поучиться у воспитанника» [26]. В связи с чем ученый ставит вопрос о необходимости механизма непрерывного саморазвития педагогов.

Обобщая все вышеизложенное, будем понимать под педагогической культурой часть общей культуры индивида, являющейся фундаментальным и интегративным качеством педагогического субъекта, которое выражается:

в способности занимать определенную педагогическую позицию к себе и образовательной среде;

в высоком уровне духовно-нравственного и интеллектуального развития педагога;

в стремлении педагогического субъекта к творчеству;

в готовности на основе рефлексии к постоянному самосовершенствованию и потребности к передаче социокультурного опыта ученикам.

Представители различных научных школ представляют педагогическую культуру преподавателя в виде модели со сложной структурой. В качестве компонентов исследователи выделяют духовно-мировоззренческий (Исаева), личностный (Солоницын), аксиологический (Исаев, Сластенин, Ляшенко), ценностно-смысловой (Исаева), коммуникативный (Исаева, Кан-Калик, Ляшенко), технологический (Исаев, Сластенин), деятельностно-технологический (Исаева, Ляшенко), личностно-творческий (Исаев, Сластенин), когнитивный (Ляшенко), профессионально-образовательный (Ляшенко), регулятивный (Ляшенко).

Очевидно, что при наличии определенных различий в понимании сущности педагогической культуры преподавателя общей точкой зрения многих ученых является ее признание как уникального профессионального явления, означающего определенную степень овладения преподавателем вуза знаниями в области педагогики и приобретаемым педагогическим опытом, уровень его совершенства в учебно-воспитательной деятельности, достигнутые результаты развития его личности. Развитие педагогической культуры, по их мнению, обусловлено, прежде всего, устремленностью к общекультурному и педагогическому самосовершенствованию, непрерывным повышением профессиональной квалификации, включением преподавателя в активную педагогическую деятельность, в которой она реализуется и служит необходимым условием осуществления этой деятельности.

Представим это уникальное качество в виде описательной поэlementной модели. При анализе приведенных выше различных точек зрения на сущность педагогической культуры, можно констатировать, что учеными определяются следующие наиболее значимые компоненты в ее структуре: ценностно-смысловой, коммуникативный, деятельностно-когнитивный, личностно-творческий.

Под содержанием ценностно-смыслового компонента будем понимать духовно-нравственные ценностно-смысловые ориентации и профессионально-служебные отношения в образовательной среде.

Когнитивно-деятельностный компонент отражает воплощение позиции личности в педагогической деятельности, педагогическая направленность, педагогический оптимизм, знания в области педагогики, профессиональная оценка явлений образовательной среды, психолого-педагогическая интуиция, креативное мышление.

В содержание коммуникативного компонента предлагаем включить воплощение позиции педагога в межличностном общении.

Личностно-творческий компонент будет включать в себя профессионально-педагогические потребности, стремление к творческому саморазвитию в профессии.

Соотношение педагогической и общей культуры можно представить в виде следующей схемы, приведенной на рисунке 1.

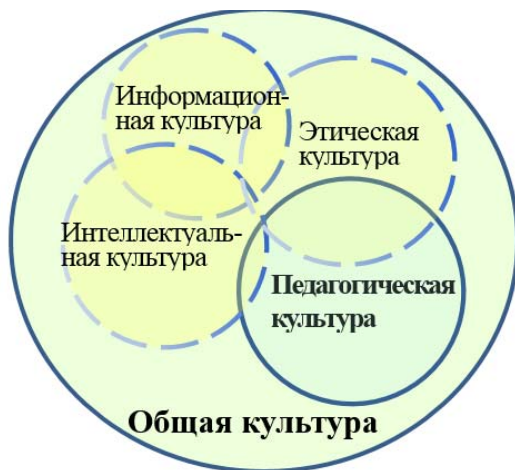


Рис. 1. Культура преподавателя

Из-за значимой роли в социально-педагогической жизни вуза преподаватель в период развития информационного общества приобретает особый статус. Во-первых, именно он обладает необходимой современной информацией и технологическими умениями для развития новых общественных отношений, во-вторых, он получает возможность наиболее продуктивно осуществлять свои социальные и профессиональные функции, преобразовывая образовательную политику, модернизируя инновационные технологии обучения, содействуя повышению ценности знаний и профессиональных компетенций в общественном сознании. В современном информационном обществе уровень образованности индивида в различных производственных отраслях, его квалификация и профессионализм рассматриваются не только как показатели готовности к преобразованиям, но и как составляющие национального прогресса. Требование повышения квалификации в процессе непрерывного образования сегодня становится нормой современного общества, способной обеспечить социальное равенство общественных слоев и их единение, а также постепенное преодоление политических и культурных барьеров [18, с. 27].

Являясь лицом, от которого зависит изменение содержания образования, выбор передовых образовательных технологий и методов обучения, педагогический субъект воплощает в себе концентрированное отражение образовательного процесса, всей образовательной среды вуза и культуры в целом. В связи с этим его педагогическая культура является условием и показателем качества образовательного процесса.

Большинство нормативно-правовых документов, регламентирующих работу университетских преподавателей, указывают на необходимость их участия в различных видах профессионально и лично значимой деятельности, связанной с обучением, подготовкой обучающихся к постоянно меняющимся условиям жизни, а именно: в преподавательской, методической, воспитательной и научно-исследовательской деятельности. Однако степень значимости каждой из них различна. Следовательно, функции, выполняемые преподавателем, детерминированы конкретно-

историческими, социальными, образовательными, и культурологическими потребностями общества. При этом особое беспокойство отечественных исследователей вызвано снижением активности преподавателей в воспитательной и научно-исследовательской работе [18]. Именно от этих видов деятельности зависит создание педагогических ситуаций преодоления кризисных моментов в образовании. Участие в них способствует личностному совершенствованию преподавателей и обогащению их нравственного сознания, развитию педагогической культуры.

В числе основных факторов, препятствующих реализации личности педагога профессиональных и индивидуальных проявлений исследователями выделяются следующие основные проблемы:

недостаточная мотивированность преподавателей к участию в научно-исследовательской работе;

отсутствие временных и материальных факторов для проведения исследований.

От общего понимания термина «педагогическая культура» следует перейти к определению сущности понятия «педагогическая культура преподавателя по дополнительным профессиональным программам повышения квалификации».

В статье 76 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. №273 «Об образовании в Российской Федерации» [29], посвященной дополнительному образованию, указано, что оно реализуется в форме дополнительных профессиональных программ – программ профессиональной переподготовки, позволяющим сотруднику приобрести новые компетенции для выполнения нового вида профессиональной деятельности, а также в форме краткосрочных программ повышения квалификации, направленных на приобретение новых квалификаций, соответствующих современным постоянно изменяющимся условиям профессиональной среды, реализуемых для расширения знаний специалиста в одной конкретной области.

С учетом того, что особенность деятельности преподавателя по дополнительным профессиональным программам повышения квалификации состоит в том, что в образовательный процесс по дополнительным программам повышения квалификации включены сотрудники, имеющие достаточный опыт практической деятельности, к компетенциям преподавателя по указанным программам предъявляются повышенные требования – владение актуальными передовыми знаниями и современными технологиями, характеризующими его профессионализм.

Под профессионализмом в научных исследованиях понимается, прежде всего, высокое мастерство и глубокое овладение профессией [6; 13; 17]. Учеными акцентируется внимание на том, что это не только овладение определенными знаниями, но и способность к творческому применению их в процессе; совмещению в одной профессии целого комплекса междисциплинарных знаний, трудовых функций; к расширению видов деятельности. Так, например, в условиях цифровой трансформации образования развитие профессионализма преподавателя под действием процессов, связанных с цифровизацией образовательной деятельности, информатизацией образования, электронного обучения, кардинально актуализировалось. Цифровая трансформация образования в соответствии с развитием технологий утверждает требования, опережающие инновационные процессы как в сфере образовательных технологий, так и содержания программ дополнительного образования.

Следовательно, обновленной системе профессионального образования необходимы инновационные основы построения, опирающиеся на принципы гибкости; быстроту реагирования и способность к перестроению; открытости и интегративности; своевременного отклика на вызовы и тренды; предоставления потенциальных возможностей для саморазвития как преподавателя, так и обучающихся [6].

Необходимо помнить, что поколение современных обучающихся – это уже приверженцы мультимедийной культуры, активно использующие цифровые носители и технологии, получающие мгновенно необходимую информацию для образовательного процесса с помощью цифровых носителей и устройств. Соответственно, ценности систематического и аудиторного обучения становятся несколько размытыми.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что профессиональная подготовка преподавателей вузов длительное время ориентировалась на цели образования, сформулированные в период, когда акцент делался на усвоение стабильной системы готовых знаний, методов и методик преподавания различных дисциплин и т. д. В связи с этим педагогическая культура преподавателя по дополнительным профессиональным программам рассматривается как постоянное образование и самообразование педагога и его духовно-нравственное самовоспитание, овладение методологией инновационных педагогических подходов, подготовка профессионала, что предполагает разработку теории фундаментальной подготовки преподавателя высшей профессиональной школы на основе внутринаучной рефлексии, т.е. педагогического науковедения.

В то же время современный преподаватель вуза не может характеризоваться только способностями организовывать учебный процесс и обеспечивать требуемые знания и умения. В образовании становится важным умение развивать такие качества и свойства обучающихся по дополнительным профессиональным программам повышения квалификации, которые позволяют им развить личностные качества. А для этого необходимо внести коррективы в содержание профессионально-педагогической подготовки преподавателей с учетом не только их профессиональной деятельности, но и инновационных подходов к развитию его личности [11–13; 23; 30].

Библиографический список к главе 2

1. Абросимова З.Ф. Педагогическая культура учителя / З.Ф. Абросимова // Наука и образование Зауралья. – 2008. – №2 (3). – С. 18.
2. Алмазова И.Г. Педагогическая культура как объективный общекультурный процесс и личная профессионально-педагогическая культура учителя / И.Г. Алмазова // Культура в фокусе научных парадигм. – 2017. – №5. – С. 333–337.
3. Барабанщиков А.В. Педагогическая культура офицера / А.В. Барабанщиков, С.С. Мущынов. – М.: Воениздат, 1985.
4. Бенин В.Л. Теоретико-методологические основы формирования и развития педагогической культуры: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 1996. – 32 с.
5. Беспалько В.П. Природосообразная педагогика = Nature conformably pedagogy: лекции по нетрадиционной педагогике профессора Беспалько Владимира Павловича, доктора педагогических наук, действительного члена Российской Академии образования. – М.: Народное образование, 2008. – 510 с.
6. Богуславский М.В. Учитель и его формирование: исторический опыт передачи образованности и культуры / М.В. Богуславский // Проблемы современного образования. – 2016. – №4. – С. 162–166.
7. Введение в педагогическую культуру: учеб. пособ. / под общ. ред. Е.В. Бондаревской. – Ростов н/Д.: РГПУ, 1995. – 170 с.
8. Виленский М.Я. Философско-педагогические основы формирования культуры учителя физкультурой / М.Я. Виленский // Педагогическое образование и наука. – 2018. – №3. – С. 103–108.

9. Воробьев Н.Е. Культурологическая основа подготовки будущих учителей / Н.Е. Воробьев, О.Р. Зайцева // Вестник Волгоградской Академии МВД России. – 2007. – №1 (4). – С. 65–70.
10. Гаврилов А.В. Развитие теории профессионально-педагогической культуры преподавателя вуза в контексте личностно-ориентированного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.В. Гаврилов. – Саратов, 2000. – 30 с.
11. Гордеева Е.Н. Педагогические аспекты обучения оказанию первой помощи пострадавшим в дорожно-транспортном происшествии при реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации сотрудников Госавтоинспекции / Е.Н. Гордеева // Актуальные проблемы науки и практики: сборник научных трудов (Хабаровск, 24–26 июня 2021 года). – Вып. 8. – Хабаровск: Дальневосточный юридический институт МВД России, 2021. – С. 373–377. EDN NLUEJG.
12. Гордеева Е.Н. Ситуационно-средовое проектирование развития эстетической культуры сотрудников органов внутренних дел: дис. ... канд. пед. наук / Е.Н. Гордеева. – М., 2021. – 250 с. EDN IGVZAU.
13. Гордеева Е.Н. Эмпатия как профессиональное педагогическое качество руководителя в органах внутренних дел / Е.Н. Гордеева // Полицейская деятельность. – 2022. – №4. – С. 42–51. – DOI 10.7256/2454-0692.2022.4.38414. EDN LAVQBL.
14. Захарченко Е.Ю. Становление педагогической культуры молодого учителя / Е.Ю. Захарченко // Педагогика. – 2002. – №3. – С. 18–22.
15. Звездунова Г.В. Колледж как среда становления основ педагогической культуры будущего учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г.В. Звездунова. – Ростов н/Д., 1998. – 22 с.
16. Ильин В.С. Проблемы целостных педагогических систем с позиций целостного подхода / В.С. Ильин // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2007. – №1 (19). – С. 3–8.
17. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И.Ф. Исаев. – М.: Академия, 2004. – 206 с.
18. Исаева Т.Е. Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Т.Е. Исаева. – Ростов н/Д., 2003. – 44 с.
19. Коджаспирова Г.М. Культура профессионального самообразования педагога / Г.М. Коджаспирова. – М.: Экон-информ, 2013. – 330 с.
20. Костенко О.Е. Особенности становления российской профессиональной педагогической культуры: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.Е. Костенко. – Екатеринбург, 2004. – 22 с.
21. Лазукин А.Д. Педагогическая культура преподавателя вуза и пути ее формирования / А.Д. Лазукин, М.М. Байдаев // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – №5 (84). – С. 225–227. – DOI 10.24411/1991-5497-2020-00940. EDN DEWPAU.
22. Ляшенко М.С. Формирование психолого-педагогической культуры у студентов в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.С. Ляшенко. – Н. Новгород, 2010. – 25 с.
23. Педагогические подходы к развитию личности сотрудника органов внутренних дел / под ред. Н.В. Ходяковой. – М.: Проспект, 2021. – 192 с. – ISBN 978-5-392-35519-8. EDN UPCBAX.
24. Реан А.А. Психология и педагогика: учебник для вузов / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб.: Питер, 2000. – 432 с.
25. Сергеев Н.К. Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе: монография / Н.К. Сергеев, В.В. Сериков. – М.: Логос, 2013. – 363 с. – ISBN 978-5-98704-723-1. – EDN RRVDVF.
26. Сериков В.В. О подготовке учителя в соответствии с требованиями стандарта профессиональной деятельности педагога / В.В. Сериков // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2014. – №6 (91). – С. 8–13. EDN SQIZIT.
27. Солоницын Д.А. Развитие педагогической культуры офицера в процессе военной службы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Д.А. Солоницын. – М., 2015. – 24 с.
28. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – М.: Прогресс, 1980. – 531 с.
29. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 16.04.2022) «Об образовании в Российской Федерации» // СПС «Гарант».
30. Ходякова Н.В. Учет психологических механизмов развития личности в проектировании образовательной среды / Н.В. Ходякова, А.И. Митин // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22. №4. – С. 101–109. – DOI 10.17759/pse.2017220414. EDN ZOLFUT.
31. Шиянов Е.Н. Педагогика: общая теория образования: учебное пособие / Е.Н. Шиянов. – Ставрополь: СКСИ, 2007. – 634 с.

ГЛАВА 3

DOI 10.31483/r-104637

*Лавина Татьяна Ароновна
Захарова Анна Николаевна
Грицкевич Татьяна Игоревна*

ЭФФЕКТИВНЫЕ МОДЕЛИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА: ЛУЧШИЕ ПРАКТИКИ РАБОТЫ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ИННОВАЦИОННЫХ ПЛОЩАДОК

***Аннотация:** в главе монографии освещаются эффективные модели инновационной деятельности в системе высшего образования для подготовки кадров в условиях цифровизации общества, выявленные на основе анализа лучших практик работы федеральных инновационных площадок. Работа выполнена в рамках Договора НИР на «Выявление лучших практик по результатам экспертной оценки заявок и отчетов федеральных инновационных площадок» с ООО «Финансово-Экспертные Системы» г. Москва, оператора организации процедуры оценивания деятельности субъектов ФИП в рамках исполнения Государственного контракта от 25 апреля 2022 года №05.2022.244.02.003.021 на выполнение работ (оказание услуг) по проекту «Информационно-аналитическая и технологическая поддержка формирования и функционирования сети федеральных инновационных площадок в передовой образовательной экосистеме Российской Федерации». В монографии рассматриваются проекты федеральных инновационных площадок учреждений высшего образования, реализуемые по направлению «информатика, цифровизация», а также по другим междисциплинарным направлениям, связанным с цифровизацией общества. В работе анализируется инновационный опыт деятельности ФИП: АНО ВО «Российский новый университет», ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», ФГБОУ ВО «Государственная академия промышленного менеджмента имени Н.П. Пастухова», ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет», ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет», ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», АНО ВО «Университет Иннополис», ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова».*

***Ключевые слова:** учреждения высшего образования, федеральные инновационные площадки, лучшие практики, цифровизация общества, цифровизация образования, Национальный проект «Цифровая экономика», Национальный проект «Образование».*

Abstract: the chapter of the monograph highlights effective models of innovative activity in the system of higher education for training personnel in the context of the digitalization of society, identified on the basis of an analysis of the best practices of federal innovation platforms. The work was carried out within the framework of the Research and Development Agreement on «Identification of best practices based on the results of an expert evaluation of applications and reports of federal innovation sites» with Financial Expert Systems LLC, Moscow, the operator of the organization of the procedure for evaluating the activities of FIP subjects as part of the execution of the State Contract dated April 25, 2022 of the year No. 05.2022.244.02.003.021 for the performance of works (provision of services) under the project «Information, analytical and technological support for the formation and operation of a network of federal innovation sites in the advanced educational ecosystem of the Russian Federation». The monograph examines the projects of federal innovation platforms of higher education institutions, implemented in the direction of «informatics, digitalization», as well as in other interdisciplinary areas related to the digitalization of society. The paper analyzes the innovative experience of the FIP: ANO VO «Russian New University», FSAEI HE «National Research Nuclear University «MEPhI», FGAEI HE «Sevastopol State University», FGBOU HE «State Academy of Industrial Management named after N.P. Pastukhov, Mari State University, Volgograd State University, Oryol State University named after I.S. Turgenev», ANO VO «University of Innopolis», Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Rostov State Economic University (RINH)», Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Chuvash State University named after I.N. Ulyanov».

Keywords: institutions of higher education, federal innovation platforms, best practices, digitalization of society, digitalization of education, National project «Digital Economy», National project «Education».

Работа выполнена в рамках Договора НИР на «Выявление лучших практик по результатам экспертной оценки заявок и отчетов федеральных инновационных площадок» с ООО «Финансово-Экспертные Системы» г. Москва, оператора организации процедуры оценивания деятельности субъектов ФИП в рамках исполнения Государственного контракта от 25 апреля 2022 года №05.2022.244.02.003.021 на выполнение работ (оказание услуг) по проекту «Информационно-аналитическая и технологическая поддержка формирования и функционирования сети федеральных инновационных площадок в передовой образовательной экосистеме Российской Федерации».

Кардинальные изменения, происходящие в социально-экономической и общественной сферах российского общества, ставят перед современным высшим образованием новые вызовы [2; 3]. Современные мировые тренды изменения привычных каналов коммуникаций в образовательной среде в последнее десятилетие во многом были заданы вектором определения положения высших учебных заведений в экономике воспроизводства кадров и экономики знаний [7]. Мировая экономика, шагнувшая в процессы быстрых трансформаций цифровой среды управления производством, интернета вещей, смарт-систем взаимодействия ключевых субъектов экономического взаимодействия выдвинула новые требования к содержанию образования [1; 6; 10].

Высшее образование, его перспективы и стратегические цели рассматриваются как одно из ключевых элементов развития России в интересах инновационного и технологического развития, что определяет повышенное внимание к проблемам постоянного совершенствования высшего и соответствующего дополнительного образования [2].

Новые тенденции стратегических ориентиров развития общества, основанные на использовании цифровых технологий во всех сферах жизнедеятельности общества, сформировали базовую концепцию модели «Общества 5.0», стратегию High-Tech, стратегию Industrial Internet. Новые тенденции, влияющие на социально-экономическую стратегию развития национальных экономик, сегодня прочно формируют устойчивую модель развития сфер жизнедеятельности общества на основе решений искусственного интеллекта, автоматизации, сетевых технологий, smart коммуникаций, IoT-технологий [11]. Стратегия развития человеческого капитала становится ориентированной на базовые ценности применения цифровых аналитических моделей в любых процессах деятельности, предполагающих возможность внедрения информационных цифровых технологий [4].

Во многом стратегии цифровизации социально-экономической деятельности связаны с общими тенденциями развития экономики человеческой цивилизации: снижение трудоспособного населения, устаревание социально-экономической инфраструктуры, экологические проблемы, ограниченность природных ресурсов и увеличивающийся спрос на энергетические ресурсы, быстрые темпы роста производств высоких технологий, быстрые темпы смены профессиональных компетенций в сфере труда, потребность в кадрах высокотехнологичных профессий [8; 9; 13; 14].

Перед национальными экономиками в условиях социальной дезориентации трудоспособного населения проектирования своих будущих профессиональных траекторий, стоит достаточно сложная задача выбора модели стратегического развития, позволяющей одновременно реализовать устойчивое экономическое развитие и решать социальные проблемы интеграции людей в новую реальность, вызванную цифровизацией [12].

В этих сложных социально-экономических процессах важную стратегическую роль играют высшие учебные заведения, как центры развития профессиональных компетенций. Флексибельность и активность вузов в формировании интегративных связей с региональными и национальными экономиками сегодня определяют базовые устойчивые модели развития программ высшего профессионального образования. Лидированием в стратегических направлениях развития содержания и методик образования являются проекты, реализуемые вузами и имеющие статус Федеральных инновационных площадок [2; 4]. Специфика и уникальность практик инновационной деятельности сегодня безусловно даёт возможность определять верность выбранной стратегии образовательной организации с учетом тенденций развития человеческого капитала общества 5.0.

Поиск инновационных путей разрешения проблем современного общества, связанных с цифровизацией, в настоящее время осуществляется во многих образовательных организациях РФ. Анализ опыта ведущейся работы и выявление эффективных лучших практик в области высшего образования в подготовке кадров для работы в условиях цифровизации реализован в данной монографии на анализе моделей осуществления инновационной деятельности в системе образования и практик Федеральных инновационных площадок (по итогам годовых отчетов ФИП 2022 года).

Основным нормативным правовым актом, регламентирующим деятельность федеральных инновационных площадок (далее – ФИП) в сфере образования, в настоящее время является Порядок формирования и функционирования инновационной инфраструктуры в системе образования, утвержденный приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 22 марта 2019 г. №21н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 9 августа 2019 г. регистрационный №55531). Он определяет правила формирования и функционирования инновационной инфраструктуры, в том числе ее состав, основные направления инновационной деятельности, а также порядок признания организации федеральной инновационной площадкой.

Методы исследования: анализ материалов, полученных в рамках выполнения работ по Договору НИР на «Выявление лучших практик по результатам экспертной оценки заявок и отчетов федеральных инновационных площадок» с ООО «Финансово-Экспертные Системы» г. Москва, оператора организации процедуры оценивания деятельности субъектов ФИП в рамках исполнения Государственного контракта от 25 апреля 2022 года №05.2022.244.02.003.021 на выполнение работ (оказание услуг) по проекту «Информационно-аналитическая и технологическая поддержка формирования и функционирования сети федеральных инновационных площадок в передовой образовательной экосистеме Российской Федерации.

Результаты и их обсуждение

В 2020 году статус ФИП был присвоен приказом Министерства науки и высшего образования №1580 от 25.12.2020 года – 127 проектам вузов. В 2021 году на подтверждение статуса ФИП подан 141 отчет о текущей деятельности инновационных образовательных площадок вузов. В 2022 году на подтверждение статуса ФИП подано 166 отчетов о текущей деятельности инновационных образовательных площадок вузов

По итогам экспертизы отчетов ФИП в 2022 г. можно сделать вывод, что проекты в учреждениях высшего образования РФ реализуются 166 федеральными инновационными площадками. Распределение по направлениям проектов представлено в таблице 1.

Таблица 1

Распределение по направлениям проектов ФИП – организаций высшего образования в 2021–2022 гг.

№	Направление	Кол-во 2021	Кол-во 2022
1.	педагогическое образование	58	47
2.	информатика, цифровизация	28	39
3.	инженерное образование	27	29
4.	медицина	16	13
5.	культура	5	5
6.	туризм	4	7
7.	иная инновационная деятельность	3	21
8.	Сетевые программы	0	5
9.	итого	141	166

По итогам экспертизы отчетов ФИП по направлению «информатика, цифровизация», а также по другим междисциплинарным направлениям, связанным с цифровизацией общества, можно выделить ряд лучших практик инновационной деятельности по подготовке кадров для работы в условиях цифровизации общества, которые можно рекомендовать к реализации и тиражированию.

Автономная некоммерческая организация высшего образования «Российский новый университет» реализовала инновационный образовательный проект «Виртуализация учебно-лабораторного комплекса подготовки наноинженеров». Стратегия развития АНО ВО «Российский новый университет» связана с активной работой по формированию и развитию учебно-исследовательского комплекса, позволяющего осуществлять подготовку кадров. Учебно-лабораторные комплексы с современным оборудованием позволяют интенсифицировать процесс формирования профессиональных компетенций у студента, развивать навыки практической работы в наноиндустрии как отрасли современной экономики.

В высшей школе разрабатывается концепция виртуализации учебно-лабораторного комплекса. По этой концепции структура «Виртуального учебно-лабораторного комплекса подготовки наноинженеров» включает в себя все три основных типа виртуальных лабораторий: 1) дистанционные лаборатории предназначенные для дистанционного проведения исследований методами телеметрии и удаленного администрирования; 2) программные симуляторы – системы автоматизированного проектирования (САПР) и виртуальные лаборатории, предназначенные для проведения методами компьютерного моделирования научно-конструкторских работ и образовательных процессов; 3) аппаратно-программные симуляторы – тренажерные комплексы, предназначенные не только для имитации работы дорогостоящего оборудования, но и для исполнения контрольно-измерительных функций. Использование Конструктора Лабораторных Работ – специального программного приложения для быстрого создания новых лабораторных работ с использованием наработанных библиотек виртуальных объектов. Предложенный ИОП реализует системно деятельностный подход в соответствии ФГОС для формирования предметных, метапредметных и личностных результатов обучения на базе партнерства с ООО «Группа инженеров». Создатели проекта планируют масштабировать модель работы комплекса и распространить её на научно-исследовательские центры и образовательные организации: вузы, сузы, средние школы, а также планируют объединить институты в единую сеть на основе цифровой платформы, что даст возможность коллективно использовать ресурсы и достигнуть синергетического эффекта. В перспективе проект станет составной частью интеграционного проекта «Цифровой научно-образовательный кластер Московской области».

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» реализовало инновационный образовательный проект «Повышение качества и востребованности российского образования за счет интеграции в образовательные программы онлайн-курсов от ведущих специалистов мирового уровня и работодателей, использования образовательных онлайн-ресурсов университетских образовательных партнерств и сетей». Основная идея инновационного проекта заключается в том, что в

современных условиях развития цифрового общества, формирования «цифрового человека» нового поколения Z можно существенно повысить качество и востребованность образования за счет интеграции в образовательные программы онлайн-курсов от ведущих специалистов мирового уровня и работодателей, использования ресурсов университетских образовательных партнерств и сетей. Гибридное образование, активно использующее онлайн-курсы, становится релевантным подготовке кадров для нового технологического уклада, в основе которого лежат цифровые технологии. Университет предлагает к тиражированию лучшие образовательные практики внедрения в образовательный процесс как собственных онлайн-курсов, разработанных ведущими специалистами мирового уровня, так и курсов других университетов и промышленных партнеров, в том числе размещенных на ведущих национальных и международных платформах (НПОО, Coursera и edX и др.). Результаты инновационного образовательного проекта (онлайн-курсы и программы НИЯУ МИФИ на национальной платформе «Открытое образование» <https://openedu.ru/course/?uni=105&status=all> и портале Международного научно-методического центра НИЯУ МИФИ <https://ismc.mephi.ru/>) могут быть использованы образовательными организациями высшего образования.

Практическая значимость инновационных решений в рамках реализации инновационного образовательного проекта заключается в том, что в другие университеты РФ могут быть внедрены и тиражированы как высококачественные онлайн-курсы, разработанные ведущими экспертами в областях, соответствующих Стратегии научно-технологического развития России, в том числе имеющих опыт участия в крупных национальных и международных научных проектах, участвующих в проведении исследований и разработок в научных организациях и предприятиях высокотехнологичных секторов экономики РФ, так и модели включения онлайн-курсов и онлайн-программ в образовательный процесс, что будет способствовать повышению качества высшего образования.

НИЯУ МИФИ предлагает к тиражированию лучшие образовательные практики внедрения в образовательный процесс как собственных онлайн-курсов, разработанных ведущими специалистами мирового уровня, так и курсов других университетов и промышленных партнеров, в том числе размещенных на ведущих национальных платформах (НПОО и др.). Работы по инновационному образовательному проекту интегрированы в систему мероприятий по развитию образования университета на базе цифровых технологий в соответствии с целями национального проекта «Образование», программы «Цифровая экономика», а также целями Программы развития НИЯУ МИФИ.

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет» реализовало инновационный образовательный проект «Инновационная система подготовки инженерных, управленческих и педагогических кадров по ключевым компетенциям сквозных технологий национальной технологической инициативы и цифровой экономики». Идея инновационного образовательного проекта заключается в создании системы поиска и поддержки талантливой и мотивированной молодежи, развития инновационных форм предпрофессионального образования и профессиональной ориентации на основе профиля компетенций и персональных

траекторий развития, которая обеспечивает возможность включения высокомотивированных талантливых детей и молодежи, адаптированных для цифровой экономики, в самостоятельный выбор образовательных треков высшего образования. Ключевыми особенностями проекта являются интеграция стандартов Ворлдскиллс в систему промежуточной и итоговой аттестации по образовательным программам, а также включение в содержание образовательного процесса универсальных и сквозных компетенций национальной технологической инициативы (искусственный интеллект и анализ больших данных, применение распределенных реестров, интернет-вещей и киберсистемы, виртуальная и дополненная реальность, нейроинтерфейсы, технологических компетенций, компетенций по работе на глобальных рынках, компетенций, связанных с нишей рынка и смежными продуктами, и трендами развития). Проект обладает высокой транслируемостью и масштабируемостью, разработанные модели могут быть тиражированы в российской системе высшего и среднего профессионального образования. Перспективы развития инновационной деятельности заключаются в том, что несмотря на то, что проект завершён, организация обозначает достаточно широкие перспективы развития полученных результатов, в частности, с целью актуализации методологической и локальной нормативной базы, обеспечивающей реализацию новых образовательных моделей бакалавриата, магистерских образовательных программ по моделям «прикладная магистратура» и «исследовательская магистратура», а также разработки предложений в Минобрнауки России по формированию нормативных правовых основ реализации новой модели подготовки инженерных, педагогических и управленческих кадров для нужд цифровой экономики.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Государственная академия промышленного менеджмента имени Н.П. Пастухова» реализовало инновационный образовательный проект «Комплексная организационно-методическая поддержка эффективного перехода организаций высшего и соответствующего дополнительного профессионального образования на технологии смешанного обучения с использованием инновационных аналоговых форм и возможностей цифровой образовательной среды». Инновационный образовательный проект предусматривает: разработку базовых принципов и модели внедрения технологии смешанного обучения; создание системы открытых онлайн-курсов для формирования (совершенствования) у научно-педагогических работников сферы высшего и соответствующего дополнительного профессионального образования компетенций по разработке и внедрению в практику технологий смешанного обучения с использованием инновационных аналоговых форм и возможностей цифровой образовательной среды; организационно-нормативное и методическое обеспечение смешанного обучения. Проект направлен на расширение возможностей развития сетевых форм подготовки, профессиональной переподготовки и(или) повышения квалификации кадров; активное развитие надпрофессиональных компетенций обучающихся в процессе реализации инновационного проекта, включая лидерское поведение, командную работу, эффективные коммуникации и технологии нетворкинга (networking).

Результаты инновационного образовательного проекта могут быть использованы образовательными учреждениями в целях эффективной интеграции цифровых образовательных технологий онлайн и дистанционного обучения с аналоговыми формами обучения в системе высшего и соответствующего дополнительного профессионального образования. Инновационная площадка должна обеспечить руководителей организаций высшего образования и дополнительного профессионального образования необходимой поддержкой для формирования локальной нормативной базы, которая будет обеспечивать мотивированное включение научно-педагогических работников в процессы перехода на новые образовательные технологии и регламентировать новые организационные и экономические условия.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Марийский государственный университет» «Модель непрерывной подготовки педагогов в новой цифровой реальности». Основная идея проекта заключается в разработке четырехступенчатой инновационной модели непрерывной подготовки педагогов в новой цифровой реальности.

Первая ступень в непрерывной подготовки педагогов начинается с изучения в рамках программы бакалавриата модуля «FUTURE – ориентированное образование», в состав которого входят, в том числе, и такие дисциплины как «Основы организации виртуальной образовательной среды и учебного процесса в ней», «Теория и методика электронного обучения», «Психология сетевого взаимодействия» и другие. Модуль направлен на формирование у обучающихся умения продуктивно использовать цифровые технологии в образовательном процессе и проводить с помощью их научно-педагогические исследования.

Второй ступенью модели непрерывной подготовки педагогов в новой цифровой реальности является программа магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (направленность (профиль) программы «Цифровая педагогика»). Программа направлена на подготовку педагогов, готовых работать в цифровом веке на стыке разных областей знаний, накопления, обработки и использования больших объемов информации, искусственного интеллекта с целью персонализации обучения, повышения мотивации обучающихся, облегчения рутинной деятельности педагогов и управленцев. В рамках обучения магистранты изучают такие модули как «Методология исследования в образовании», «Профессиональная коммуникация», «Научные основы цифровой педагогики», «Цифровые технологии в образовании» и «Цифровая образовательная среда».

Третья ступень – это комплекс дополнительных профессиональных программ повышения квалификации для практикующих педагогов как высшего, так и школьного образования, в числе которых такие как «Цифровые сервисы реализации дистанционного образования в вузе», «Цифровая трансформация», «Технологии обучения и воспитания: цифровой рассказ» и другие. Комплекс направлен на получение и совершенствование профессиональных компетенций преподавателей, необходимых для организации деятельности обучающихся с использованием цифровых технологий. Финальной, четвертой ступенью модели непрерывной подготовки педагогов в новой цифровой реальности является создание на базе

университета Центра цифровых педагогических компетенций, основной целью которого является агрегирование мирового опыта применения цифровых технологий в образовании и внедрение его в практику профессиональной деятельности будущих и действующих педагогов. Внедрение модели непрерывной подготовки педагогов в условиях новой цифровой реальности в образовательный процесс вуза способствует его адаптации к требованиям развития современного общества, повышению эффективности процесса обучения за счет использования цифровых технологий и построения собственной траектории профессионального самообразования и личностного роста.

В текущем году в процессе реализации инновационного проекта были получены следующие результаты: запуск образовательного процесса первой ступени; разработка программы магистратуры «Цифровая педагогика»; создание информационно-образовательной среды проекта на базе LMS Moodle MapГУ; запуск образовательного процесса второй ступени.

Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский финансово-промышленный университет «Синергия» реализовало инновационный образовательный проект «Инновационная образовательная цифровая платформа «S24». Проект представляет собой совокупность организации условий для реализации образовательных программ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, обеспечивающих не только освоение образовательных программ в полном объеме независимо от местонахождения обучающихся, но и повышение квалификации молодых специалистов, создания дополнительной мотивации осуществления и включения в актуальную профессиональную деятельность. S24 – уникальный способ организации коммуникации междисциплинарных команд для реализации действительных кейсов на коммерческой и рейтинговой основе внутри региона и за его пределами с целью организации эффективного взаимодействия между молодёжными креативными индустриями для совершенствования уровня компетенций молодых профессионалов, а также организации междисциплинарного сотрудничества и закрепления их профессионального статуса в конкурентной среде.

Проект подразумевает внедрение модели дуального обучения посредством интерактивного взаимодействия междисциплинарных команд с внешними кейсами, экспертами из профессионального сообщества и заказчиками за пределами образовательной организации. Основные целевые группы, на которые направлен проект: молодежь в возрасте от 14 до 35 лет: молодежные, студенческие объединения и общественные организации; волонтерские корпуса и добровольческие объединения; творческие сообщества; обучающиеся общеобразовательных организаций; студенты и абитуриенты образовательных организаций среднего профессионального и высшего образования; практикующие специалисты; коммерческие предприятия; бюджетные организации.

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Волгоградский государственный университет» реализовало инновационный образовательный проект «Образовательная платформа: «Технологии виртуальной и дополненной реальности как фактор цифровизации образования в туристской сфере». Основная идея инновационного образовательного проекта – разработка

комплексной образовательной платформы (на примере повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов сферы туризма) с использованием технологий виртуальной и дополненной реальности, результатом которой будут сформированные в опережающем темпе цифровые компетенции у специалистов в области туристской деятельности, позволит удовлетворить нарастающие потребности туристской индустрии, а также будет способствовать формированию актуальных цифровых сервисов на туристском рынке Волгоградской области.

В ходе реализации ИОП: создана лаборатория пространственного анализа данных, реконструкции и моделирования; осуществлен набор и обучение учебной группы и реализация программ подготовки в области туризма (дополнительные профессиональные образовательные программы) в рамках концепции опережающей цифровой подготовки в области туризма в Волгоградской области; разработанная система эффективной организации получения навыков цифровизации и виртуализации, удовлетворенность всех участников программ детской академии уровнем и качеством полученных знаний и навыков; разработана система интеграции модуля дополнительного образования в состав программ ДПО института ДПО ВолГУ.

Следует также отметить эффективность практического применения результатов реализации данного проекта. Целевой аудиторией данного инновационного образовательного проекта являются работники сферы дополнительного образования в сфере туризма (как пользователи и трансляторы методик и компетенций). Кроме того, областью практического использования и применения результатов проекта является сам рынок предоставления образовательных услуг в сфере туризма, а целевой аудиторией являются непосредственно сами обучающиеся по дополнительным профессиональным образовательным программам (как носители сформированных цифровых компетенций и будущие создатели цифрового контента в области туризма). В этой связи сеть ФИП станет точкой развития и диффузии инноваций, их транслирования в профессиональное сообщество.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» реализовало инновационный образовательный проект «Цифровой информационно-образовательный ресурс сопровождения семей с детьми раннего возраста «Шаг навстречу». Проект направлен на создание цифрового информационно-образовательного ресурса сопровождения семей, имеющих детей раннего возраста, с возможностью интеграции в деятельность региональных многофункциональных центров в рамках оказания услуги «Социально-психолого-педагогическое сопровождение семей с детьми раннего возраста».

В рамках отчетного периода были реализованы дополнительные профессиональные программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки, апробация электронного сервиса по психолого-педагогическому сопровождению семей с детьми раннего возраста в условиях цифровой экономики, оказание адресной помощи семьям, имеющим детей до трех лет, презентация электронного сервиса по психолого-педагогическому сопровождению семей с детьми раннего возраста.

Возможность транслирования и масштабирования эффективных моделей осуществления инновационной деятельности заключается в возможном использовании разработанного ФИП продукта в востребованном формате, а именно, реализованного цифрового информационно-образовательного ресурса сопровождения семей с детьми раннего возраста. Перспективы развития инновационной деятельности видятся в создании «сквозных» цифровых платформ, обеспечивающих социально-психолого-педагогическое сопровождение семей с детьми, интегрированных в различные государственные структуры. Авторы планируют создание вариативных моделей деятельности Центров психолого-педагогического сопровождения семей с детьми раннего возраста с учетом региональных особенностей субъектов РФ, подготовка тьюторов для работы в Центрах, масштабирование опыта повышения квалификации и профессиональной переподготовки в области психолого-педагогического сопровождения развития детей раннего возраста с использованием дистанционных технологий в электронной образовательной среде вуза.

Автономная некоммерческая организация высшего образования «Университет Иннополис» реализовала инновационный образовательный проект «Разработка и внедрение инновационной модели обеспечения приоритетных отраслей Российской Федерации высококвалифицированными кадрами, владеющими ключевыми цифровыми технологиями». Идея данного инновационного образовательного проекта заключается в создании, апробация и внедрение универсальной модели выстраивания сотрудничества между образовательными организациями профессионального образования и индустрией по вопросу синхронизации востребованных отраслей и формируемых образовательной программой профессиональных компетенций с использованием современных технологических и организационно-методических решений предельно востребовано и произведет синергетический эффект, объединив лучшее из отдельных успешных практик.

В ходе реализации ИОП получены следующие результаты: функционирование единой образовательной платформы, формирование ее образовательного контента; организация и реализация экспертно-методического сопровождения обучающихся по программам ИТ-подготовки на образовательной платформе Университета Иннополис; повышение квалификации профессорско-преподавательского состава ведущих образовательных организаций ВО/СПО, участвующего в реализации ООП по направлениям подготовки второго этапа реализации проекта по цифровым компетенциям, актуальным для приоритетных отраслей в очном формате (апробация программы ДПО) и в заочном дистанционном формате на образовательной платформе Университета Иннополис; разработка и актуализация основных образовательных программ в рамках очных КПК для ИПС по направлениям подготовки второго этапа, отбор лучших практик участников Консорциума; создание, редактирование и утверждение опубликованных, рекомендованных к тиражированию основных образовательных программ по направлениям подготовки второго этапа; актуализация ООП по направлениям подготовки второго этапа образовательными организациями высшего и среднего профессионального образования РФ в части цифровых компетенций на основе рекомендованных к тиражированию.

Инновационное решение проекта направлено на достижение синергетического эффекта от консолидации методического потенциала профессорско-преподавательского состава лучших учебных заведений Российской Федерации, объединенных в Консорциум, посредством формирования и развития их цифровой компетентности в области, наиболее актуальной для профильной отрасли, и организации коллективной работы над актуализацией образовательных программ высшего и среднего профессионального образования. Целевая аудитория инновационного образовательного проекта: кадры непосредственно ИТ-отрасли; кадры остальных отраслей российской экономики, признанных приоритетными.

Ключевым ресурсом устойчивости результатов проекта являются педагогические и методические кадры образовательных организаций высшего и среднего профессионального образования, прошедшие обучение по программам дополнительного профессионального образования Университета Иннополис, направленным на повышение / формирование цифровых компетенций преподавателей и методистов. Наличие образовательной платформы, содержащей все необходимые материалы по включению цифровых технологий в профессиональную деятельность, также является существенным фактором обеспечения устойчивости реализации проекта и инструментом фасилитации использования актуализированных основных образовательных программ, рекомендованных к тиражированию.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)» реализовало инновационный образовательный проект «*Развитие научно-исследовательского, образовательного и инновационного потенциала обучающихся Ростовского государственного экономического университета в области искусственного интеллекта*». Основная идея данного проекта заключается в усилении научно-исследовательской и проектной составляющей обучения, а также повышении эффективности подготовки кадров в сфере цифровой экономики. К этому добавляется обеспечение соответствия уровня подготовки специалистов требованиям рынка труда Индустрии 4.0 посредством развития научно-исследовательского, образовательного и инновационного потенциала обучающихся вуза на примере РГЭУ (РИНХ), а также повышение квалификации профессорско-преподавательского состава по сквозным технологиям НТИ; повышение конкурентоспособности образовательных программ и образовательных учреждений.

Результаты проекта данного ИОП являются востребованными в современной экономике России. Опыт использования новых методик развития научно-исследовательского, образовательного и инновационного потенциала обучающихся РГЭУ (РИНХ) в области искусственного интеллекта, несомненно, будет полезен высшим учебным заведениям, внедряющим инструменты искусственного интеллекта.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова» реализовало инновационный образовательный проект «*Непрерывная подготовка кадров и формирование научных компетенций разработчиков устройств для цифровизации энергетики (на основе стратегического партнерства университета и предприятий Инновационного территориального электротехнического кластера*

(ИНТЭК) Чувашской Республики)». Идея данного инновационного образовательного проекта направлена на подготовку высококвалифицированных кадров для отечественной электротехнической промышленности для развития цифровой экономики и реализации ведомственного проекта Минэнерго России «Цифровая энергетика». Сохранение и развитие научного потенциала электротехнической отрасли на территории республики и подготовка высококвалифицированных кадров для отечественной электротехнической промышленности на основе объединения усилий и ресурсов университета и отраслевого бизнеса для решения прорывных задач, необходимых для развития цифровой экономики и реализации отраслевой программы «Цифровая энергетика» в Российской Федерации.

Основная идея инновационного образовательного проекта ЧувГУ заключается в реализации концепции интеграции образовательного, научного и производственного потенциалов университета и отраслевого бизнеса. Основными результатами реализации инновационной деятельности являются следующие продукты: разработаны новые ООП по УГСН 13.00.00 с учетом разработанной системы компетенций, востребованных цифровой энергетикой и в условиях реальной научно-производственной базы партнеров проекта: восемь образовательных программ – программ бакалавриата; семь образовательных программ – программ магистратуры; разработан цикл занятий для школьников 10–11 классов «Физические основы энергетики, перспективы развития технологий и цифрового оборудования»; серии занятий проведены в лабораториях университета и на предприятиях инновационного территориального электротехнического кластера (ИНТЭК); организованы траектории обучающихся студентов с частичным трудоустройством на предприятиях ИНТЭК, промышленности и энергетики Чувашской Республики; организован мониторинг потребности высококвалифицированных специалистов и трудоустройства выпускников; идет закупка и монтаж оборудования для дооснащения Межфакультетской лаборатории преобразовательной техники и источников питания (промышленные партнеры: ООО «НПП ЭКРА», АО ЧЭАЗ, ПАО «Саранский электровыпрямитель»); разработан курс «Цифровые системы адаптивного управления силовыми электронными преобразователями и источниками питания» и его методическое обеспечение; организована и проведена Международная научно-техническая конференция «Проблемы и перспективы развития энергетики, электротехники и энергоэффективности»; проведено повышение квалификации по дополнительным образовательным программам (ДОП) с учетом разработанной системы компетенций, востребованных цифровой энергетикой и в условиях реальной научно-производственной базы партнеров проекта: обслуживание оборудования цифровой подстанции (21 слушатель по программе ДПО «РЗА цифровых подстанций»); повышение квалификации энергетиков ПАО «Транснефть» (86 слушателей, прошедших повышение квалификации).

Практическая значимость инновационных решений: повышение эффективности подготовки кадров для предприятий электротехники; укрепление позиций на отечественном и зарубежном рынке дружественных для России стран цифровых электротехнических устройств; поддержание и развитие человеческого потенциала отраслевой электротехнической науки.

Возможность транслирования и масштабирования инновационных решений заключается в развитии сетевого взаимодействия с учреждениями среднего профессионального образования в части использования уникальной лабораторной базы и методических разработок факультета энергетики и электротехники.

Перспективы развития инновационной деятельности в разработке, апробации и внедрении новых образовательных программ для удовлетворения спроса на рынке труда специалистов с междисциплинарными компетенциями, новыми знаниями, необходимыми для создания и использования цифровых технологий и оборудования при технологической и цифровой трансформации энергетики; а также в формировании и развитии научного потенциала кадров цифровой энергетики путем создания научно-образовательных лабораторий по актуальным проблемам и направлениям энергетики, электротехники и энергоэффективности, используемых в цифровой энергетике, на основе взаимодействия фундаментальной и прикладной науки с образовательным процессом.

Распространение и внедрение лучших практик ФИП должно осуществляться на основе сетевого взаимодействия заинтересованных сторон в части использования уникальных результатов (инфраструктуры, учебно-методических разработок и пр.), трансляции практики реализации инновационного образовательного проекта в сети Интернет, средствах массовой информации, а также в рамках проведения различных научно-образовательных мероприятий.

Сеть ФИП станет точкой развития и диффузии инноваций, их транслирования в профессиональное сообщество.

Библиографический список к главе 3

1. Алексеева Н.Р. Подготовка будущего специалиста в области рекламы и дизайна к профессиональной деятельности в условиях использования информационных и коммуникационных технологий / Н.Р. Алексеева, А.Г. Герасимова, Т.А. Лавина // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – №3. – С. 106.

2. Грицкевич Т.И. Развитие научно-исследовательского и профессионального потенциала российской молодежи: лучшие практики федеральных инновационных площадок вузов в 2020 году / Т.И. Грицкевич, Т.А. Лавина, А.Н. Захарова // Молодежь в условиях цифровизации общества: международный, национальный и региональный аспекты: сборник статей Всеросс. научно-практ. конф. / под общ. ред. Е.В. Матвеевой, А.А. Митина. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2020. – С. 261–267.

3. Лавина Т.А. Высшее образование: новое качество и форматы образования (по материалам лучших практик работы федеральных инновационных площадок в 2019 году) / Т.А. Лавина, Т.И. Грицкевич, А.Н. Захарова [и др.] // Современное образование: проблемы и перспективы развития: монография. – Чебоксары: Среда, 2019. – С. 9–26.

4. Лавина Т.А. Федеральные инновационные площадки высшего образования: стратегии реализации государственной политики в управлении инновационной образовательной деятельностью / Т.А. Лавина, Т.И. Грицкевич, А.Н. Захарова [и др.] // Социально-экономические, организационные, политические и правовые аспекты обеспечения эффективности государственного и муниципального управления: материалы IV статей Всеросс. научно-практ. конф. молодых ученых. – Барнаул: Алтайский филиал ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», 2022. – С. 217–219.

5. Лавина Т.А. Современное педагогическое образование: анализ трендов развития (по материалам лучших практик работы федеральных инновационных площадок в 2021 году) / Т.А. Лавина, А.Н. Захарова, Т.И. Грицкевич // Вопросы образования и психологии. – Чебоксары: Среда, 2021. – С. 15–31. – doi:10.31483/a-10334
6. Лавина Т.А. Подготовка преподавателей специальных дисциплин к использованию возможностей дистанционных технологий в процессе обучения менеджеров по персоналу (на примере LMS «Moodle») / Т.А. Лавина, Е.Т. Яруськина // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №3. – С. 244.
7. Волкова О.В. Студент вуза на рубеже 2020-х: перспективы развития личности и здоровья / О.В. Волкова, А.А. Алексеева, А.И. Вахтель [и др.]. – Чебоксары: Изд-во Чуваши, 2021. – 360 с.
8. Alekseeva N.R., Lavina T.A., Vanyulin A.N., Zakharova A.N. Development of professional competencies of bachelors in applied Informatics to create an advertising product by means of information technologies // Journal of Physics: Conference Series: IOP Publishing Limited, 2020. – P. 12056. – DOI 10.1088/1742-6596/1691/1/012056.
9. Lavina T.A., Zakharova A.N., Aleksandrov A.H., Talanova T.V. Professional Competencies of a Higher Education Teacher in an Information Educational Environment // International Scientific Conference «Digitalization of Education: History, Trends and Prospects» (DETP 2020): Proceedings of the International Scientific Conference «Digitalization of Education: History, Trends and Prospects» (DETP 2020), Yekaterinburg, 23–24 апреля 2020 года. – Yekaterinburg: Atlantis Press, 2020. – P. 262–269. – DOI 10.2991/assehr.k.200509.048.
10. Morova N.S., Zakharova A.N., Talanova T.V., Dulina G.S., Nikolaev E.L. Psychology of personal competitiveness of students in the system of higher education. Proceedings of the 30th International Business Information Management Association Conference, IBIMA 2017 – Vision 2020: Sustainable Economic development, Innovation Management, and Global Growth. 2017. С. 4460–4468
11. Smirnov V.V., Semenov V.L., Zakharova A.N., Lavina T.A., Ivanova N.A. «Digital Strategic» regions of Russia. International conference «Trends and innovations in economic studies» TIES 2020. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. 2020. Volume 96. pp. 719–730. DOI: 10.15405/epsbs.2020.12.94
12. Zakharova A.N., Lavina T.A., Antonova N.A., Hartfelder D.V., Yakovleva E.V. Psychological Aspects of Professional Suitability of Students at the Stage of Higher Education. Advances in Social Science, Education and Humanities Research. 2020. DOI <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200723.084>
13. Zakharova A.N., Morova N.S., Talanova T.V., Dulina G.S., Nikolaev E.L. Psychology of Personal Competitiveness of Students in the System of Higher Education. Proceedings of the 30th International Business Information Management Association Conference, 2018. – P. 4460–4468.
14. Zakharova A.N., Nikolaev E.L., Lavina T.A., Razina T.V., Borisov O.V., Talanova T.V., Gartfelder D.V. The Specifics Of Communicative Competence Of Technical Students. Proceedings Of The 38th International Business Information Management Association Conference (IBIMA Innovation Management and Sustainable Economic Development in the Era of Global Pandemic). 2022. – P. 5264–5274.

ГЛАВА 4

DOI 10.31483/r-104656

*Горячевская Евгения Владимировна
Сафонова Марина Вадимовна*

ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ПЕРСОНАЛА В ПРОЦЕССЕ ГРУППОВОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

***Аннотация:** в главе рассматривается тема возможности повышения профессиональной мотивации в процессе группового консультирования и предлагается один из вариантов программы консультаций. Актуальность исследования групповых консультаций как средства повышения профессиональной мотивации сотрудников розничной торговли продиктована особенностью условий современного рынка, где спрос на кадры значительно превышает предложение. Было проведено исследование на базе организации, занимающейся розничной торговлей. В эксперименте приняли участие 30 человек. В ходе работы были изучены теоретико-методологические основания и подходы в направлении изучения мотивации в целом и мотивации персонала в частности. Авторами была разработана и апробирована программа группового психологического консультирования с целью повышения профессиональной мотивации у персонала организации. В результате формирующего эксперимента удалось развить в участниках группы желание овладевать новыми знаниями, изменить отношение к повышенным требованиям, интересоваться ответственными и трудными заданиями, брать на себя ответственность в работе и при принятии решений, развить целеустремленность и настойчивость в достижении целей, повысить стремление к профессиональному росту.*

***Ключевые слова:** мотивация, повышение профессиональной мотивации, программа консультаций.*

***Abstract:** the chapter discusses the topic of the possibility of increasing professional motivation in the process of group counseling and suggests one of the options for the consultation program. The relevance of the study of group consultations as a means of increasing the professional motivation of retail employees is dictated by the peculiarity of the conditions of the modern market, where the demand for personnel significantly exceeds the supply. A study was conducted on the basis of an organization engaged in retail trade. 30 people took part in the experiment. In the course of the work, the theoretical and methodological foundations and approaches in the direction of studying motivation in general and staff motivation in particular were studied. The author has developed and tested a program of group psychological counseling in order to increase the professional motivation of the organization's staff. As a result of the formative experiment, it was possible to develop in the group participants a desire to master new knowledge, change their attitude to increased requirements, be interested in responsible and difficult tasks, take responsibility in work and decision-making, develop purposefulness and perseverance in achieving goals, increase the desire for professional growth.*

Keywords: *motivation, professional motivation enhancement, consultation program.*

Актуальность исследования групповых консультаций как средства повышения профессиональной мотивации сотрудников розничной торговли была продиктована особенностью условий современного рынка, где спрос на кадры значительно превышает предложение. Это обусловлено тем, что в период пандемии 2019–2020 гг. общество научилось работать удаленно, не находясь физически на рабочем месте. И если сначала это вызывало протест у некоторой части населения, то через какое-то время работники, освоив работу интернет-приложений, научились находить в этом массу положительных аспектов. На данный момент значительная часть людей ищет себе работу исключительно удаленного формата. Владельцы бизнеса по оказанию оффлайн-услуг попали в весьма неловкую ситуацию: им предстоит постоянно заинтересовывать и удерживать на рабочих местах своих сотрудников. В этом им способны оказать помощь штатные психологи.

В своей исследовательской работе мы проверили гипотезу о том, будет ли результативным повышение мотивации персонала в процессе группового консультирования. Исследование было проведено на базе организации, занимающейся розничной торговлей. В эксперименте приняли участие 30 человек, 13 мужчин и 17 женщин в возрасте от 20 до 43 лет.

Целью работы в группе стали повышение уровня профессиональной мотивации и гармонизация ценностной сферы участников.

Задачи консультативных встреч:

- 1) повысить стремление к профессиональному росту;
- 2) развить ответственность, целеустремленность и настойчивость в достижении;
- 3) научить признавать свои заслуги;
- 4) уметь хвалить и поощрять себя за удачно проделанную работу;
- 5) помочь развить интерес к содержанию работы;
- 6) научить отождествлять свои успехи с успехами компании;
- 7) уметь увидеть личные достижения, гордиться ими.

В ходе работы мы изучили теоретико-методологические основания и подходы в направлении изучения мотивации в целом и мотивации персонала в частности. В своем исследовании мы опираемся на труды таких ученых, как В.К. Вилюнас, Ф. Герцберг, В.И. Герчиков, Е. П. Ильин, Д. Макклелланд, П. Мартин, А. Маслоу, О.Ф. Потемкина, Ш. Ричи, Э. Шейн, и др. Также рассматривались подходы к мотивации персонала и формированию мотивации к труду О.С. Виханского, А.П. Егоршина, А.Я. Кибанова, А.А. Когдина, Т.Н. Патрахиной, Е.В. Сидоренко и др.

Для группового консультирования мы постарались выбрать подходы, техники и упражнения с учетом особенностей персонала. Главной особенностью данного коллектива мы считаем творческий характер самой организации и сотрудников, а также большой разброс в возрасте сотрудников (от 20 до 43 лет). Также были учтены идеологические ценности организации: альтруизм, служение, польза для общества, творческий подход.

Уровень профессиональной мотивации было решено исследовать с помощью диагностических методик: методика диагностики трудовых мотивов В.И. Герчикова; тест «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» О.Ф. Потемкиной;

методика мотивационного профиля личности Ш. Ричи и П. Мартина; тест «Якоря карьеры» Э. Шейна.

По результатам констатирующего эксперимента для проведения консультативных бесед была сформирована экспериментальная группа сотрудников, имеющих низкий уровень профессиональной мотивации, а именно:

1) высокие значения инструментального и люмпенизированного типа мотивов (по В.И. Герчикову).

2) все показатели социально-психологической установки личности слабо выражены, высокий показатель установки «Эгоизм» (по О.Ф. Потемкиной).

3) высокое значение ценностной ориентации «Стабильность работы», при низких значениях других ценностей (по Э. Шейну).

4) высокое значение потребности «Материальное вознаграждение» при низких значениях других потребностей (по Ш. Ричи и П. Мартин).

Нами была разработана и апробирована программа группового психологического консультирования с целью повышения профессиональной мотивации у персонала организации. В данной программе обобщена комбинация техник и подходов, не применяемая традиционно:

1) экзистенциальный подход: беседа;

2) психоаналитический подход: инсайт и проработка;

3) психодрама: упражнение «Волшебный магазин», техника «Проекция будущего», проективная методика «Моя идеальная работа», проективная методика «Колесо баланса»;

4) приемы создания ситуации успеха: приемы «Эврика», «Линия горизонта»;

5) притчи, сказки, тематические мотивационные игры и упражнения.

Таблица 1

План программы группового психологического консультирования

№	Название/цель консультации	Содержание консультации
1	2	3
Этап 1. Знакомство		
1	Знакомство. Вводная консультация	Самопрезентация консультанта. Знакомство участников с консультантом и друг с другом. Принятие правил в группе. Знакомство участников с теоретическими аспектами и терминами мотивации. Рефлексия участников по поводу своих ожиданий от консультативных встреч
Этап 2. Переходный этап		
2	Поиск сильных черт натуры. Целеполагание и поиск ресурсов в виде сильных черт натуры	Обсуждение личных целей на консультацию. Закладывание основ самораскрытия посредством применения техник слушания. Ознакомление участников с личными профилями. Развитие оптимистического взгляда на свои личностные черты. Развитие понимания своих сильных черт натуры. Притча, формирующая принятие себя как личности

1	2	3
Этап 3. Этап работы		
3	Переоценка. Поиск выгод в тех качествах, что кажутся участникам негативными	Обсуждение негативных черт натуры, мешающих движению вперед, переоценка тех качеств, что кажутся негативными. Поиск нестыковок и противоречий, когнитивных искажений, посредством беседы и с помощью проективной методики «Моя идеальная работа»
4	Поиск возможностей. Цель – увидеть больше своих возможностей	Обсуждение сильных черт натуры и ресурсов, сохранных частей сознания участников. Поиск новых возможностей с помощью техники «Волшебный магазин» и проективной методики «Моя идеальная работа». Поиск возможностей развития и применения своих сильных качеств
5	Ответственность. Формирование личной ответственности участников	Обсуждение обстоятельств-возможностей, которые будут способствовать достижению цели и обстоятельств-угроз, факторов, которые могут помешать этому. Работа с сомнениями, страхами, переоценка важности факторов с помощью проективной методики «Моя идеальная работа», техники «Проекция будущего» и техники «Колесо баланса». Формирование личной ответственности за свою жизнь путем переформулирования внешнего контекста ограничений на внутренний контекст
6	Работа с метафорой. Поиск скрытых мотивов к достижению	Снятие психологической защиты с помощью работы со сказкой: поиск скрытых ресурсов и лучших методов достижения целей. Определение ведущих ценностей участников
Этап 4. Заключительный		
7	Ценности. Увязка своих ценностей и целей с ценностями и целями организации	Обсуждение реализации потребностей участников через ценности организации. Возможности развития интереса к трудовой деятельности через игры. Создание «Своей игры»
8	Завершение. Рефлексия участников	Доработка создания «Своей игры». Обсуждение цикла консультаций. Подведение итогов. Прощание

Рассмотрим, как проходила реализация программы групповых консультаций.

1. Знакомство. Уже на этапе знакомства методом наблюдения удалось выявить негласных лидеров группы, и в процессе работы в группе опираться на их авторитет. Например, при разборе домашнего задания первое слово предлагалось активным членам группы, постепенно переходили к менее активным и скромным, чтобы подбодрить застенчивых сотрудников и примером показать, как можно построить логичный ответ. В целом, наблюдения за группой на этапе знакомства в этом коллективе показали, что не было неловкости, расслабленные позы, шутки и доброжелательные

приветствия друг друга показывали, что несмотря на то, что коллеги работают в разных подразделениях, зачастую на разных концах города, видятся они часто или даже дружат подразделениями. Этот факт был отмечен как положительное условие для создания благоприятной атмосферы для самораскрытия и вовлеченности в процесс работы.

При формулировке участниками своих страхов, ожиданий и надежд по результатам консультативных встреч, большинство консультируемых озвучили, что ожидают успеха и надеются после консультаций ходить на работу с удовольствием. В основном, все страхи в группе заключались в том, что сотрудники опасались так и не найти свою мотивацию. В целом, начальный этап завершился сформированной внутренней мотивацией к работе участников над собой.

2. Переходный этап. Переходный этап начался с анализа домашнего задания: формулировки запроса на консультирование. Участники несколько волновались и переживали о том, как они будут восприняты другими, как выглядят со стороны, пока не понимали границ допустимого личного откровения. Мы использовали такие техники, как активное слушание, перефразирование, подведение итогов. Крайне важно было не давать на тех, кто пока не готов к самораскрытию.

Примеры личных запросов, прозвучавших от участников:

1. «Хочу, чтобы на работе стало интереснее».
2. «Я хочу больше узнать о себе как профессионале».
3. «Хочу зарабатывать больше денег».
4. «Хочу с радостью ходить на работу», и т. д.

Вторая часть переходного этапа была посвящена анализу личных профилей участников. Консультант раздал всем распечатанные бланки с личным профилем по результатам тестирования и предложил ознакомиться. Сотрудники внимательно читали, был очевиден большой интерес к результатам тестирования, некоторые хмурились, нервно ерзали на стульях, руки и мимика находились в непрерывном движении. Далее, иницируя обсуждение характеристик, консультант плавно перевел группу к следующему, основному, этапу.

3. Этап работы. После прочтения участники начали высказывать недовольство: некоторые были не согласны с формулировками из определения В.И. Герчикова «люмпенизированный тип», другие – с доминирующей установкой «Эгоизм» по О.Ф. Потемкиной. Интересно то, что никто из участников сразу не понял, почему плохо, когда в личном профиле доминирует только установка на деньги. Возражения выслушивались консультантом нейтрально, важно было не вступать в дискуссии в момент острого несогласия сотрудников. Применялась техника нормализация: «Такие значения в диагностике случаются, когда у человека работа стоит в жизни не на первом месте. Однако, раз уж вам необходимо работать, чтобы содержать себя или семьи, давайте сделаем так, чтобы работа принесла вам удовольствие».

Далее был раскрыт смысл каждой установки и потребности с целью нормализации и интерпретации, т.е. мягко донесено объяснение значения ценностных установок и типов участников, освещены новые перспективные и применение личностных черт, для каждого участника была предложена интерпретация личного профиля во время обсуждений, чтобы участник группы сразу мог подумать над ней и задать уточняющие вопросы

консультанту, а не оставался наедине со своими выводами и домыслами. Работа на этом этапе показала, что подавляющее большинство участников имеют критическое мышление.

Качественная динамика сопровождалась определенными изменениями в личности участников на протяжении всего этапа работы, некоторые стали заметны, как отмечалось ранее, уже в конце начального этапа: испытуемые перестали молчать, увидев благожелательное отношение и поддержку со стороны других участников, консультанта, начали комментировать происходящее, осторожно высказывать свое мнение, принимали более расслабленные позы. Самораскрытие участников способствовало возникновению инсайтов. Особенно стоит отметить работу над закладыванием базы для возникновения понимания своих ресурсов в виде сильных черт натуры, где у сотрудников при поддержке консультанта и задании уточняющих вопросов случались инсайты о себе и своих личностных чертах. Большая работа была проделана по проработке негативных жизненных установок.

Все участники говорили о наиболее волнующих их проблемах: тревоге, неумении расслабляться, общей неудовлетворенности своей жизнью и т. д. Другое, напротив, начинали говорить о своих желаниях, целях или даже мечтах. Это позволяло консультанту выстраивать больше гипотез относительно низкой профессиональной мотивации участников, и, соответственно, качественнее оказывать поддержку в осознании участниками своих инсайтов и проработке проблем.

Рассказывая, какие черты и ценностные ориентации в себе решили улучшить, все участники, наряду с другими качествами, упомянули лень, которая свидетельствует о некоем внутрличностном конфликте, который нам и предстояло разрешить. Также часто упоминались чувствительность, эмоциональность и впечатлительность. На данном этапе использовались такие техники как: техника активного слушания, конфронтация, отражение чувств, поддержка, эмпатия и т. д.

При работе с проективной методикой «Моя идеальная работа» удалось выявить большое количество особенностей и установок участников, таких как ценностные ориентации, уровень самооценки, позиционирование в целом. Например, одна из сотрудниц нарисовала себя в виде голого и лысого зеленого человечка, а на вопросы консультанта: «Каково идти по жизни таким зеленым человечком? Не мешает ли это на работе?», призналась, что она постоянно переживает по этому поводу, так как в коллективе чувствует себя неуютно, ей постоянно указывают на то, как сильно она отличается от коллег (женщина в два раза старше всех своих коллег, соответственно, они имеют разный социальный статус, спектр интересов и мышление). Сотруднице было предложено написать не менее 20 причин выгоды отличаться от всех коллег именно в этой профессии (она написала 23 причины, среди которых основными, по ее словам, были «личный бренд» и «уникальный стиль»). Не меньший интерес представляли изображения идеальной работы, к которой предполагалось найти путь. Все эти рисунки послужили базой для выявления когнитивных искажений, а также их проработке.

Наиболее сложной оказалась работа, направленная на поиск личных ресурсов участников, которые можно было бы связать с их ценностями и ценностями организации. Сложность заключалась в том, что метод поиска и сам ресурс в каждом случае максимально уникален, и для такой работы,

возможно, больше подошло бы индивидуальное консультирование, или группы меньших размеров. После окончания четвертой консультации, стало понятно, что участники имеют разный темп, ход мыслей и логику поиска ресурса, поэтому было принято встретиться с некоторыми участниками на следующий день с целью помощи в формировании поиска ресурса (остальные справились сами).

В целом, в работе над поиском ресурса мы опирались на позитивный опыт и наиболее сохраненные положительные качества личности участников, т.е. внутренние ресурсы. Для этого учитывали личные профили сотрудников, выбирали те ценностные ориентации и установки, которые можно связать с ценностями организации и использовать в работе. Были выявлены позитивные контакты сотрудников с ближайшим окружением, учтено, что считает для себя возможным использовать сам консультируемый, на какие свои внутренние и внешние ресурсы он может положиться, чтобы решить проблему мотивации. Этот метод помог извлечь пользу из того, что работоспособно, сохранно и вместе с участниками добиться перемен.

Очень удачной была идея применить сочинение сказки под названием: «Как один мальчик/девочка однажды нашел смысл жизни.», «...раздобыл себе силы», «...нашел ресурс» и т. д., так как именно сочиненная сказка послужила основой для самой продуктивной работы. Это обусловлено тем, что при проективных методах работы отлично снижаются психологические защиты.

4. Заключительный этап. Итогом групповой работы для каждого участника стало построение своеобразной уникальной ценностной системы. В процессе этого построения участникам было предложено проанализировать свои жизненные цели, ценности и соотнести их с целями и ценностями организации, поставить себе задачи на ближайшее время и дальние перспективы.

Таким образом, в течение групповых консультаций мы поняли, что для участников большое значение имел индивидуальный бережный подход, каждый как бы «оживал» от внимания, начинал верить в себя, наполнялся силой, начинал генерировать идеи и все заметнее проявлял себя.

Главной задачей консультанта, по нашему мнению, было удержание интереса участников к самораскрытию и самопринятию.

После повторного тестирования группы респондентов был получен общий мотивационный профиль группы.

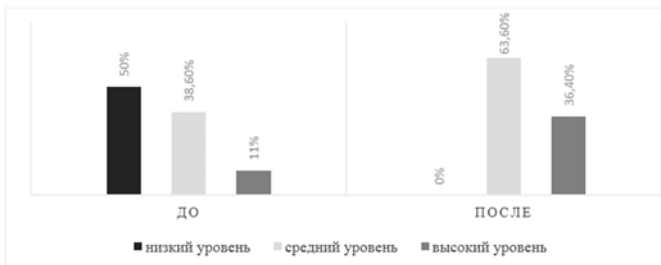


Рис 1. Динамика уровня развития профессиональной мотивации референтной группы до и после консультативных встреч, (%)

На данный момент высоким уровнем профессиональной мотивации обладают 36,4% сотрудников, посещавших консультативные встречи, средний уровень прослеживается у 63,6% участников эксперимента. Низкого уровня мотивации нет ни у одного сотрудника.

В целом, в результате формирующего эксперимента нам удалось развить в участниках группы желание овладевать новыми знаниями, изменить отношение к повышенным требованиям, интересоваться ответственными и трудными заданиями, брать на себя ответственность в работе и при принятии решений, развить целеустремленность и настойчивость в достижении целей, повысить стремление к профессиональному росту. Сотрудники начали чувствовать себя признанными руководством, клиентами, почувствовали свою значимость, ощутили себя важной частью большого коллектива, ощутили свой вклад в общее дело и теперь считают себя носителями ценностей организации. Сотрудники почувствовали удовольствие от своей работы, видят свои личные достижения, умеют признавать свои заслуги и хвалить себя за проделанную работу. Можно заключить, что в ходе консультативных встреч профессиональная мотивация была повышена, а ценностная сфера гармонизирована.

Библиографический список к главе 4

1. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. – М.: Изд-во Московского университета, 1990. – 265 с.
2. Виханский О.С. Менеджмент / О.С. Виханский. – 5-е изд., стер. – М.: Магистр, 2014. – 576 с.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2011. – 512 с.
4. Кибанов А.Я. Управление персоналом организации / А.Я. Кибанов. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Экзамен, 2011. – 230 с.
5. Патрахина Т.Н. Сущность и содержание понятия «мотивация» в системе управления / Т.Н. Патрахина // Молодой ученый. – 2015. – №7 (87). – С. 461–464.
6. Шейн Э. Организационная культура и лидерство / Э. Шейн. – СПб.: Питер, 2002. – 336 с.
7. Ричи Ш. Управление мотивацией / Ш. Ричи, П. Мартин; пер. с англ., под ред. проф. Е.А. Климова. – М.: Юнити-Дана, 2004. – 399 с.
8. Maslow A.H. Motivation and personality. – New York: Harper & Row, 1954. – 411 p. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://holybooks.com/wp-content/uploads/Motivation-and-Personality-Maslow.pdf>
9. McClelland D.C. Human motivation. Glenview. IL: Scott, Foresman, 1985. – 315 p. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.coursehero.com/file/p45iqcm/Jang-K-L-McCrae-R-R-Angleitner-A-Riemann-R-Livesley-W-J-1998-Heritability-of>
10. Herzberg F.I. One more time: how do you motivate employees? // Harvard Business Review. – 2003. – №81. – Р. 87–96 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://hbr.org/2003/01/one-more-time-how-do-you-motivate-employees>
11. Vroom V.H. Work and motivation. – New York: Wiley, 1964. – 331 p. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.worldcat.org/title/work-and-motivation/oclc/243731>
12. Adams J.S. Towards an understanding of inequity // Journal of Abnormal and Social Psychology. – 1963. – №67 (5). – 411 p. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://shodhganga.inflibnet.ac.in/bitstream/10603/20476/14/14_references.pdf

ГЛАВА 5

DOI 10.31483/r-104684

Левченко Виктория Вячеславовна

Лапишова Екатерина Сергеевна

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ СИСТЕМЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в данной работе рассматривается преемственность в системе непрерывного профессионального педагогического образования, обеспечивающаяся всеми субъектами профессионального педагогического образования на каждой его ступени. В трансформационный период преемственность выступает фактором конкурентоспособности и является основным компонентом его развития. Цель исследования – выявить концептуальные основы системы преемственности непрерывного профессионального педагогического образования в рамках педагогической студии. Исследование носит теоретический и практический характер. При проведении следования использовался комплексный анализ, включающий в себя компетентностный, деятельностный, личностно-ориентированный, интегративный подходы, а также социологические методы получения, обработки и интерпретации информации, в том числе метод наблюдения и беседы. Во-первых, выделены факторы преемственности в системе непрерывного профессионального педагогического образования: целевой, содержательный, технологический, психолого-педагогический, управленческий, процессуальный. Во-вторых, представлены компоненты системы непрерывного профессионального педагогического образования: концептуальный, содержательный, процессуальный, эмоциональный, методический и аналитический. В качестве средства реализации преемственности выступает педагогическая студия, в рамках которой происходит преобразование теоретического материала профессиональной направленности в его практическую реализацию с учетом современных реалий. Затем авторы проанализировали индивидуальные образовательные маршруты в системе преемственности непрерывного профессионального педагогического образования и представили технологию реализации преемственности в системе непрерывного профессионального педагогического образования в рамках педагогической студии. Полученные результаты свидетельствуют о том, что система преемственности непрерывного профессионального педагогического образования, на основе программно-целевого метода, способствует достижению конечной цели – подготовке квалифицированного конкурентоспособного педагога, быстро адаптирующегося к новым реалиям, обладающего критическим творчеством.

Ключевые слова: преемственность, ступени образования, индивидуальный образовательный маршрут, профессиональное педагогическое образование, система преемственности профессионального педагогического образования, педагогическая студия.

Abstract: *this paper focuses on the continuity in lifelong teachers training development framework, provided by all stages of education. Presently, continuity is a factor of competitiveness and the main component of its development. The purpose of the study is to identify the conceptual foundations of the continuity in lifelong teachers training development framework within the pedagogical studio. The research methods are theoretical, general scientific and empirical methods, statistical methods, etc. Firstly, we highlighted the factors of continuity in lifelong teachers training development framework such as targeted, substantive, technological, psychological and pedagogical, managerial, procedural. Secondly, we highlighted the components of the system of continuing professional pedagogical education. They are conceptual, substantive, procedural, emotional, methodological and analytical. Thirdly, we considered the pedagogical studio as a means of implementing continuity. Then, individual educational path were examined. Theoretical and practical results are the following: based on the program-target method the continuity in lifelong teachers training development framework contributes to teacher's personality development.*

Keywords: *continuity, stages of education, individual educational path, teachers training, lifelong teachers training development framework, pedagogical studio.*

Реализация преемственности оказывает влияние на устойчивое развитие общества в условиях изменений во всех сферах современного мира. Преемственность в системе непрерывного профессионального педагогического образования обеспечивается всеми субъектами профессионального педагогического образования на каждой его ступени. В трансформационный период преемственность выступает фактором конкурентоспособности и является основным компонентом его развития. Как мы видим в работах Б.Г. Ананьева, М.А. Даниловой и других ученых, в психолого-педагогической литературе проанализированы аспекты преемственности лишь с точки зрения вертикальной дискретности. Горизонтальная дискретность изучена в трудах А.А. Люблинская, В.Н. Мадзигон и других. Вместе с тем, необходимо акцентировать внимание на ведущих факторах преемственности различных ступеней образования в условиях непрерывного профессионального педагогического образования.

Педагогическая наука и практика обосновывает характеристику факторов и условий развития личности. Определение К.К. Платонова: «фактор – явление, ставшее движущей силой другого явления», перекликается с определением, С.И. Ожегова: «фактор – существенный момент, движущая сила, причина какого-либо процесса или явления». Согласно определениям М.М. Махмутова, В.С. Безруковой под системообразующим фактором понимается явление, состояние или предмет, способные объединить в единое целое компоненты взаимосвязываемых подсистем, целенаправить их, стимулировать целостное деятельное проявление, сохранив при этом определенную, оптимальную долю самостоятельности и автономии каждого компонента [1].

Проанализировав понятие «фактор» в контексте нашей работы мы рассматриваем фактор, как состояние, объединяющие компоненты системы с сохранением автономии каждого компонента в системе непрерывного профессионального педагогического образования.

В соответствии с логикой исследования были выделены следующие факторы преемственности в системе непрерывного профессионального педагогического образования:

- целевой;
- содержательный;
- технологический;
- психолого-педагогический;
- управленческий;
- процессуальный.

Целевой фактор обеспечивается согласованием целей обучения и развития школа – вуз, т.е. образовательный процесс направлен на развитие компетенций, становления личности будущего педагога.

Содержательный фактор реализует сопряженность учебных планов и программ с учетом компетентности обучающихся.

Технологический фактор обеспечивает выработку единых подходов к образовательному процессу в системе непрерывного профессионального педагогического образования.

Психологическо-педагогический фактор обеспечивает единство форм и методов образовательного процесса.

Управленческий фактор направлен на реализацию общих подходов к управлению и организацию работы преемственных связей, которые определяются в ходе проведения совместных мероприятий.

Процессный фактор обеспечивает стыковку образовательных программ на разных ступенях образования.

В педагогической науке принципы выступают в качестве системообразующих факторов. Именно на основе принципов формулируется и конкретизируется цель, обуславливающая содержание, методы и формы обучения.

Системообразующим фактором системы непрерывного профессионального педагогического образования является принцип преемственности, который способствует разрешению противоречия между дискретностью и единством процесса обучения.

При разработке системы преемственности непрерывного профессионального педагогического образования авторы учитывали основные признаки системы.

В системе преемственности непрерывного профессионального педагогического образования образовательный процесс представлен как единое целое.

Компоненты образовательного процесса:

- концептуальный;
- содержательный;
- процессуальный;
- эмоциональный;
- методический;
- аналитический.

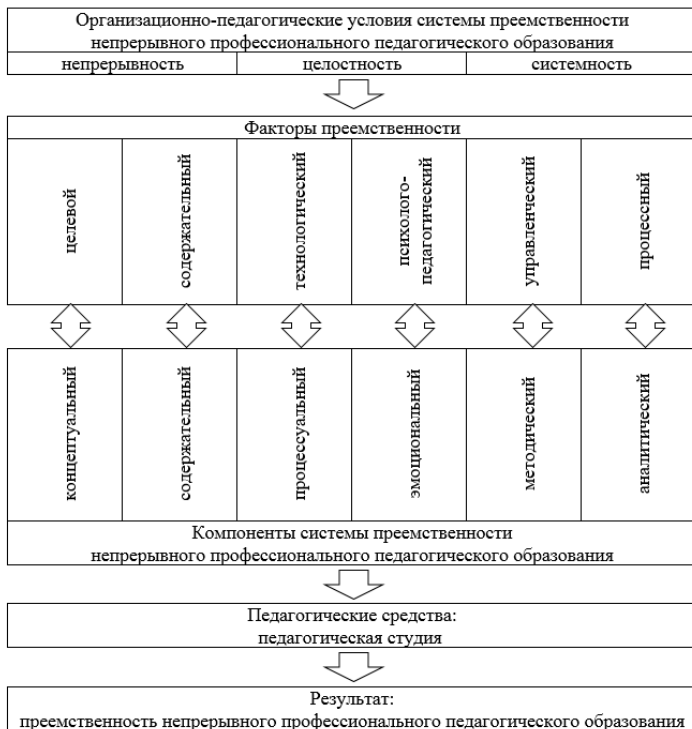


Рис. 1. Система преемственности непрерывного профессионального педагогического образования

В данной системе все компоненты направлены на результат получение общего результата преемственности образования. Преемственность каждого отдельного фактора является сопряжением результата – интегрированного показателя преемственности непрерывного профессионального педагогического образования.

Таблица 1

Детерминированность факторов преемственности и системы непрерывного профессионального педагогического образования

Факторы преемственности	Компоненты системы непрерывного профессионального педагогического образования
1. Целевой	1. Концептуальный
2. Содержательный	2. Содержательный
3. Технологический	3. Процессуальный
4. Психолого-педагогический	4. Эмоциональный
5. Управленческий	5. Методический
6. Процессный	6. Аналитический

Идея тождественности заложена в основу методологического обоснования для идентификации факторов преемственности и компонентов системы непрерывного профессионального педагогического образования. Для решения задач исследования – это совокупность следующих признаков: проблемы преемственности в системе непрерывного профессионального педагогического образования, модель подготовки педагогов, средства обеспечения преемственности [9].

Система непрерывного профессионального педагогического образования выступает средством реализации цели. В данном исследовании – образовательный процесс. Данный процесс представляет собой динамическую систему с педагогическим содержанием и связями всех ее компонентов. В настоящий исторический период, одной из задач профессионального педагогического образования является ориентация учебных дисциплин на развитие творческого переосмысления информации и принятие решений в различных профессиональных ситуациях [8].

Таким образом, система преемственности непрерывного профессионального педагогического образования ориентируется на развитие новообразований в структуре личности, деятельности педагога, которые направлены на многофункциональное использование этих новообразований в профессиональной деятельности педагога [6].

Таблица 2

Модель формирования преемственности в системе непрерывного профессионального педагогического образования

Фактор преемственности	Средства обеспечения преемственности	Элементы системы
Целевой	<i>Педагогическая студия:</i> - профориентационные мероприятия; - секции «Молодая наука», «Мультикультурный диалог» в рамках ежегодной студенческой конференции Самарского университета; - летняя школа «Мультикультурный диалог»; - школа будущего педагога - стажировки в университетах партнерах - дисциплины ИОТ - курсы ДПО - обучающие семинары	Концептуальный
Содержательный		Содержательный
Технологический		Процессуальный
Психолого-педагогический		Эмоциональный
Управленческий		Методический
Процессный		Аналитический

Таблица 3

Система непрерывного профессионального педагогического образования

Компонент системы	Методологически подход	Дидактический принцип	Критерий содержания	Фактор преемственности
Концептуальный	Системный	Целостности	Нормативные документы (ФГОС, УП)	Целевой
Содержательный	Компетентностный	Систематичности	Содержание образовательных программ	Содержательный
Процессуальный	Деятельностный	Целесообразности	Педагогические технологии	Технологический
Эмоциональный	Личностно-ориентированный	Гуманизации	Критическое творчество Эмпатия	Психолого-педагогический
Методический	Синергетический		Мониторинг результатов Организационно-методическое и научно-методическое обеспечение	Управленческий
Аналитический	Интегрированный	Интеграции	Преемственность ОП	Процессный

Основываясь на системном подходе, пришли к выводу, что процессы, протекающие в системе непрерывного профессионального педагогического образования, являются изменяющимися, но управляемыми процессами, которые подчиняются общим закономерностям. Система непрерывного профессионального педагогического образования – адаптивная система преемственности, основанная на системологически закономерностях функциональных систем.

К системологически закономерностям системы непрерывного профессионального педагогического образования мы относим: цель, структуру, процесс и качество преемственности.

Важная особенность перестройки целей – их конкретизация, чтобы они носили диагностичный характер [4].

Перестройка компонентов целей системы преемственности непрерывного профессионального педагогического образования должна быть направлена:

- на профессиональную ориентацию будущих педагогов;
- на осознание профессионального выбора будущих педагогов;
- на формирование профессиональной культуры будущих педагогов;
- на развитие критического творчества будущих педагогов;
- на овладение педагогическим мастерством в профессиональной деятельности педагогов.

В разработанной системе целевой фактор преемственности выступает измеряемой характеристикой – достижение преемственности в целеполагании.

Перестройка компонентов целей обучения взаимодействующий педагогических подсистем является основой перехода от одной ступени образования к другой на основе факторов преемственности. В данном случае, фактор преемственности обеспечивает единство учебно-воспитательного процесса и его результатов, в системе непрерывного профессионального педагогического образования.

Реализация преемственности новых целей осуществляется в соответствии с изменением компонентов и структуры на каждой ступени образования и должна соответствовать новым целям.

Для достижения преемственности между ступенями образования должна реализовываться система включения будущих педагогов в профессиональную деятельность на основе критического творчества.

В целях реализации преемственности в содержании и структуре непрерывного профессионального педагогического образования необходимо, что бы содержание обучения педагога строилось не только на овладении прошлого опыта, но и на прогнозировании будущего; на удовлетворении потребностей будущих педагогов с опережением процесса их реализации; на скоординированности программ смежных дисциплин и т. п.

Изменение компонентов должно основываться на реализации переходных технологий педагогических процессов, преемственности, установления единства педагогических действий, целенаправленной деятельности по осуществлению единстве образовательного процесса в системе преемственности непрерывного профессионального педагогического образования [5].

Исходя из выше сказанного, разработка и реализация методов, форм и средств реализации преемственности в процессе обучения на стыке

ступеней образования в системе непрерывного профессионального педагогического образования выходит на первый план.

В нашем исследовании средством осуществления преемственности мы рассматриваем педагогическую студию как инструмент для преобразования изученного теоретического материала профессиональной направленности и его практической реализации с учетом современных реалий и представлений.

В сфере образования «Педагогическая студия» рассматривается как форма организации работы для педагогов, для совершенствования профессиональных компетенций. Мы рассматриваем «Педагогическую студию» как инновационную форму организации практического обучения будущих педагогов иностранного языка путем интерактивного взаимодействия, связанного между собой, созданную для решения поставленных профессиональных задач, развитие критического творчества.

«Педагогическая студия» отличается от «педагогической мастерской» более неофициальной формой представления информации и коммуникации участников. «Педагогическая студия» в большей степени ориентируется на индивидуальную разработку, что позволяет будущему педагогу самоопределиваться с профессиональными предпочтениями в выборе содержания, способов и форм педагогической деятельности. С другой стороны, позволяет обучающимся провести наблюдение характера, потенциала, способа познания, как будущих профессиональных задач, так и индивидуальных.

В практической деятельности в рамках педагогической студии используются следующие методы и приемы подготовки педагогов: проблемное изложение материала; обзорные лекции; семинарские занятия; лабораторные работы; балльно-рейтинговая системы контроля знаний.

В целях реализации системы преемственности в системе непрерывного профессионального педагогического образования необходимо рассмотреть тактическую сторону организации переходных процессов, проанализировать сущность и технологию ее реализации.

Г.В. Ахметжанова, И.В. Груздова выделили 4 этапа самоопределения и становления педагога в системе непрерывного профессионального педагогического образования:

- формирование профессиональных намерений на профессию педагога;
- приобретение профессии педагога в процессе обучения;
- адаптация к самостоятельной преподавательской деятельности;
- творческое саморазвитие и реализация личности педагога в профессиональной деятельности [1].

Мы соглашаемся с данными этапами, но считаем необходимым в аспекте творческого саморазвития и реализации педагога в профессиональной деятельности рассматривать критическое творчество педагога как способ трансформации.

В рамках педагогической науки критическое творчество рассматривается нами как парадигматический синтез, связывающий науку с творчеством и традициями, ориентированный на развитие преемственности, а также как способ трансформации системы преемственности непрерывного профессионального педагогического образования.

В целях управления и установления взаимосвязей переходных процессов в становлении личности педагога, на наш взгляд, необходимо следовать единым методологическим подходам.

Система преемственности непрерывного профессионального педагогического образования, реализуемая на кафедре иностранных языков и профессиональной коммуникации Самарского университета в рамках проекта «Педагогическая студия», включает следующие образовательные маршруты:

1.1. Предпрофильная подготовка на базе школ № г. Самары – бакалавриат (специалитет) по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки).

Далее выпускник должен сделать выбор следующего этапа реализации профессионального образовательного маршрута:

2.1. Практическая профессиональная деятельность в образовательной организации – совершенствование профессионального уровня в системе дополнительного профессионального образования;

2.1. Магистратура по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование по специальности Психология и педагогика обучения иностранному языку – практическая профессиональная деятельность в образовательной организации – совершенствование профессионального уровня в системе дополнительного профессионального образования;

2.3. Магистратура по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование по специальности Психология и педагогика обучения иностранному языку – аспирантура по научным специальностям 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (иностранные языки, уровень общего, профессионального, дополнительного образования, профессионального обучения) (педагогические науки), 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки);

3. Аспирантура по научным специальностям 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (иностранные языки, уровень общего, профессионального, дополнительного образования, профессионального обучения) (педагогические науки), 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки) – профессиональная деятельность в образовательной организации – совершенствование профессионального уровня в системе дополнительного профессионального образования;

4. Бакалавриат по непедагогическому направлению подготовки – блок дисциплин ИОТ – практическая профессиональная деятельность в образовательной организации – совершенствование профессионального уровня в системе дополнительного профессионального образования;

5. Магистратура по непедагогическому направлению подготовки – блок дисциплин ИОТ – практическая профессиональная деятельность в образовательной организации – совершенствование профессионального уровня в системе дополнительного профессионального образования;

6. Аспирантура по непедагогическому направлению подготовки – блок дисциплин ИОТ – практическая профессиональная деятельность в образовательной организации – совершенствование профессионального уровня в системе дополнительного профессионального образования.

Вариативная составляющая системы преемственности непрерывного профессионального педагогического образования, выстроенная на основе одного из описанных маршрутов, предполагает разное количество этапов в процессе непрерывной профессиональной педагогической подготовки. Один вариант, когда маршрут проектируется с этапа допрофессиональной педагогической подготовки. В другом маршруте первым этапом становится обучение в вузе. Третий вариант маршрута основой предполагает профессиональную педагогическую переподготовку. Базой четвертого маршрута является блок дисциплин ИОТ.

Для осуществления преемственности школа – вуз в рамках педагогической студии используются следующие формы работы с будущими педагогами:

- школа юного китайца;
- практические занятия в лабораториях социально-гуманитарного института;
- дни открытых дверей;
- обзорные лекции преподавателей кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации;
- олимпиады по иностранным языкам;
- предпрофильные мероприятия;
- научно-практические конференции.

Для студентов первых курсов организуются различные виды работ по адаптации к условиям обучения по педагогическим специальностям в вузе. Например, занятия по программе «Школа первокурсника».

Для осуществления преемственности бакалавриат/специалитет – магистратура в рамках педагогической студии реализуются такие формы работы как: организация обзорных лекций не только преподавателей кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации, но и ведущих специалистов в области педагогики, методологии, филологии и лингвистики России и дружественных зарубежных стран; проведение предметных олимпиад по иностранным языкам; проведение научно-практических конференций; в рамках реализации индивидуального образовательного маршрута выступают профессионально ориентированные дисциплины ИОТ.

Профессиональное ориентирование, как один из компонентов педагогической студии дает возможность более детального погружения в профессиональную деятельность будущего педагога, раскрывает все нюансы работы в системе иноязычного образования, а также дает возможность общения с профессионалами, обменом опытом.

Основными направлениями профориентационной работы, проводимой со студентами педагогического направления подготовки, в рамках педагогической студии являются:

- профессиональное информирование – ознакомление с профессией педагога, специальностями (иностранные языки), требованиями, предъявляемыми к будущим педагогам, потенциалом профессионального роста и самосовершенствования как учебной, так и в профессиональной деятельности;
- профессиональное консультирование – оказание помощи в выборе профессионального маршрута;

- профессиональный тренинг – включение в практическую деятельность с целью получения профессиональных навыков, формирования профессиональных компетенций, развития критического творчества.

Система непрерывного совершенствования профессиональной подготовки педагогов на основе преемственности определила методологию подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре по научным специальностям 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (иностранные языки, уровень общего, профессионального, дополнительного образования, профессионального обучения) (педагогические науки), 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки), в основе которой заложена ориентация на вариативность в реализации компетентностной модели, отражающей запросы экономики, основанной на знаниях и передовых технологиях профессиональной педагогической деятельности [2].

В ходе научно-методических семинаров магистранты и аспиранты совместно проводят поиск и обобщение научных путей решения исследовательских задач через критическое творчество; создаются организационные и методические условия для реализации индивидуального образовательного маршрута магистрантов и аспирантов. Таким образом, на основе преемственности были разработаны и реализуются дисциплины и треки ИОТ для трех ступеней высшего профессионального педагогического образования.

Методическая работа в рамках непрерывного повышения профессиональной подготовки педагогов по иностранному языку неразрывно связана с деятельностью профессиональной ассоциации SETA, (Samara English Teachers Association (Самарская ассоциация учителей английского языка)), которая объединяет преподавателей английского языка Самарской области и входит в состав Национальной ассоциации преподавателей английского языка членами которой являются преподаватели английского языка из более 50 регионов Российской Федерации. В рамках педагогической студии совместно с Ассоциацией и Институтом дополнительного образования Самарского университета реализуются курсы повышения квалификации педагогов, курсы профессиональной переподготовки, проводится ежегодная международная научно-практическая конференция и летняя школа.

Таким образом, методический компонент в системе преемственности непрерывного профессионального педагогического образования в рамках педагогической студии реализует творческое сотрудничество между ступенями непрерывного профессионального педагогического образования; методическую и исследовательскую работу педагогов; единство целей, форм и методов работы педагогов в организации различных видов занятий, курсовых и выпускных квалификационных работ, диссертационных исследований; организацию самостоятельной работы обучающихся, их аттестации; организацию диагностики уровня преемственности.

Партнерами проекта «Педагогическая студия» являются:

- Тяньцзиньский университет (г. Тяньцзинь, КНР);
- Харбинский педагогический университет (г. Харбин, КНР);
- Институт Конфуция Волгоградского социально-педагогического университета;

- Институт иностранных языков Российского университета дружбы народов;
- Кафедра китайского языка Забайкальского государственного университета;
- Кафедра методики преподавания иностранных языков Самарский филиал Московского городского педагогического университета;
- Институт востоковедения Бурятского государственного университета;
- Школа гимназия №4 г. Читы;
- Гимназия №11 г. Самара;
- Гимназия «Перспектива» г. Самара;
- Медико-технический лицей г. Самара.

Такой коллективный субъект деятельности является проявлением системности и комплексности обеспечения преемственности в системе непрерывного профессионального педагогического образования с учетом современных реалий.

Исходя из выше сказанного, пришли к выводу, что изложенные подходы могут быть применены к разработке и реализации преемственности между ступенями непрерывного профессионального педагогического образования.

Технология реализации преемственности в системе непрерывного профессионального педагогического образования в рамках педагогической студии включает 4 этапа.

1. Этап формирования. Противоречие – в целях и задачах новых видов деятельности на разных ступенях непрерывного профессионального педагогического образования. Разрешение – усвоение обучающимися новых требований, в адаптации к новой ступени образования.

2. Этап становления. Противоречие – в понимании требований к организации учебной деятельности на новой ступени обучения и недостатке опыта в выполнении новых функций. Разрешение – опора на предшествующий опыт.

3. Этап зрелости. Противоречие – развитие навыков самостоятельной работы обучающихся на новой ступени непрерывного профессионального педагогического образования и необходимости взаимодействия с педагогами. Разрешение – в целенаправленном создании условий, когда обучающиеся вынуждены проявлять самостоятельность в реализации преемственности.

4. Этап преобразования. Противоречие – в стремлении обучающихся к самостоятельной педагогической деятельности и отсутствием профессионального опыта. Разрешение – участие в профессиональной педагогической деятельности во время педагогических практик, в преподавании своего предмета.

Таблица 4

Этапы реализации преемственности в системе непрерывного профессионального педагогического образования в рамках педагогической студии

<i>Этапы Компоненты</i>	<i>Профессиональная ориентация</i>	<i>Фиксация профессионального выбора</i>	<i>Молодые специалисты</i>	<i>Карьерный рост</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Коллективный субъект</i>	Школьники	Студенты педагогических специальностей в высших учебных заведениях	Молодые педагоги	Педагоги
<i>Индивидуальный образовательный маршрут</i>	Выбор профессиональной деятельности. Выбор индивидуального образовательного маршрута	Выбор индивидуального образовательного маршрута. Накопление теоретических знаний. Овладение современными технологиями	Выбор индивидуального образовательного маршрута. Получение профессионального опыта. Осознание соответствия профессиональному стандарту	Выбор индивидуального образовательного маршрута Обретение устойчивой профессиональной формы
<i>Формы работы</i>	Профориентационная работа. Допрофессиональные образовательные программы	Образовательные программы по педагогическим специальностям в высших учебных заведениях	Повышение квалификации (ДПО)	Научно-практические семинары. Взаимодействие с научными организациями
<i>Профессиональный опыт</i>	Ориентация в профессиональной сфере. Освоение профессиональных требований и анализ собственных возможностей	Освоение теоретических знаний, практических умений и навыков	Реализация полученных знаний и умений на практике. Накопление практического опыта	Использование теоретического и практического опыта

Окончание таблицы 4

1	2	3	4	5
<i>Профессиональные отношения</i>	Освоение социальной роли будущего педагога.	Освоение социальной роли студента, будущего педагога	Реализация профессионально-должностной роли	Реализация образа «Я-профессионал»
<i>Профессиональная культура</i>	Культурная осведомленность. Ознакомление с требованиями будущей профессии и возможными перспективами профессионального роста	Усвоение прав и обязанностей будущего педагога. Актуализация личностного смысла выбранной профессии. Формирование профессиональной культуры	Конструктивное лидерство	Авторитетность. Высокий уровень профессиональной культуры
<i>Критическое творчество</i>	Понимание технологий в социальной жизни с будущей профессиональной деятельностью	Освоение технологий в социальной жизни с профессиональной деятельностью педагога	Коллажирование и использование различных средств в профессиональной деятельности	Улучшение сотрудничества, общения и практического участия в критическом создании в профессиональной деятельности

Таким образом, система преемственности непрерывного профессионального педагогического образования, на основе программно-целевого метода, способствует достижению конечной цели – подготовка квалифицированного конкурентоспособного педагога, быстро адаптирующегося к новым реалиям, обладающего критическим творчеством. Данный подход характеризуется ориентацией содержания и организации образовательного процесса на конечные цели.

Библиографический список к главе 5

1. Ахметжанова Г.В. Полиаспектная подготовка современного педагога / Г.В. Ахметжанова, И.В. Груздова, Е.Н. Дрыгина [и др.] // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2011. – №7. – С. 45–47.
2. Белогуров А.Ю. Стратегия и методология профессионального развития педагогов в течение всей жизни / А.Ю. Белогуров // Педагогика. – 2016. – №7. – С. 58–63.
3. Гусев В.А. Проблема проектирования и реализации системы многоуровневого профессионально-педагогического образования / В.А. Гусев [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.cyberleninka.ru/article/n/problema-proektirovaniya
4. Гусева С.И. Проектирование системы профессионально-личностного становления учителя физики / С.И. Гусева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.dissforall.com/_catalog/t16/_science/78/544065.html?ysclid=lbawdap54s78443412
5. Емельяненко М.С. Вопросы преемственности ступеней обучения в психолого-педагогической науке / М.С. Емельяненко, Е.И. Исаев // Молодой ученый. – 2019. – №25 (263). – С. 414–417.
6. Кулюткин Ю.Н. Моделирование педагогических ситуаций / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, Я.И. Петров [и др.]. – М.: Просвещение, 1981. – 286 с.
7. Лапшова Е.С. От «образования взрослых» к «обучению на протяжении всей жизни» / Е.С. Лапшова, В.В. Левченко // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №68. Ч. 2. – С. 199–202.
8. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
9. Руднева Т.И. Профессиональная подготовка специалистов гуманитарного профиля / Т.И. Руднева, С.В. Астахова, Е.С. Лапшова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.elibrary.ru/item.asp?id=20015551&ysclid=lbawkyjavb383277164
10. Levchenko V.V. The integration of pedagogical technologies as a condition for improving the quality of education / V.V. Levchenko, E.V. Gafiyatova, D.Z. Gaynutdinova, A.T. Galiakhmetova // 3С TIC. – 2019. – P. 127–139.

ГЛАВА 6

DOI 10.31483/r-104540

*Мешечкина Раиса Петровна
Высочиненко Александр Сергеевич
Устинова Елена Михайловна
Шиленко Светлана Ивановна*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: обеспечение высокого качества обучения студентов предполагает совершенствование процесса профессиональной подготовки, одним из направлений которого является компетентностный подход к подготовке специалистов в высшей школе. Для повышения его результативности целесообразно использовать интерактивные формы и методы обучения, сущность отдельных из них, а также ожидаемые результаты внедрения в учебный процесс раскрыты в данной главе.

Ключевые слова: компетенции, студенты, интерактивные формы, интерактивные методы, образовательные технологии, практико-ориентированный подход, результаты, профессиональная деятельность, дуальное обучение, практико-ориентированная модель.

Abstract: ensuring the high quality of student learning involves improving the process of vocational training, one of the areas of which is a competency-based approach to training specialists in higher education. To increase its effectiveness, it is advisable to use interactive forms and teaching methods, the essence of some of them, as well as the expected results of implementation in the educational process, are disclosed in this chapter.

Keywords: competencies, students, interactive forms, interactive methods, educational technologies, practice-oriented approach, results, professional activity, dual training, practice-oriented model.

Повышение темпов экономического роста предполагает эффективное использование всех факторов производства, включающих рабочую силу. На качество рабочей силы (трудового потенциала общества) оказывают влияние различные факторы, к числу которых следует отнести уровень профессиональной подготовки кадров, основным трендом которой в современных условиях выступает практико-ориентированное обучение на основе компетентностного подхода.

Компетенция – это знания, умения опыт и личностные качества, необходимые для решения теоретических и практических задач.

В научной и научно-методической литературе приводится множество различных определений компетенций. Так, одно из них гласит: «Компетенция – «способность делать что-либо хорошо или эффективно»,

«способность выполнять особые трудовые функции» [2, с. 12]. Несмотря на многообразие различных определений и научных трактовок понятия компетенция, мы будем исходить из следующего определения понятия «компетенция» – это знания, полученные в процессе теоретического обучения и предназначенные для реализации в определенной сфере деятельности для достижения высоких результатов на основе приобретенного опыта, владения необходимыми навыками и использования сформировавшихся личностных качеств будущего специалиста.

Необходимость использования компетентного подхода в процессе подготовки специалистов высшего образования, соответствующих потребностям хозяйствующих субъектов рыночной экономики, предопределила переход к практико-ориентированному подходу в процессе обучения студентов в высшей школе, основанному на выявлении потенциала студента как личности, способной к выполнению должностных обязанностей при участии в предстоящей профессиональной деятельности.

Результатом компетентного подхода должно стать обладание выпускником вуза совокупностью определенных общепрофессиональных и специальных компетенций, свидетельствующих о его способности достигать результата, результативно действовать, принимать эффективные решения при возникновении различных проблем при выполнении должностных обязанностей на рабочем месте [4].

Использование компетентного подхода в образовательной сфере направлено на развитие у студентов потребности в самообучении, постоянном возобновлении процесса обучения на различных уровнях и в разнообразных формах. Это могут быть как online, так и offline платформы, реализующие обучающие программы, необходимые для участия в профессиональной деятельности существующих отраслей экономики, а также востребованных в зарождающихся отраслях и трансформирующихся видах профессиональной деятельности.

Основу компетентного подхода составляет приобретение умений и практических навыков вследствие применения проектного управления и использования инновационного подхода к учебному процессу, позволяющего получить необходимый результат – сформировать общепрофессиональные и специальные компетенции, востребованные на рынке труда и в процессе предстоящей профессиональной деятельности выпускников специальности «Таможенное дело».

Применение интерактивного обучения в учебном процессе предполагает интеграцию студентов с окружающей его учебной средой в рамках учебного заведения, выступающей профессиональной базой для получения первичного опыта и имитирующей профессиональную деятельность. Примером такой профессиональной базы может служить автоматизированное рабочее место государственного таможенного инспектора, создаваемого в учебных заведениях, осуществляющих подготовку специалистов таможенного дела, виртуальные предприятия, имитирующие деятельность участников внешнеэкономической деятельности и позволяющих продемонстрировать процесс их взаимодействия с таможенными органами при таможенном декларировании перемещаемых товаров и осуществлении таможенного контроля товаров, пересекающих таможенную границу.

Формированию профессиональных и специальных компетенций, приобретению практического опыта в процессе обучения специалистов

таможенного дела способствует использование в учебном процессе программных средств, позволяющих закрепить теоретические знания по исчислению таможенных платежей при помещении товаров под различные таможенные процедуры [4].

Интерактивные методы обучения можно охарактеризовать как лично-ориентированный подход к освоению профессиональных знаний. Их использование предполагает применение коллективного обучения студентов в виде сотрудничества с преподавателем. При этом студент и преподаватель выступают в качестве субъектов учебного процесса, каждый из которых выполняет присущую ему социальную роль. Так, преподавателю отводится организаторская роль в учебном процессе, когда он выступает лидером процесса обучения, в его функции входит обеспечение соответствующих условий, позволяющих студентам проявлять собственную инициативу и генерировать свои идеи, формирующие умения, практические навыки, приобретение профессионального опыта, необходимого выпускникам специальности «Таможенное дело» и востребованного на рынке труда.

Интерактивные образовательные технологии коренным образом изменяют образовательную траекторию процесса обучения, она включает формирование опыта предстоящей профессиональной деятельности на основе теоретических знаний и их практического применения в различных ситуациях [4].

При внедрении в учебный процесс интерактивного обучения возможна интенсификация приобретения и практического использования полученных в процессе теоретического обучения знаний для принятия обоснованных решений при осуществлении профессиональной деятельности. Достижение названного эффекта обеспечивается путем активизации вовлечения студентов не только в учебный процесс, но и в процесс реального использования полученных знаний.

При систематическом использовании интерактивного обучения в различных формах и с применением наиболее продуктивных методов у студентов повышается потенциальная возможность овладения практическим опытом на основе теоретических знаний, формируется уверенность в правильности принимаемых решений, преподаватель воспринимается как наставник и партнер в данной практической ситуации;

- использование мотивационной составляющей и вовлеченности студентов и преподавателя в обсуждение ситуационных задач и поиск их обоснованного решения, вследствие чего повышается заинтересованность студентов в процессе исследования возникающих в практической деятельности ситуаций и обсуждении принимаемых решений с учетом влияния различных факторов внешней и внутренней среды;

- развитие мыслительного процесса, неординарное восприятие ситуационных проблем, поиска их решения, изложение, обоснование и отстаивание своего мнения, формирование профессиональной морали и гражданской позиции, позволяющей учитывать интересы и противоположные взгляды партнеров на оценку существующих обстоятельств деловой среды, умение работать в команде, проявлять корректность, терпимость и сохранять деловое сотрудничество со своими оппонентами;

- проявлять, формировать и развивать организаторские способности, необходимые для выполнения должностных обязанностей в сфере

таможенной деятельности, приобретать навыки и возможности реализации полученных знаний в иных, отличных от осваиваемых, видах деятельности, оценить свои способности, потенциальные возможности и личностные качества, необходимые для освоения новых знаний и их применения при выполнении должностных обязанностей при реформировании и модернизации в сфере таможенной деятельности, возникновении новых специальностей и необходимости их освоения вследствие востребованности на рынке труда, развития цифровизации и внедрения инноваций во все отрасли экономики;

- проводить мониторинг получаемых студентами знаний и степень их усвоения, вносить коррективы в зависимости от полученных результатов оценки, применять индивидуальный подход к процессу обучения и наиболее подходящие для отдельных студентов методики изучения отдельных тем и учебных дисциплин.

Результатами использования интерактивных методов в процессе обучения для каждого из студентов выступают:

- приобретение практического опыта в профессиональной сфере, возможности реализации полученных знаний по различным дисциплинам общепрофессионального и специального циклов, достижение синергетического эффекта в совокупности с учетом воздействия факторов внешней и внутренней среды.

Применение интерактивных методов в академической группе обеспечивает достижение следующих результатов (рис. 1).



Рис. 1. Результативность использования интерактивных методов обучения студентов

Преподаватель, применяя интерактивные методы обучения, получает следующие результаты:

- «нестандартное отношение к организации образовательного процесса;

- многомерное освоение учебного материала;

- формирование мотивационной готовности к межличностному взаимодействию не только в учебных, но и во внеучебных ситуациях» [2].

В процессе интерактивного обучения используется множество различных форм и методов проведения учебных занятий, позволяющих сформировать общепрофессиональные и специальные компетенции у студентов, обучающихся в высшей школе.

Реализация практико-ориентированного подхода при изучении дисциплины «таможенные процедуры» предполагает использование определенных технологий и методов обучения. Под технологией изучения дисциплины будем понимать «способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебной программой, представляющий использование системы форм, методов и средств обучения, обеспечивающий наиболее эффективное достижение поставленной цели [7, с. 9]. В качестве метода обучения выступает «способ достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи» [7, с. 18].

Для достижения результативности процесса обучения студентов, знания, умения и навыки которых должны быть востребованы в предстоящей профессиональной деятельности, важную роль играют интерактивные методы обучения.

Применение в процессе подготовки специалистов таможенного дела интерактивных образовательных технологий у них формируется продуктивный подход к овладению знаниями, ведению дискуссии с оппонентами, доверительное отношение к преподавателю. При этом происходит не только развитие познавательной деятельности, которая находит отражение в увеличении знаний, приобретении новых умений и навыков, способов осуществления предстоящей профессиональной деятельности, но и раскрываются потенциальные возможности, которые являются основой для повышения компетентности путем активизации деятельности студентов в образовательном процессе, приобретения нового опыта, осознанного восприятия профессиональных и морально-нравственных ценностей [11].

Студенты, являющиеся участниками образовательного процесса на основе интерактивных технологий, приобретают опыт активного освоения изучаемого материала и взаимодействия с академическим окружением, развития личной рефлексии и толерантности.

При проведении учебных занятий в академической группе студентов специальности «Таможенное дело» с применением интерактивных методов обучения у них формируются навыки общения и взаимодействия, анализа и самоанализа при групповой рефлексии, ориентационная ценность группового единства, стремление к ситуационной смене социальных ролей и принятию нравственных ценностей и правил осуществления коллективной деятельности, разрешению конфликтных ситуаций, развитию способности к принятию компромиссных решений [11].

Преподаватель, применяя интерактивные методы обучения, реализует нестандартную организацию образовательного процесса, более эффективное усвоение изучаемого материала, стремление к межличностному общению как в учебное время, так и за пределами учебных занятий.

Результативность использования интерактивных методов в процессе обучения студентов на основе компетентностного подхода достигается за счет применения следующих методических подходов (рис. 2).

Лекционные занятия с использованием интерактивных образовательных технологий могут проводиться в форме проблемных лекций, лекций – провокаций (с запланированными ошибками), лекций «пресс-конференций», «лекций вдвоем», лекций – визуализаций, лекций – диалогов и в других формах.

При проведении семинарских занятий могут применяться такие методы интерактивного обучения специалистов таможенного дела как дискуссия, разновидностью которой является мозговой штурм.

Практические занятия могут проводиться с использованием метода анализа ситуационного анализа, моделирования, описания, проблемного метода, метода классификации и других методов, предусмотренных технологией интерактивного обучения.



Рис. 2. Результативность применения методов интерактивного обучения при подготовке специалистов таможенного дела

Следует отметить, что в России, равно как и за рубежом, актуальным становится применение практико-ориентированной модели образования, так называемого дуального обучения, когда образовательная организация параллельно с предприятиями и хозяйственными организациями осуществляют образовательный процесс.

На наш взгляд, дуальная система – наиболее перспективная модель, направленная на повышение качества образования обучающихся в вузе, так как она предполагает:

- развитие практических навыков;
- овладение современными технологиями используемыми предприятиями и организациями;
- обеспечение трудоустройства выпускников;
- ускорение адаптации на рабочих местах;
- усиление тесноты взаимодействия между вузами и бизнесом;
- стимулирование профессионального развития преподавателей;
- возможность совмещать учебную и производственную деятельность;
- повышенный уровень сформированности профессиональных компетенций обучающихся;
- внедрение в учебный процесс новых практико-ориентированных технологий обучения;
- создание высокой мотивации получения знаний и приобретения навыков в работе;
- привлечение преподавателей из реального сектора экономики;
- усиление мотивации обучающихся, что приведет в итоге к повышению результативности обучения.

Предполагается, что образовательная организация осуществляет теоретическую подготовку, а практические навыки и умения, обучающиеся получают в организациях и предприятиях деятельность которых соответствует направления их подготовки. Они же могут быть возможными базами будущего трудоустройства выпускников [10].

Из этого следует, что нужно добиваться отказа от формального прохождения практик обучающимися, вовлекать их в реальную производственную деятельность предприятий партнёров. Все это позволит ускорить адаптацию выпускников на рабочих местах, облегчит переход между прикладным бакалавриатом и корпоративным обучением. Важное значение для последующего расширения применения таких программ будет иметь успешное их освоение в рамках пилотных проектов, эффективная реализация навыков практикантов или выпускников вуза на рабочих местах, формирование и внедрение нормативной базы регулирования применения и реализации этих программ.

С этой целью при прохождении практик студентами необходимо заключать в профильных организациях одновременно с договором о прохождении практики договор частичного найма, что повысит мотивацию обучающихся и позволит предприятиям вовлекать их не только в образовательную, но и в производственную деятельность. Необходимо создавать и развивать совместно с предприятиями наставническую деятельность на МТБ этих предприятий. Также необходимо внедрение механизма оценки качества модели практико-ориентированного (дуального) обучения с привлечением предприятий партнеров [10]

Изложенными в данной статье не исчерпываются методы технологии интерактивного обучения. В ней представлена лишь их часть, наиболее востребованная при подготовке специалистов в высшей школе.

Библиографический список к главе 6

1. Арустамян Д.В. Использование интерактивных методов обучения в учебном процессе / Д.В. Арустамян, Е.А. Дроздов // Евразийский союз ученых. – 2018. – №7–4 (52). – С. 7–8.

2. Быстрова Н.В. Интерактивные методы обучения в современном вузе / Н.В. Быстрова, С.А. Зиновьева, О.А. Зиновьев // *Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования*. – 2021. – №2 (52). – С. 146–150.
3. Быстрова Н.В. Интерактивные методы обучения в экономической подготовке студентов / Н.В. Быстрова, С.А. Цыплакова, К.К. Соколова // *Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования*. – 2019. – №2 (36). – С. 14–19.
4. Бычкова Н.В. Использование интерактивного обучения студентов в вузе в контексте компетентностного подхода / Н.В. Бычкова, В.В. Волков, Т.Л. Моссарова // *Наука, образование, культура*. – 2017. – №3. – С. 78–83.
5. Гушин Ю.В. Интерактивные методы обучения в высшей школе / Ю.В. Гушин // *Психологический журнал*. – 2012. – №2. – С. 1–12.
6. Диких В.А. Оценка результатов внедрения интерактивных методов обучения в университетах / В.А. Диких // *Актуальные вопросы современной экономики*. – 2022. – №7. – С. 487–493.
7. Зимняя И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
8. Коровяковский Д.И. К вопросу возникновения и развития системы профессиональной подготовки специалистов таможенного дела в России / Д.И. Коровяковский // *Перспективы науки*. – 2019. – №3 (114). – С. 141–145 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_38201946_25916116.pdf
9. Матвеева О.П. Актуальные аспекты оценки сформированности профессиональных компетенций / О.П. Матвеева // *Современная наука и образование: новые реалии и научные решения: материалы международной научно-практической конференции профессорско-преподавательского состава, аспирантов и магистрантов*. – Белгород: Изд-во БУКЭП, 2017. – С. 85–91.
10. Мезенцева Т.В. Дуальная модель обучения в системе подготовки кадров для реального сектора экономики / Т.В. Мезенцева, О.А. Петрина // *Муниципальная академия* – 2017. – №4 (24). – С. 102–109. – ISSN:2304–831X.
11. Мешечкина Р.П. Использование интерактивных методов обучения при подготовке специалистов таможенного дела / Р.П. Мешечкина // *Материалы международной научно-практической конференции «Реализация профессиональных педагогических технологий при подготовке специалистов экономического профиля»*. – Белгород: Изд-во БУКЭП, 2018. – С. 221–227.
12. Мешечкина Р.П. Использование портфолио в процессе подготовки специалистов таможенного дела / Р.П. Мешечкина // *Современная наука и образование: новые реалии и научные решения: материалы международной научно-практической конференции профессорско-преподавательского состава, аспирантов и магистрантов*. – Белгород: Изд-во БУКЭП, 2017. – С. 163–168.
13. Опыт дуального обучения в Германии, Казахстане, России // *Аккредитация в образовании* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.akvobr.ru/opyt_dualnogo_obucheniya.html (дата обращения: 25.03.2020).
14. Сафронова Е.Н. Разработка интерактивного метода обучения для формирования профессионального самосознания студентов экономического профиля / Е.Н. Сафронова, Н.Г. Хмызова // *Сборник статей по материалам международной научно-практической конференции «Фундаментальные и прикладные научные исследования: инноватика в современном мире»*, Ч. 2. – Уфа: Вестник науки, 2019. – С. 162–170.
15. Ступина С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе / С.Б. Ступина. – Саратов: Наука, 2009. – 52 с.

ГЛАВА 7

DOI 10.31483/r-104468

Зарицкая Виктория Викторовна

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ И ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Аннотация: исследование проводилось на базе кафедры травматологии с курсом медицины катастроф ФГБОУ ВО Амурская государственная медицинская академия Минздрава России. В главе рассматривается применение интерактивных форм обучения при преподавании дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», приводятся основные функции педагогической рефлексии и цифровой трансформации современных преподавателей.

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, электронно-информационная образовательная среда, интерактивное обучение, цифровизация образования, инклюзия.

Abstract: the study was conducted on the basis of the Department of Traumatology with the course of disaster Medicine of the Amur State Medical Academy of the Ministry of Health of Russia. The article discusses the use of interactive forms of learning in teaching the discipline «Life safety», the main functions of pedagogical reflection and digital transformation of modern teachers are given.

Keywords: life safety, electronic information educational environment, interactive learning, digitalization of education, inclusion.

Реализация компетентного подхода в современном медицинском вузе предусматривает широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбор конкретных ситуаций, профессиональные и иные тренинги) в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся. Внедрение в учебный процесс современных методов обучения позволяет осуществить гибкое сочетание самостоятельной познавательной деятельности обучающихся с различными источниками информации, оперативного и систематического взаимодействия с ведущими преподавателями курса и групповую работу студентов, и способствует достижению планируемых результатов обучения. Преподаватель в современном мире оказался в чрезвычайно уязвимом положении, в том числе и в связи с возникающей необходимостью цифровизации образования. Очевидным становится необходимость разработки направлений для повышения цифровой компетентности педагогов. По мнению многих преподавателей, цифровизация позволяет значительно улучшить качество образования и стимулировать саморазвитие педагога. Ориентация на новое качество образования предъявляет новые требования к содержанию профессионально-педагогической деятельности педагога [1]. В рамках компетентного подхода

к подготовке выпускников медицинского вуза в сложившихся условиях образования одним из показателей профессионализма педагога следует рассматривать педагогическую рефлексию, одновременно выступающую механизмом становления и совершенствования профессионала.

В педагогических исследованиях «рефлексия» – это не только знание и понимание человеком самого себя, но и выяснение того, как другие понимают и воспринимают его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления [4]. Актуальным является исследование особенностей педагогической рефлексии преподавателей медицинского вуза путем анализа взаимопосещения занятий профессорско-преподавательского состава (ППС). В приказе Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 20 марта 2020 года большое внимание уделяется проверке умений и знаний ППС, в том числе путем взаимопосещения занятий [5]. Согласно положению о взаимном посещении занятий взаимопосещение занятий – как одна из форм повышения квалификации, является формой совершенствования профессионального мастерства, обязательной составляющей учебно-методической работы научно-педагогических работников.

Целью данного исследования явилось изучение критериев эффективности инновационных методов преподавания как профессиональной педагогической рефлексии преподавателей медицинского вуза. Исследования проводились на базе ФГБОУ ВО АГМА на кафедре травматологии с курсом медицины катастроф, изучалось применение новых информационных технологий обучения в ходе проведения взаимопосещения занятий по преподаваемым дисциплинам Безопасность жизнедеятельности и Медицина катастроф у обучающихся 2 курса лечебного факультета. Согласно федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 31.05.01 Лечебное дело и 31.05.02 Педиатрия (уровень специалитета) учебная дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» входит в учебный план обучения студентов медицинских вузов. Сегодня это наиболее актуально, так как программа специалитета, реализуется в интересах обороны и безопасности государства, обеспечения законности и правопорядка в федеральных государственных образовательных организациях с соблюдением квалификационных требований к военно-профессиональной подготовке, специальной профессиональной подготовке выпускников. Проблемы безопасности жизнедеятельности, сохранения здоровья населения страны вышли сегодня на уровень национально значимых. Безопасность жизнедеятельности формирует систему знаний, направленных на предотвращение или снижение различных видов опасностей, угрожающих человеку, их влияния на здоровье, и разрабатывает комплекс средств и методов обеспечения безопасности. В процессе обучения безопасности жизнедеятельности обеспечивается готовность к различным стихийным бедствиям, авариям и катастрофам, умение снизить и ликвидировать их последствия, формируются безопасная идеология, поведение и мышление, отрабатываются навыки оказания всех видов медицинской помощи и проведения лечебно-эвакуационных мероприятий.

Уровень медицинской компетенции, который сегодня закладывается в вузе, завтра будет предоставлен пациентам. Во всем мире при подготовке врача на современном уровне все большее внимание уделяется качеству

образования, подготовке высококвалифицированных кадров для системы здравоохранения. Перед педагогическими коллективами встает много новых проблем: структуризация учебного материала, обучение учащихся методологии системного подхода в изучении дисциплины, применение интерактивных методик. Уровень педагогического мастерства преподавателя зависит, главным образом, от его профессионально-педагогических умений и психолого-педагогической культуры.

Изучение безопасности жизнедеятельности и медицины катастроф должно расширить кругозор выпускника, научить анализировать причинно-следственные связи, оценивать и сопоставлять большой комплекс условий и факторов, способных влиять на жизнедеятельность отдельного индивидуума и на контингенты населения в ЧС. Будущий врач должен вырабатывать способность быстро и адекватно ориентироваться в обстановке, планировать свои действия и проведение необходимых лечебно-профилактических мероприятий, владеть навыками и умениями оказания медицинской помощи табельными и подручными средствами и т. д. Дисциплина объединяет и систематизирует знания о закономерностях возникновения и развития разнообразных форм патологии, практические навыки и умения защиты от вредных и поражающих факторов, оказания медицинской помощи пострадавшим, лечения и ухода за ними, владение технологиями профилактической медицины. Значимость дисциплины в системе современного образования возрастает, так как состояние безопасности техносферы все в большей степени оказывает влияние на экономические и демографические проблемы в мире [3].

Особенностью преподавания Безопасности жизнедеятельности и медицины катастроф является наличие разных форм занятий: лекции (в очном и дистанционном формате), семинарские и практические занятия, проведение олимпиады по изучаемой дисциплине, подготовка рефератов, докладов, презентаций, решение ситуационных задач, проведение тестирования и другие виды учебной деятельности. Очевидно, что каждый вид занятий требует своего методического подхода и своего методического анализа.

Исходя из современных требований, основными целями курса БЖД являются: формирование и развитие у студентов высоких морально-психологических качеств, психологической устойчивости к опасностям и чрезвычайным ситуациям, бережного отношения к окружающей среде и своему здоровью, образу жизни, любви к своей Родине, готовности к ее защите. Не менее важно воспитание у студентов уверенности в эффективности мероприятий, проводимых в интересах сохранения здоровья, предупреждения вредных привычек, успешной ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций, а также убежденности в необходимости принимать в них посильное участие, путем умения оказывать первую медицинскую помощь [2]. Поэтому актуальным является вопрос подготовки специалистов для оказания своевременной и правильной медицинской помощи пострадавшим, находящимся в чрезвычайной ситуации или на последующих этапах эвакуации.

Формирование образовательного пространства в современных условиях происходит с непременным использованием новых информационных технологий обучения, которые представляют собой синтез современных достижений медицинской, педагогической науки и средств

современной информационно-вычислительной техники. Технические средства обучения (ТСО), широко используемые в образовательном процессе различного уровня, решают такие задачи как: наглядность преподавания, передача значительного объема информации, облегчение ее восприятия, обеспечение обратной связи от студента к преподавателю в условиях дистанционного обучения.

Применимо к дисциплине БЖД считаем целесообразным использовать следующие виды ТСО. Рецептивное – восприятие и усвоение знаний, передаваемых с помощью аудиовизуальных средств (мультимедийных проекторов, в том числе с эффектами графики, видео и аудиосопровождения, телевидения и т. д.). Интерактивное – обучение в процессе взаимодействия человека и компьютера в диалоговом режиме, а также в системе гибридного человеко-машинного антропоцентрического интеллекта, в экспертных обучающих системах и др. Использование ТСО позволяет выйти за рамки учебной аудитории, сделать видимым то, что невозможно увидеть невооруженным глазом, имитировать любые ситуации, в том числе проблемные. Что наиболее актуальным является при проведении занятий в дистанционном формате.

Среди активных форм проведения занятий положительно себя зарекомендовала ролевая игра, проводимая со студентами при изучении лечебно-эвакуационного обеспечения на занятии «Основы лечебно-эвакуационного обеспечения населения в чрезвычайных ситуациях мирного и военного времени». Решая достаточно сложные организационные задачи, где требуется сплоченность коллектива, совместная деятельность специалистов в команде, а не каждого в отдельности, метод распределения ролей является эффективным. Он позволяет найти решение в ситуации, стоящей перед студентом на занятии, которая так же может произойти в практической деятельности.

Кроме того, не менее важным считаем внедрение в учебный познавательный процесс по изучению дисциплины элементы научно-исследовательской деятельности. Находясь в активном поиске, такие студенты охотнее пробуют себя в различных направлениях, в том числе научно-исследовательском, что, безусловно, помогает им расширить кругозор, получить ценный опыт, и, в конечном итоге, сделать правильный выбор [2]. Работа в СНО помогает глубоко усвоить теоретический материал в рамках курса, формирует умение работать с большим количеством информации и закладывает фундамент для развития навыков ораторского искусства. Для студентов-кружковцев яркие, насыщенные иллюстративным материалом, живые выступления однокурсников на студенческой конференции и дискуссия по окончании защиты помогают глубже изучить теоретический материал, включенный в рабочую программу дисциплины. Тематика научных исследований весьма различна в рамках дисциплины: Современные средства вооруженной борьбы и их поражающие факторы, мероприятия по защите населения; Радиационная, химическая и биологическая защита в период пандемии COVID-19; Сравнительный анализ опасных для посещения стран в Африке; Современные методы лечения ожогов кожи и другие. Результаты студенческих научных исследований опубликованы в сборниках по материалам итоговой конференции СНО и студенческой конференции на иностранных языках Амурской ГМА.

Отдельным пунктом хотелось бы привлечь внимание к вопросу инклюзивного обучения. Большое значение в настоящее время приобретает гуманизация образования, где наблюдается реализация принципа равных возможностей для всех категорий обучающихся, обеспечение возможности получения востребованной в обществе профессии, социализации и интеграции в общество. В этом аспекте имеет особое значение овладение социально значимой процессией, акцентированной на работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, что является признанием их права на независимое безопасное существование и обеспечивает возможность социализации и самоопределения в социуме. Важной задачей инклюзивного образования является подготовка инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в области защиты от чрезвычайных ситуаций и обеспечения личной безопасности, что требует от преподавателей и педагогов особых навыков [3]. Изучение вопросов безопасности жизни человека является особенно актуальным в условиях медицинского вуза, так как не только дает знание основных принципов обеспечения безопасности личности, но и позволяет отработать мероприятия по защите персонала объекта здравоохранения в условиях предполагаемой чрезвычайной ситуации, в том числе с учетом особенностей маломобильных групп населения [2]. Слово инклюзия – inclusion – произошло от глагола французского происхождения «include» и означает – «содержать, включать, охватывать, иметь в своем составе». В наши дни это слово становится термином, отражающим новый взгляд не только на образование, но и на место человека в обществе. В основе инклюзии лежит идея включающего общества. Рассмотрим особенности преподавания Безопасности жизнедеятельности в медицинском вузе в рамках инклюзивного обучения и образования. Учитывая особенности лиц с ОВЗ учебные занятия ведутся с сопровождением мультимедиа презентаций, и использование средств ТСО трудно переоценить. Практические занятия проводятся в виде упражнений по освоению практических навыков, демонстрации видеоматериалов, решения ситуационных задач, использования наглядных пособий, решения тестовых заданий, самостоятельной работы под руководством преподавателя, варианты таких заданий размещены в электронной информационно-образовательной среде Амурской ГМА (в системе Moodle) и в УМКД на кафедре. С целью более полного усвоения материала создаются рабочие группы с применением мессенджера WhatsApp. Где преподавателем производится рассылка презентации к занятию, схемы и таблицы, ситуационные и практические задачи для самостоятельной работы по ходу практического занятия. Студенты могут задавать вопросы в чате или вести дискуссию, если занятие ведется дистанционно. Большое количество учебных часов в ходе преподавания дисциплины отводится на изучение основ поведения в условиях чрезвычайных ситуаций и отработки навыков оказания первой помощи пострадавшим, рассматриваются виды и объем медицинской помощи. Например, изучая этот блок тем делаются акценты на то, что для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, необходимо знать, что даже если они не способны самостоятельно надеть противогаз, его надевание производится в порядке взаимопомощи. При этом оказывающий помощь должен посадить пострадавшего в удобное положение (между своих ног), снять с него головной убор, вынуть противогаз из сумки, подвести к подбородку и,

растягивая резину пальцами от подбородка к голове, надеть на голову [2]. В ходе занятия отрабатываются эти навыки, развивая чувство защищенности у такой маломобильной группы населения.

Самостоятельная работа проводится под руководством преподавателя, является одной из форм аудиторной учебной работы. Для самостоятельного изучения учебного материала студентам предлагается пользоваться специальным учебным курсом, который был разработан сотрудниками кафедры травматологии с курсом медицины катастроф и размещен на Едином образовательном портале Амурской ГМА. Вход в личный кабинет электронной информационно-образовательной среды предполагает несколько категорий обучающихся: Я – студент, Я – ординатор, Я – аспирант, Я – преподаватель. Курс дистанционной поддержки «Безопасность жизнедеятельности» был разработан для студентов 2 курса лечебного и педиатрического факультетов. Данный курс включает следующие блоки: входной контроль знаний; лекционный материал; практический материал; методическое сопровождение и обеспечение дисциплины; контрольные задания к практическим занятиям по двум разделам дисциплины: Безопасность жизнедеятельности и Медицина катастроф. Тренировочные тесты по дисциплине и материалы промежуточной аттестации, куда входят вопросы к экзамену, перечень практических заданий и вопросы итогового тестирования, прохождение которого является обязательным и считается допуском к экзамену по «Безопасность жизнедеятельности».

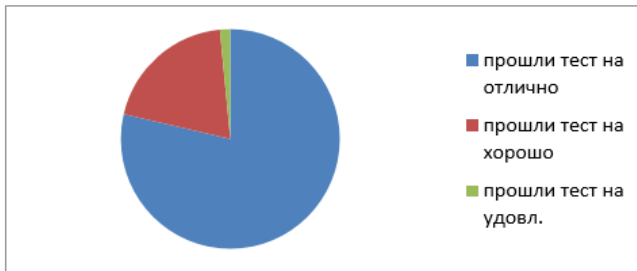


Рис. 1. Результаты итогового тестирования студентов специальности «лечебное дело»

Для наглядности и эффективности работы ЭИОС вуза интересным было проследить за успеваемостью, качеством знаний и средним баллом обучающихся 2 курса лечебного факультета при прохождении промежуточной аттестации, а именно итогового тестирования и экзамена в конце 4-го семестра в сравнительном аспекте. Перед получением допуска к сдаче экзамена студенты 2 курса проходили итоговое тестирование на сайте АГМА онлайн, размещенное в разработанном курсе по БЖД. Банк вопросов включал 100 вопросов с несколькими вариантами ответов, только один из которых правильный. Анализ результатов итогового тестирования дан на рис. 1.

На рис. 1 представлена анализируемая информация в виде диаграммы, из которой видно количество успешных попыток тестирования студентов. По результатам прохождения теста вычислили успеваемость студентов на момент подготовки к экзамену, которая составила 100%, качество знаний

98,47%, средний балл 4,77 у 262 обучающихся, которые принимали участие в испытании. Следующим этапом было проверить качество знаний студентов в результате экзамена по дисциплине БЖД, эта информация представлена на рис. 2.

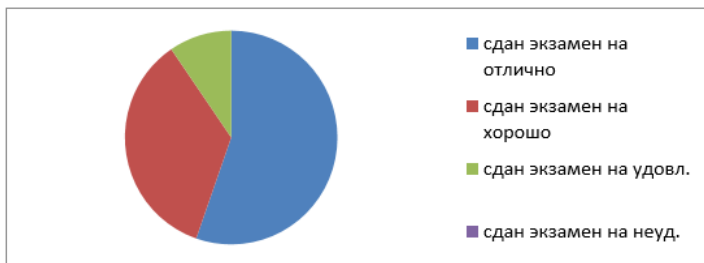


Рис. 2. Анализ результатов экзамена у студентов специальности «лечебное дело»

Завершающим этапом изучения дисциплины Безопасность жизнедеятельности является экзамен, который проводится в конце 4 семестра. Экзаменационные билеты включают четыре теоретических вопроса из двух разделов учебного курса и одно практическое задание. Экзаменатор учитывает успеваемость обучающихся в течение всего учебного года и конечно первого этапа промежуточной аттестации. На рис. 2 видна реальная картина качества знаний по итогу прохождения экзамена. Успеваемость составила 100%, фактическое качество знаний 90,46%, средний балл составил 4,46. Анализ показал, что при устной форме промежуточной аттестации процент качества знаний снижается, что вероятно можно объяснить элементами стресса при самой процедуре экзамена. Однако прохождение онлайн-тестирования позволяет тренировать и развивать навыки самостоятельной работы, проверить свой уровень готовности к экзамену, что является необходимым для закрепления полученных теоретических и практических знаний.

Следовательно, создание учебных электронных курсов, используя ЭИОС вуза для обучающихся, позволяет более полно использовать возможности цифровых технологий, возможность использовать обучающие материалы неоднократно, актуализируя их ежегодно. Кроме того, это наглядная картина самостоятельной работы студентов.

Одним из методов контроля эффективности учебных занятий и современной трансформации педагога можно проследить во время взаимопосещений занятий, оно проводится в целях определения методического уровня проводимого занятия, степени достижения учебных и воспитательных целей, уровня подготовки преподавателя, проводящего занятие. Взаимопосещение учебного занятия в вузе характеризуется наблюдением за деятельностью посещаемого преподавателя на учебном занятии (на лекции, практическом занятии, лабораторном занятии и др.). Взаимопосещение занятий и их анализ по праву принято считать одной из форм повышения квалификации сотрудников ППС. Особенно важно обратить внимание на то, что взаимопосещения учебных занятий выступают как форма педагогической рефлексии, ведь это обращение внимания педагога – субъекта на самого себя и на свое сознание, в частности, на

продукты собственной активности, а также какое-либо их переосмысление [2], что в свою очередь влияет и на выбор формы проведения учебного занятия и на усвоение материала обучающимися.

При взаимопосещении учебных занятий реализуются основные функции педагогической рефлексии: исследовательская (при посещении учебного занятия сотрудника ППС преподаватель анализирует и оценивает ситуацию, делает выводы, разрабатывает и обосновывает новые решения); организаторская (посредством рефлексивной мыслительной деятельности преподаватель развивает свои способности по организации учебного процесса); диагностическая (рефлексия помогает понять уровень развития своих навыков, навыков коллег, навыков студентов, и на основе этого оценить, насколько эффективными являются те или иные подходы к обучению); коммуникативная (через рефлексивную мыслительную деятельность преподаватель ищет и реализовывает наиболее верный подход к студентам); проектировочная (преподаватель осуществляет постановку новых задач в сфере развития организационной, учебной, учебно-методической, научно-методической деятельности, научно-исследовательской деятельности); коррекционная (через внутреннюю рефлексию преподаватель корректирует свою преподавательскую деятельность с учетом уровня развития студентов) [3]. Наиболее полный анализ взаимопосещения занятий будет состоять из комплекса критериев, позволяющих оценить содержательность учебного занятия: учебно-методическую и информационно-технологическую обеспеченность учебного занятия; конструктивные, проектировочные, организационные способности преподавателя, гностический и коммуникативный компонент учебного процесса.

В ходе посещения преподавателями анализируемого занятия необходимо написать отзыв по форме, регламентируемой в ФГБОУ ВО АГМА. Среди критериев учитывается *содержательность учебного занятия* (соответствие содержания учебного занятия программе учебной дисциплины с учетом календарно-тематического плана изучения дисциплины; обеспечение изучения студентом компетенций, разработанных в программе учебной дисциплины с учетом ФГОС ВО, профессиональных стандартов, мнения потенциальных работодателей; глубина изложенного материала (с учетом дисциплины и конкретной темы); широта изложенного материала (преимущество между предыдущими и последующими разделами дисциплины, связь с другими дисциплинами, перспективы развития излагаемого материала); научный уровень излагаемого материала; уровень информационной насыщенности занятия), *учебно-методическая и информационно-технологическая обеспеченность учебного занятия* (использование студентами учебно-методических и демонстрационных материалов (справочников, словарей, тестов, иллюстраций и других необходимых учебно-методических материалов); применение студентами технических средств и информационных технологий (в т. ч. online технологий образования) на занятии; инновационность педагогических подходов к обучению по теме занятия, *конструктивные способности преподавателя* (структурирование материала по теме занятия согласно программе дисциплины Безопасность жизнедеятельности; правильный выбор форм проведения соответствующего занятия согласно тематике занятия; качество изложения учебного материала (ясность изложения, приведение примеров, фиксация нужного материала в презентации или на доске, темп изложения, логика изложения, стройность и последовательность изложения),

проектировочные способности преподавателя (ориентация на выработку соответствующих компетенций согласно программе дисциплины Безопасность жизнедеятельности; построение занятия с учетом будущей профессии врача; учет места данной учебной дисциплины в учебном плане и межпредметных связей; соответствие сложности излагаемого материала уровню подготовленности аудитории), *организаторские способности* (вовлечение студента в процесс обучения на учебном занятии; работа преподавателя с аудиторией и обеспечение обратной связи; дисциплина и внимание аудитории в ходе занятия; организация самостоятельной деятельности студентов в области научного творчества; самоорганизация деятельности преподавателя), *коммуникативный компонент учебного процесса* (культура речи (нормативный, этический, коммуникативный аспекты); риторическое мастерство (выразительность речи, умение убеждать, увлекательность изложения материала); педагогический такт (проявление выдержки, уважения, чуткости, справедливости, гуманизма, оптимизма, внимательности, искренности по отношению к студенту); включенность в работу внешних организаций медицины и здравоохранения; деловой имидж преподавателя (стиль одежды, поведение).

Основная стратегия должна состоять в создании условий, обеспечивающих приобретение профессиональных рефлексивных знаний, заинтересованное отношение к рефлексивной деятельности, стимулирующей собственно рефлексивное поведение профессионала в целом. Она помогает человеку сформулировать получаемые результаты, предопределить цели дальнейшей работы, скорректировать свой профессиональный путь. Рефлексия – не столько констатация наличия или отсутствия профессиональных качеств, сколько стимулирование их развития, обогащения, усиления.

Таким образом, профессионально-психологическая подготовленность будущего врача и профессионально-педагогическая компетентность самих преподавателей вуза являются залогом высокого качества медицинских услуг.

Библиографический список к главе 7

1. Волобуев С. Анализ некоторых аспектов контроля учебного процесса в учреждениях высшего образования / С. Волобуев, В.В. Горжанов, Е.В. Дубоделова; Белорусский государственный технологический университет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elib.bsu.by> (дата обращения: 06.04.2020).
2. Зарицкая В.В. Интерактивные формы обучения в ходе преподавания курса безопасность жизнедеятельности // Наука и образование: векторы развития: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары: Экспертно-методический центр, 2020. – С. 93–95.
3. Зарицкая В.В. Новые аспекты в преподавании безопасности жизнедеятельности в медицинском вузе в рамках инклюзивного образования // Педагогика, психология, общество: от теории к практике: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 22 июля 2022 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.] – Чебоксары: Среда, 2022. – С. 208–210.
4. Киселева С.П. Взаимопосещения учебных занятий как форма педагогической рефлексии: цели, содержание, методические и организационные аспекты / С.П. Киселева // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – №2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/44PDMN220.pdf>
5. Приказ Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 18 марта 2020 г. №315 «Об утверждении Административного регламента осуществления Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки федерального государственного надзора в сфере образования».

ГЛАВА 8

DOI 10.31483/r-104383

Дзокаева Залина Майрамовна

РАЗРАБОТКА И ПИЛОТИРОВАНИЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИННОВАЦИЙ, СОТРУДНИЧЕСТВА И СОВМЕСТНОГО ТВОРЧЕСТВА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ ДИЗАЙН-МЫШЛЕНИЯ, ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА

Аннотация: в высшей школе учащиеся нуждаются в инновационных навыках и компетенциях, которые нынешняя система образования предлагает в недостаточном объеме. Кроме того, педагогам необходима педагогическая поддержка для развития преподавания в соответствии с требованиями навыков XXI века. Для достижения этих целей необходимо внедрить на практике экспериментальную культуру обучения. Целью данной работы является внедрение и апробация методики для обучения инновациям, сотрудничеству и совместному творчеству в высшей школе. Предлагаемая методика основана на цифровых компетенциях и предпринимательском духе, а также на экспериментальной культуре создания, творчества и сотрудничества с целью улучшения инновационного, совместного творчества и совместного мышления учащихся. Основным выводом заключается в том, что предложенная методика повысила инновационные, совместные и сотворческие компетенции студентов. Более того, цифровые и предпринимательские навыки дали студентам возможность создавать новые ценные продукты и услуги.

Ключевые слова: дизайн-мышление, педагогика, инновации, сотрудничество, образование, цифровые навыки, предпринимательство.

Abstract: in higher education, In addition, educators need pedagogical support to develop teaching to meet the demands of 21st century skills, To achieve these goals, an experiential learning culture must be put into practice, The purpose of this paper is to implement and test a pedagogy for teaching innovation, collaboration, and co-creation in higher education, The proposed pedagogy is based on digital competencies and entrepreneurial spirit, and an experimental culture of creation, creativity, and collaboration in order to improve students' innovation, co-creation, and collaborative thinking, The main conclusion is that the proposed pedagogy improved students' innovative, collaborative, and co-creative competencies, Moreover, digital and entrepreneurial skills enabled students to create valuable new products and services.

Keywords: design thinking, pedagogy, innovation, collaboration, education, digital skills, entrepreneurship.

ЮНЕСКО в своей программе 2030 рассматривает творчество, предпринимательство и инновации как ключевые факторы устойчивого развития. Однако предпринимательство, творчество и инновации не могут быть в достаточной степени предложены в рамках существующей системы

образования. В нынешней системе образования творчество и инновации недостаточно ценятся, а неудачи порицаются. Для развития предпринимательства молодежь и будущие инновационные предприниматели не должны быть ограничены страхом неудачи. Более того, существует разрыв между реальными потребностями и существующими методами и практикой образования в отношении нынешних и будущих общественных и экономических явлений. Цель данной главы – дать возможность преподавателям высшей школы найти новую педагогику для обучения креативности, инновациям, сотрудничеству и совместному творчеству «за дверьми вуза» с помощью предложенного набора инструментов, включающего методы проектного мышления, цифровые инструменты и предпринимательский образ мышления.

Мы можем представить общую картину сегодняшней системы образования как три отдельных круга проблем: проблемы и потребности реального мира; навыки и компетенции, необходимые экономике и обществу; навыки и компетенции, предоставляемые нынешней системой образования.

В связи с существенными изменениями в экономике, технологиях и обществе, в развивающейся цифровой экономике возникли новые проблемы, для эффективного решения которых требуется новый набор навыков – в основном креативность, инновации и совместное творчество.

Предлагаемая методика – это совместный подход, основанный на дизайнерском мышлении, цифровой трансформации и предпринимательском духе, который связывает три разделенных круга, предоставляя новую методику для системы высшего образования, которая дает возможность молодежи развивать инновационные навыки экспериментальным путем, совместно и со-творчески решая реальные проблемы и разрабатывая решения для новых современных и будущих вопросов.

Существует множество систем компетенций, в которых упоминаются инновации, сотрудничество и совместное творчество как навыки XXI века. Система ключевых компетенций РФ фокусируется на сотрудничестве, цифровых инструментах и взаимодействии с пользователями ключевых компетенций для молодежи, человеческого капитала, экономики. Рамки глобальных компетенций упоминают и подчеркивают важность взаимодействия с пользователями с эмпатией на глобальном уровне (т.е. эмпатия является основной характеристикой при анализе пользователей в дизайн-мышлении).

Важнейшей опорой для инноваций в цифровой экономике являются технологии. Передовые цифровые навыки считаются основными навыками XXI века и упоминаются в нескольких системах компетенций, таких как: Европейская комиссия; ОЭСР – Навыки для цифрового мира; ЮНЕСКО – Управление цифровыми навыками завтрашнего дня; ОЭСР-G20 – Ключевые вопросы цифровой трансформации; Европейский парламент – Цифровые навыки в XXI веке.

Инновационные и цифровые навыки XXI века являются необходимыми навыками для разработки решений реальных проблем и поэтому считаются фундаментальными компетенциями для создания новых ценных продуктов или услуг. Предпринимательские навыки также следует считать основными навыками XXI века, поскольку они описаны в нескольких системах компетенций, касающихся целей устойчивого развития.

Исходя из вышеизложенных соображений, возникает проблема и основной вопрос: как обучать этим компетенциям таким образом, чтобы это повлияло на будущие навыки студентов. Предлагаемая методика отвечает на этот вызов, предоставляя экспериментальную структуру, которая дает возможность и инструменты студентам приобрести эти навыки эмпирическим путем, разрабатывая решения и бизнес-идеи и, таким образом, получая ответственность за процесс.

Предлагаемая методика была разработана и опробована в рамках программы подготовки бакалавров в области экономики СОГУ. Основная цель заключалась в разработке конкретной методологии, которая позволила бы студентам находить инновационные решения реальных проблем и использовать предпринимательское мышление, основанное на дизайнерском способе мышления и создания, цифровых инструментах и предпринимательских навыках. В то же время необходимо расширить образовательное сообщество и создать более широкое сообщество общих интересов, в которое войдут предприятия, организации или некоммерческие организации, чтобы применить подход «за дверьми вуза» и дать возможность студентам решать проблемы реальной экономики. Мы надеемся, что в ходе этого процесса учащиеся приобретут инновационные, совместные и сотворческие навыки и компетенции экспериментальным и реальным путем.

Дизайн-мышление можно рассматривать как проектную методологию, но с существенными отличиями. Во-первых, в дизайн-мышлении акцент делается на создании новых знаний и инновационных решений через сотворчество, то есть через сотрудничество с пользователями и другими членами сообщества общих интересов. Сотворчество через участие пользователей – это процесс проектирования продукта или услуги вместе с пользователями; в основном это подход, ориентированный на пользователя. С точки зрения дизайнерского мышления, взаимодействие с пользователями должно включать в себя эмпатию, чтобы осознать потребности пользователей и таким образом спроектировать общий пользовательский опыт.

Поскольку взаимодействие с пользователями считается неопределенным процессом, дизайнерское мышление также предполагает наблюдение за деятельностью пользователей, их образом мыслей и действий. Таким образом, инновации в основном приходят через анализ пользователей на основе эмпатии и процесс совместного проектирования, который пытается совместить потребности пользователей и бизнес-цели в осуществимом, желаемом и жизнеспособном виде.

Дизайн-мышление в образовательной практике помогает студентам – через искусный и экспериментальный способ мышления и деятельности – быть более творческими и инновационными, а также более ответственными, позволяя им владеть процессом создания. Роль цифровых инструментов и навыков в этой области заключается в создании прототипов решений, разработке инновационных идей и предоставлении осуществимых решений с социальным и экономическим эффектом. Создание прототипов, артефактов, услуг и продуктов с помощью цифровых технологий в направлении более инновационного мира – это метод создания новых знаний и возможностей. Предпринимательские компетенции для цифровой

экономики – это изучение возможностей и применение бизнес-идей, что повышает общественное и экономическое участие и ответственность.

Предлагаемая методика основывается на методологии двойного алмаза и дизайнерском мышлении. Двойной бриллиант – это процесс проектирования для решения проблем реального мира, основанный на дивергентном и конвергентном мышлении, как для определения, так и для решения проблемы. Дизайнерское мышление, основанное на методологии двойного алмаза, было использовано в образовании для решения проблем реального мира с многообещающими результатами. Основная идея дизайнерского мышления в образовании заключается в том, чтобы вовлечь группы студентов в процесс определения проблемы реального мира, а затем с помощью экспериментального способа мышления и создания уметь проектировать решение.

В сотрудничестве с кафедрой информатики студенты обучаются дизайнерскому мышлению и творчеству, используя цифровые технологии и цифровые инструменты. Студенты СОГУ также хорошо осведомлены о том, как думают и действуют учащиеся СПО, об их убеждениях, страхах, знаниях и компетенциях благодаря нескольким запланированным посещениям средней школы.

Эта двойная роль дала нам возможность разработать целостную методику с учетом обоих требований. Хотя методика была разработана и преподавалась для широкой аудитории, состоящей примерно из 50 (пятидесяти) студентов, в данной работе мы провели пилотный эксперимент и измерили результаты работы одной студенческой группы, состоящей из 5 (пяти) студентов, которым была поручена курсовая работа, основанная на предложенной методике. Методика была разработана и применялась соответствующим образом, и в то же время мы измеряли прирост студентов с точки зрения инновационных, совместных и творческих компетенций. Мы надеялись, что если прирост окажется значительным, то методику можно будет расширить и протестировать на более широкой аудитории.

Изначально перед командой студентов стояла задача разработать решение реальной проблемы. На первом этапе методики, студенты попросили определить область интересов и сформировать интеллектуальные команды на основе общих интересов и близости характеров членов. Что касается формирования команд, студентам было предложено привлечь к работе членов команды, представляющих разные дисциплины. Им также было предложено совместить выбранную область исследования с их собственными учебными интересами.

Более того, на первом этапе педагогического процесса студенческой команде было предложено искать, находить и организовывать информацию с помощью Web или других источников, а затем на основе этой информации сосредоточиться на конкретном и актуальном вопросе или проблеме, которая их интересует. Весь процесс организации информации должен быть поддержан веб-инструментами. Веб-источники и информация должны быть сохранены и организованы надлежащим образом с использованием тегов, чтобы применить семантику к информации, чтобы ее можно было легко найти впоследствии. Кроме того, на первом этапе методики студентам было предложено представить краткое предложение по проекту.

После этого студенты должны сотрудничать с поддерживающей организацией, то есть компанией, организацией или НКО (некоммерческой

организацией) с теми же интересами, чтобы создать более широкое сообщество с общими интересами. Этот шаг был чрезвычайно важен, поскольку он давал студентам возможность приблизиться к реальному рынку, пообщаться с наставниками и сотрудничать со многими деловыми людьми. Степень сложности поиска официального органа для сотрудничества была невелика, поскольку большинство предприятий и других агентов рынка были готовы участвовать в проекте, который потенциально мог бы предложить свежие идеи для решения их проблем.

На втором этапе студентов попросили предоставить диаграмму Ганта их проекта, разделенную на рабочие пакеты и задачи, а также временной график запланированных работ, используя известный цифровой инструмент (т.е. MS Project). В то же время, команде было предложено составить карту мышления с помощью цифрового инструмента с открытым исходным кодом для визуализации информации о проекте. В предлагаемой нами методике важно визуализировать информацию (собранную из нескольких источников) нелинейным способом и таким образом постепенно создать большую и насыщенную картину проекта. На втором этапе студенты также должны реализовать этап анализа пользователей через интервью и наблюдение. Они должны организовать личные интервью с потенциальными пользователями (продукта или услуги, которые студенты СОГУ намеревались спроектировать и реализовать), чтобы проанализировать предпочтения, образ мышления и чувства пользователей с эмпатией. Их попросили изучить экстремальных пользователей, средних пользователей и пользователей, которые не пользуются аналогичными услугами или продуктами или не знают о разработанной услуге или продукте. Процесс интервью был организован с использованием форм и стандартных шаблонов, которые давали возможность пользователям наглядно описать свои мысли и чувства, а также исследовать и визуально спроектировать ряд возможных решений. На этом этапе решающим моментом является участие пользователей в разработке дизайна продукта или услуги. Дизайн должен быть визуальным или осязаемым.

Команда должна провести три итерации интервью с пользователями. На каждой итерации команда студентов должна сокращать диапазон возможных решений, основываясь на обратной связи пользователей. Студенческая команда также должна знать, что если на этапе анализа выяснится, что рассматриваемая проблема не соответствует образу мышления пользователей, то проблему следует переструктурировать и переопределить. Следовательно, в таком случае проект должен вернуться в начальную фазу и рассмотреть новую проблему.

Таким образом, для последовательности всей методологии очень важно не давать правильное решение неправильной проблемы, а тщательно рассматривать и решать правильную проблему. Также очень важно и желательно потерпеть неудачу на ранней стадии, чтобы иметь возможность действовать быстрее и лучше. Этот момент очень важен, поскольку он отличает методологию от нынешнего образа мышления и действий в большинстве систем высшего образования, которые включают в свою практику оценки, страх, неудачи.

На этапе совместного творчества команде было рекомендовано часто проводить мозговые штурмы, чтобы обсудить и оценить ряд потенциальных решений. Студентов попросили максимально увеличить дивергенцию в пространстве решений, обсуждая и оценивая множество различных

потенциальных решений. Их попросили критически оценить каждое решение с учетом определенных ограничений, в основном трех ограничений: технической осуществимости, экономической целесообразности и желательности для пользователей.

Студентов также попросили провести семинар с компанией и людьми, оказывающими поддержку, чтобы оценить техническую осуществимость и экономическую жизнеспособность решений.

В то же время студентов также попросили документировать каждый этап процесса исследования с помощью фотографий, текста, видео и аудио, используя свои мобильные телефоны. Затем их попросили вставить критически оцененную информацию в файл презентации, например, PowerPoint (предварительно отредактировав медиафайлы с помощью соответствующих цифровых инструментов), чтобы создать «историю». Мультимедийное документирование процесса очень важно для развития истории проекта и для обмена идеями студентов, поэтому студентов попросили тщательно выполнять этот процесс. В конце этапа проектирования студенты должны продемонстрировать разработанное ими решение, прототип, и предоставить документацию.

Следующий и последний этап включает разработку бизнес-плана для преобразования потребностей пользователей в спрос. Студенты также должны визуализировать процесс, которому они следовали; им было предложено создать аннотированный видеозапись всего процесса, используя уже разработанный файл презентации и инструмент для захвата видео с открытым исходным кодом. Цель заключалась в том, чтобы создать «историю» своего проекта. Затем они должны поделиться этим видео через социальные сети, веб-сайты и другие каналы для распространения своих идей и «истории», как часть эксплуатации результатов.

Основной целью на этапе эксплуатации является разработка бизнес-плана, основанного не только на том, «что» представляет собой решение, и не только на том, «как» оно было разработано, но главным образом и в основном на том, «почему» студенты хотели решить эту конкретную проблему; какова была их мотивация, их мечта. Это «почему» сначала станет их итоговой общей историей, а затем эта история будет объединена с тем, «как» было разработано решение и «что» будет представлять собой услуга или продукт.

В данной работе мы проанализировали данные, собранные пятью студентами, которые составили команду для решения реальной проблемы, поставленной в рамках курсового проекта 3 модуля. Реальной проблемой, с которой столкнулись студенты, была проблема диабета и неспособность пациентов соблюдать последовательную диету для эффективного решения своей проблемы. Команда студентов следовала предложенной методологии, и решение, которое было предложено – это приложение для андроида, которое советует пациентам их ежедневный рацион, основываясь на их привычках и данных, которые сами пациенты предоставили приложению относительно их ежедневных диетических предпочтений, конкретных продуктов, которые они хотели бы исключить, и т. д.

Анализ данных основан на мнении студентов о навыках, приобретенных ими в ходе выполнения предложенной педагогической программы. Анализ данных основан на мнении студентов, выполнявших методику, в результате применения шкалы Лайкерта к анкете с десятью вопросами.

Для того чтобы оценить эффект педагогики, была разработана анкета, и студентов, которые составляли команду и проводили предложенную методику, попросили ответить на вопросы и оценить их по шкале Лайкерта от 1 до 7 (1 – не согласен вообще; 7 – полностью согласен). Количество участников, ответивших на вопросы анкеты, составило 5 человек. Уровень приобретенных навыков считался «высоким», если оценка была между 5–7 баллами, и «низким», если между 1–4.

Первые четыре вопроса измеряют степень инновационности конечного решения. Вопрос 1 измеряет степень дальновидности решения проблемы, вопрос 2 – степень технической сложности предложенного решения, вопрос 3 – многодисциплинарность решения, а вопрос 4 – степень практичности предложенного решения.

Следующие два вопроса, вопросы 5 и 6, измеряют степень влияния сотрудничества и совместного творчества на конечную инновацию.

Следующие четыре вопроса, вопросы 7–10, измеряют навыки и компетенции, приобретенные с помощью предлагаемой методики по сравнению с традиционными методами обучения.

Вопросы, заданные студентам, выглядят следующим образом.

1. Требуется ли окончательное решение смены парадигмы в том, как оно рассматривается в обществе?

2. Требуется ли окончательное решение серьезных достижений в технических знаниях?

3. Требуется ли для окончательного решения несколько отдельных совокупностей знаний?

4. Требуется ли окончательное решение незначительных усилий, чтобы начать действовать в направлении решения?

5. Оказывает ли сотрудничество между членами команды положительное влияние на инновационный индекс?

6. Влияет ли совместное творчество команды и пользователей на инновационный индекс?

7. Приводит ли внедренная методика к большей степени приобретения инновационных навыков по сравнению с другими методами, которым вас обучали в течение вашей образовательной жизни?

8. Приводит ли внедренная методика к большей степени приобретенных навыков сотрудничества по сравнению с другими методами, которым вы обучались в течение своей образовательной жизни?

9. Приводит ли внедренная методика к большей степени приобретения навыков совместного творчества по сравнению с другими методами, которым вас учили в течение вашей образовательной жизни?

10. Обеспечивает ли внедренная методика большую мотивацию к инновационной деятельности по сравнению с другими методами, которым вас обучали в течение вашей образовательной жизни?

Что касается заданных вопросов, мы подсчитали процент уровня приобретенных навыков на основе: «высокий», если оценка была от 5 до 7, и «низкий», если от 1 до 4. Все вопросы имели 100% высокий уровень, за исключением вопроса 1 (является ли решение далеко идущим) – высокий 80%, низкий 20% и вопроса 4 (является ли решение легко выполнимым): высокий 60%, низкий 40%.

Средний балл по каждому из десяти вопросов высок – результат, свидетельствующий о том, что предлагаемая методика заслуживает внедрения и апробации в широкой аудитории.

Существует ряд других переменных, которые повлияли на наше исследование и сыграли свою роль в подготовке студентов. Поскольку наша цель – усилить инновации, мы ввели в программу практику, основанную на искусстве, позволив студентам активно участвовать в создании артефактов, основанных на искусстве. Кроме того, для расширения возможностей сотрудничества, студенты СОГК активно участвуют в организации общественных мероприятий, требующих сотрудничества студентов, таких как ежегодные конференции и кружки.

Прямым следствием этого нового педагогического подхода к обучению инновациям, сотрудничеству и совместному творчеству является то, что он также способствует формированию нового типа мышления для трудоустройства молодежи, а также для ответственного экономического роста и экономического благосостояния. Поскольку предлагаемая методика является подходом, основанным на навыках, она направлена на формирование навыков XXI века, которые необходимы для будущих рабочих мест. В этом контексте предпринимательство играет двойную роль в предлагаемой методике.

Во-первых, обучение предпринимательству учит молодых людей не бояться неудач и рассматривать предпринимательство как выбор профессии. Во-вторых, помимо рыночных агентов и предприятий, которые ставят перед нашими студентами реальные проблемы, в предлагаемой методике также представлено социальное предпринимательство. Сотрудничая с некоммерческими организациями, мы развиваем социальное предпринимательство и создаем социальные и экономические ценности, такие как развитие занятости, инновационный потенциал, новые продукты и услуги, социальный капитал, социальное доверие и продвижение равенства, тем самым предоставляя студентам передовую совместную и инклюзивную среду, которая позволяет педагогически концептуализировать и реализовать социальную экономику. Как следствие, студенты повышают свое понимание социальной ценности, и в то же время мы вносим свой вклад в предоставление возможностей трудоустройства неблагополучным слоям общества.

Ограничением предлагаемой методики является то, что количественная оценка была взята у взрослых участников. Мы надеемся, что обобщение подхода даст такие же хорошие результаты в плане инновационных, со-творческих и совместных компетенций. Мы планируем апробировать предложенную педагогику на учащих средней школы в рамках учебного расписания студентов.

Еще одним ограничением является количество участников, ответивших на вопросы анкеты. Поскольку данное исследование в основном сосредоточено на разработке предлагаемой методики, основной целью было сначала апробировать ее, а затем, на более позднем этапе, внедрить в более широкой аудитории.

Наконец, предлагаемая методика фокусируется на областях экономики, менеджмента и новых технологий и рассматривает реальные проблемы, которые включают одно или несколько измерений в вышеуказанных областях.

Предложенный педагогический подход является очень перспективным с точки зрения инновационных, сотворческих и совместных навыков, приобретенных студентами, и, по сути, приводит к лучшим результатам,

чем другие подходы к обучению, такие как проектно-ориентированная педагогика и педагогика проектного мышления.

Основным недостатком унаследованных подходов, по-видимому, является отсутствие аспектов сотворчества и предпринимательства. Другим недостатком этих подходов является ориентация на материальные решения, в то время как наш подход фокусируется на цифровых решениях. Более того, проектные и дизайнерские подходы, в которых отсутствуют сотворчество и предпринимательство, не ведут к приобретению продвинутого навыков XXI века и поэтому, вероятно, должны использоваться ограниченно.

Важной особенностью для улучшения инновационного индекса является, во-первых, практика, основанная на искусстве, для улучшения «не-стандартного» мышления и, таким образом, продвижения инновационных проектных решений, и, во-вторых, улучшение плана эксплуатации, чтобы его можно было легко применить и перенести на рынок.

Однако, по результатам проведенного нами эксперимента, предложенная методика повышает инновационные, совместные и сотворческие компетенции студентов и превосходит любой другой метод обучения, которому студенты обучались ранее. Это очень важный сигнал о том, что предложенная методика может быть использована в качестве основы для молодежи, педагогов и бизнеса для решения реальных проблем в вузе и за его пределами с помощью проектных, цифровых и предпринимательских методов.

Предлагаемая методика представляет собой основу для обучения инновациям, сотрудничеству и совместному творчеству в высшей школе, основанную на проектном мышлении, цифровой трансформации и предпринимательском образе мышления.

Основной подход направлен на расширение возможностей учащихся по общению с пользователями с эмпатией, чтобы осознать ограничения реальной проблемы, возможно, реструктурировать ее, а затем совместно с пользователями разработать и создать решение этой проблемы. Этот процесс в основном является ориентированным на пользователя экспериментальным процессом, поскольку он включает в себя изучение и исследование множества альтернативных вариантов дизайна в течение трех итерационных циклов: идеи, обратная связь с пользователями, оценка и доработка идей. Мы надеемся и ожидаем, что окончательное решение будет инновационным, поскольку в ходе этого процесса рождаются, развиваются и тестируются новые идеи для того, чтобы надлежащим образом удовлетворить потребности пользователей желательным для них, технически осуществимым и экономически жизнеспособным способом. Самое главное, что во время этого процесса студенты приобретают навыки XXI века, которые необходимы для будущей работы.

Библиографический список к главе 8

1. UNESCO and Sustainable Development Goals. United Nations Education Science and Culture Organization [Electronic resource]. – Access mode: <https://en.unesco.org/sdgs> (accessed on 22 May 2019).
2. United Nations 2030 Agenda for Sustainable Development. United Nations Education Science and Culture Organization [Electronic resource]. – Access mode: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf> (accessed on 22 May 2019).

ГЛАВА 9

DOI 10.31483/r-104707

*Павлюченок Марина Борисовна
Ульянкова Наталья Александровна*

ЛАТИНСКИЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ ДЕОНТОЛОГИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ МЕДИЦИНЫ И ГУМАНИТАРИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

***Аннотация:** в своей работе авторы раскрывают прикладную роль латинского языка как важной пропедевтической дисциплины в формировании у студентов медицинского вуза профессиональных этических принципов и моральных качеств, необходимых им и в процессе обучения, и в будущей врачебной деятельности. Рассмотрено также особое влияние гуманитарных комментариев к профессиональной лексике и к афоризмам медицинского и общекультурного содержания на всестороннее развитие личности учащихся. Значительными аспектами этого влияния являются ориентация на гуманистические ценности и саморазвитие, повышение уровня общей культуры и образованности, восприятие сущности и смысла понятий, проявление интереса к науке и изучению языков, совершенствование навыков устной речи и умения грамотно и интеллигентно выражать свои мысли, улучшение восприятия и тренировка памяти. В данной работе отмечается, что стереотип о латинском языке как о незначительной дисциплине, где его роль сводится только к подготовке терминологически грамотных специалистов, давно устарел. Авторы попытались представить латинский язык не только как узкопрофильный предмет для будущих медиков, а как язык Античности и её великого наследия, как язык, на котором говорили и писали знаменитые философы, ораторы, поэты и врачи, как язык, который не одно столетие оказывал и до сих пор оказывает культурное и духовное влияние на личностное формирование людей.*

Полученные в ходе работы выводы представляют интерес для преподавательского состава кафедры латинского языка в медицинском университете и студентов-медиков.

***Ключевые слова:** этика, мораль, деонтология, гуманитаризация, латинский язык, медицина.*

***Abstract:** in their work, the authors reveal the applied role of the Latin language as an important propaedeutic discipline in the formation of professional ethical principles and moral qualities among students of the medical university, which they need both in the learning process and in future medical activity. The special influence of humanitarian comments on professional vocabulary and aphorisms of medical and general cultural content on the comprehensive development of students' personality is also considered. Significant aspects of this influence are orientation to humanistic values and self-development, increasing*

the level of general culture and education, understanding the essence and meaning of concepts, showing interest in science and language learning, improving oral speech skills and the ability to express their thoughts competently and intelligently, improving perception and memory training. In this paper, it is noted that the stereotype of the Latin language as an insignificant discipline, where its role is reduced only to the training of terminologically competent specialists, has long been outdated. The authors tried to present the Latin language not only as a narrow-profile subject for future physicians, but as the language of Antiquity and its great heritage, as the language spoken and written by famous philosophers, orators, poets and doctors, as a language that has provided and still provides cultural and spiritual influence on the personal formation of people.

The conclusions obtained in the course of the work are of interest to the teaching staff of the Latin Language Department at the Medical University and medical students.

Keywords: *ethics, morality, deontology, humanitarization, Latin, medicine.*

Медицина – благороднейшая из всех наук (лат. *omnium artium medicina nobilissima est*) – известный афоризм Гиппократ, часто цитируемый на латинском языке. Именно этим выражением Гиппократ начинает своё сочинение «Закон», где наряду с другими трудами «Гиппократова корпуса» («*Corpus Hippocraticum*») «отец медицины» изложил свои этические воззрения [1, с. 93]. Деонтологические принципы, описанные Гиппократом, легли в основу врачебной этики, а также получили своё развитие и осмысление в другие эпохи. Гиппократ был жителем Древней Греции, поэтому изначально его описания были написаны на ионийском диалекте древнегреческого языка. Но в дальнейшем сочинения и афоризмы самого знаменитого античного врача были переведены на латынь, поскольку латинский язык более широко употребляется в медицине. Клятва Гиппократа и афоризмы, выражающие этические принципы медицины, широко цитируются, а также изучаются студентами-медиками на латинском языке. Следовательно, латынь является необходимым инструментом для выражения основных деонтологических стандартов и моральных правил, заключённых в древние изречения.

Для начала стоит разобраться с терминами «этика», «мораль» и «нравственность», потому что они будут часто встречаться в тексте нашей работы. Тожественны ли значения этих терминов? А если нет, то есть ли корреляция между ними?

Понятия «этика», «мораль» и «нравственность» с точки зрения современного толкования не являются полностью тождественными, но происхождение каждого из этих терминов позволяет выделить общую семантику.

Сейчас этикой называется философская дисциплина, которая исследует мораль и нравственность [3]. Иными словами, этика является областью знаний, а мораль и нравственность – объектами её изучения. Понятие «этика» имеет античное происхождение от др.-греч. ἠθική (τέχνη) – «моральное искусство (наука)» [9]. Отсюда происходит и латинское слово *ethica* – «этика». Термин впервые встречается в названиях сочинений Аристотеля – «Никомахова этика», «Евдемова этика», «Большая этика». Произведения посвящены проблемам нравственности, что в дальнейшем

способствует становлению этики как самостоятельной философской дисциплины.

Античное понятие ἠθική в свою очередь восходит к др.-греч. ἦθος с первоначальным значением «местопребывание, обиталище, жильё» [2, с. 584]. Также известны другие значения др.-греч. ἦθος – «навык, обыкновение, обычай, привычка» и «душевный склад, нрав, натура, характер» [2, с. 584]. С таким значением термин встречается у ряда древнегреческих авторов – Геродота, Платона, Аристофана.

Семантически близким к др.-греч. ἦθος является латинский термин *mos, moris m* – «нрав, обыкновение, обычай» [4, с. 495]. Например, у Марка Туллия Цицерона в «Первой речи против Катилины» («*Oratio prima in Catilinam*») есть выражение «о времена, о нравы!» (лат. *o tempora, o mores!*). Соответственно, термины «мораль, моральный» восходят к латинскому *mos, moris m*.

Русское понятие «нравственность» происходит от церковнославянского слова «нрав». В конце XVIII века в русский язык из французского заимствуется слово «мораль», а в начале XIX века – «этика» [9]. Очевидно, что термин «нравственность» является церковнославянской калькой французского слова «мораль», которое в свою очередь имеет латинское происхождение.

Семантический анализ показывает, что значения терминов «этика», «мораль» и «нравственность» не просто близки, а практически совпадают, но есть и важные отличия, которые не заметны на первый взгляд. Греческое философское понятие ἦθος проводит разграничение между нравом и нравственным долгом, что видно из сочинений античных авторов. Нравы могут быть разными, а ἦθος подразумевает добровольный моральный долг человека перед другими людьми и самим собой. Причём человек накладывает на себя исполнение такого долга, не потому что его к этому обязывают определённые правила, а потому что по собственному почину он признаёт приоритет высших моральных ценностей.

Можно ли заменить понятие «этика» терминами «мораль» или «нравственность»? Да, можно, потому что их значения близки, и, например, на уровне разговорного общения или в публицистике эти понятия взаимозаменяемы. Но если говорить о философском контексте, то надо понимать, что приоритетом этики является высшая форма нравственности.

От этики долга берёт своё начало деонтология, или деонтологическая этика, название которой происходит от др.-греч. δεόν «должное, обязанность, долг» и от др.-греч. λόγος – «слово, мысль, счёт», которое является составной частью сложных слов со значением «наука, знание, учение» [9]. Этика долга имеет большое значение в медицине; достаточно часто морально-этическую сферу в профессиональной деятельности называют профессиональным долгом. Этике долга посвятил свои мысли Иммануил Кант, известный немецкий философ эпохи Просвещения, который отстаивал логический приоритет, «первичность» долга перед добром, и утверждал, что само понятие добра производно от понятия долга: «добром» мы называем именно то, чего требует долг; попытка же определить добро помимо долга даст нам лишь эмпирическое представление о предмете удовольствия, но не понятие о моральном добре самом по себе [9].

Одной из важнейших задач медицинского образования является воспитание и обучение учащихся на базе деонтологических принципов, основы которых заложил Гиппократ.

К сожалению, в современных реалиях системы образования далеко не всеми и не всегда осознаётся роль латинского языка в профессиональном и духовно-нравственном становлении личности учащихся.

Возможно, это обусловлено тем, что на латынь возложили исключительно пропедевтическую функцию, которая является вспомогательной для основных дисциплин – анатомии, клинических кафедр, фармакологии. Несомненно, очень важно, чтобы студенты уверенно и грамотно владели терминологией и специальными латинскими выражениями, но грамотное владение подразумевает не только зубрёжку лексики и не простое заучивание грамматических правил, а, например, экскурс в этимологию терминов, которая бывает уникальной, или семантический и морфологический анализ лексики. Толковать некоторые латинские афоризмы медицинского содержания невозможно, не касаясь их истории и сущности, а это неизбежно затрагивает этическую сферу.

Хоть и говорят, что латынь – «мертвый язык», но мы считаем, что свою актуальность для обучения и воспитания медиков в современной жизни она ничуть не утратила. Да, латинский язык является инструментом, но очень важным, который помогает внедрить деонтологические принципы в учебный процесс. Существует выражение «непроходим путь в медицине без (знания) латинского языка» (лат. *in via est in medicina via sine lingua Latina*). Так вот, мы позволили себе создать парафраз – «непроходим путь в деонтологии без знания латинского языка» (лат. *in deontologia via sine lingua Latina*).

Иными словами, большинство афоризмов и сочинений деонтологического содержания, включая клятву Гиппократа, которые дошли до нас из Античности и касаются медицины, были популяризированы на латыни, поскольку именно латинский язык является основным языком медицины и международным языком общения медиков. Именно на занятиях латинского языка студенты-медики изучают афоризмы и специальные выражения в оригинале, получают информацию о буквальном переводе и смысле, происхождении и авторах. Латинский язык не даёт, как анатомия, знаний о строении человеческого тела, но посредством латинских терминов помогает воплотить, оформить и закрепить эти знания. Также латинский язык как дисциплина не знакомит студентов системно с биоэтикой и деонтологическими принципами, но служит средством их донесения и трактовки с точки зрения античных авторов. Например, «не навреди» (лат. *non nocere*) – первый из четырёх принципов биоэтики, является деонтологическим принципом медицины, который приписывается Гиппократу. В тексте «Клятвы» выражение «не навреди» в своей афористической форме отсутствует. В «Клятве» присутствует обещание «воздерживаться от причинения вреда» [5] (др.-греч. *δὴλῆσει ἐπὶ δὲ καὶ ἀδικίῃ εἰρξείν*) [5], но нет точной фразы. Предполагается, что наиболее точное выражение принципа «не навреди» встречается в Гиппократовом корпусе («*Corpus Hippocraticum*») в разделе «Эпидемии»: «...Врач должен иметь ввиду две особые цели в отношении болезни, а именно: делать добро или не причинять вреда» (др.-греч. *ἀσκέειν, περὶ τὰ νοσήματα, δὴο, ὠφελέειν, ἢ μὴ βλάπτειν*) [1, с. 329].

Студенты учат два латинских варианта этого деонтологического принципа: *noli nocere* («не навреди») и *primum noli nocere* («прежде всего – не навреди»).

Или другой афоризм Гиппократ – *vita brevis, ars longa*. При переводе выражения стоит учитывать ряд нюансов.

Чаще всего данное высказывание переводят – «жизнь коротка, искусство вечно». Этот перевод не совсем точно отражает смысл, который хотел вложить в него Гиппократ. Например, встречается толкование, что творец умирает, а дело его рук или гения живёт в веках. С одной стороны, это верно, но Гиппократ имел ввиду другое.

Прилагательное *longus*, а, um может иметь следующие значения: «длинный, длительный, продолжительный, долгий»; «большой»; «глубокий»; «обширный» [4, с. 457]. Разные семантические оттенки дают больше вариантов для перевода и толкования. Например, «жизнь коротка, искусство обширно», или «жизнь коротка, искусство продолжительно». Но основная мысль, которую пытался вложить Гиппократ в данный афоризм, состоит в том, что всей жизни не хватит для изучения медицинской науки. Под словом «искусство» Гиппократ подразумевал искусство медицины, искусство врачевания. В Древней Греции наука и искусство были объединены одним термином *τέχνη*, которому соответствует латинское понятие *ars, artis f.*

В латинском языке также не было различия между понятиями «наука» и «искусство». Изначально *ars* обозначало занятие или ремесло. У Плиния Младшего *ars medendi* – «искусство врачевания», а у Цицерона *artes optimaе* – «науки» (буквально «наилучшие искусства») [4, с. 77].

Полностью фраза Гиппократ, которая содержит устоявшийся афоризм, звучит так: «жизнь коротка, наука длинна, случай шаток, опыт обманчив, суждение затруднительно» (др.-греч. *ὁ βίος βραχύς, ἡ δὲ τέχνη μακρή, ὁ δὲ καιρὸς ὀξύς, ἡ δὲ πείρα σφαλέρη, ἡ δὲ κρίσις χαλεπή*; лат. *vita brevis, ars longa, occasio praecipers, experientia fallax, iudicium difficile*).

Выражение закрепилось в латинском языке благодаря римскому философу-стоику Луцию Аннею Сенеке, который в своём нравственном эссе «О краткости жизни» («*De brevitae vitae*») ссылается на слова Гиппократ: «...*Inde illa maximi medicorum exclamatio est: 'vitam brevem esse, longam arte'...*» [12, с. 221]. Перевод на русский язык: «...вот величайший из врачей восклицает: «Жизнь коротка, искусство длинно...»» [6].

Поэтому, на наш взгляд, афоризм предпочтительнее перевести «жизнь коротка, путь науки долог», то есть всякой науке, искусству, ремеслу надо долго учиться. А если речь идёт о медицине, то она настолько сложна, что для её постижения требуется целая жизнь. Актуальность изречения Гиппократ подтверждается и сейчас. Чтобы стать специалистами, медики получают образование около десяти лет, а совершенствуются и учатся – всю жизнь. Цена ошибки в медицине – человеческая жизнь и здоровье, поэтому будущим врачам важно осмысление данного высказывания.

Также стоит уделить внимание латинскому медицинскому афоризму «благо больного – наивысший закон врачей» (лат. *salus aegroti suprema lex medicorum*). Выражение является парафразом известного изречения Цицерона в сочинении «О законах» («*De legibus*») – «да будет благо народа высшим законом» (лат. *salus populi suprema lex esto*) [11]. Оригинальный текст, который содержит данное высказывание Цицерона, имеет

следующий вид: «...Regio imperio duo sunt, iique praeiudicando, consulendo praetores, iudices, consules appellamini; militiae summum jus habentis, nemini parentis, illis salus populi suprema lex esto...» [11]. Перевод фрагмента раскрывает значение афоризма в контексте: «...Да будут двое облечены царской властью и пусть они, предводительствуя, судя и держа совет, именуется преторами, судьями, консулами; в военное время пусть они имеют высшую власть, никому не подчиняются, высшим законом для них пусть будет благо народа...» [7]. Цицерон был известным государственным и политическим деятелем периода республики в Древнем Риме, активным приверженцем республиканских идей и порядка, поэтому смысл его высказывания в том, что власть в республике должна подчиняться интересам народа, а интересы народа и есть высший закон. При переводе и толковании медицинского парафраза нужно учитывать многогранную семантическую сущность латинского понятия *salus, utis f.* В первом значении *salus* означает «здоровье, здоровое состояние» и только вторым по счету представлено значение «благо, благополучие, благоденствие». Может иметь значения «благосостояние» и «спасение» [4, с. 683]. Следовательно, медицинский парафраз возможно перевести, заменив общее понятие «благо» словом «здоровье», потому что здоровье пациента является самым главным для врача. Поскольку понятие *salus* имеет разные оттенки значений, то в философском контексте можно предположить его объединяющую сущность: нет у человека благополучия без здоровья, когда человек болеет, то он априори неблагополучен. Кроме того, понятие «благо больного» подразумевает конкретные этические действия врача: не действовать в ущерб здоровью больного; избегать принимать решения, которые могут причинить страдания больному и его родным; принимать решения и устанавливать диагноз, используя современные научные знания; не рассматривать пациентов как источник обогащения; не разглашать сведения о здоровье больного.

При помощи латинского языка можно не только донести до учащихся оригинал выражения и контекст, откуда афоризм берёт своё начало, но и сделать его наиболее точный и корректный перевод, который поможет правильно понять сущность. Информация об источниках, которыми в большинстве являются произведения античных авторов, служит интересным дополнением в образовательном процессе.

Другой важной стороной изучения латинского языка в медицинском вузе является гуманитаризация учебного процесса. Понятие «гуманитаризация» происходит от латинского термина *humanitas, atis f.*, который имеет целый ряд значений. Так, *humanitas* может иметь значения: «человеческая природа, человеческое достоинство», «человеколюбие, гуманность, доброта, обходительность», «образованность, духовная культура», «утончённый вкус, тонкость обращения, изящество манер, изысканность речи, учтивость, воспитанность» [4, с. 368]. Например, у Цицерона есть выражение «*fac id, quod est humanitatis tuae*», которое переводится «поступай так, как велит тебе долг человека» [4, с. 368]. В понимании Цицерона человек должен совершать поступки, исходя из высокоморальных и духовных ценностей. Многочисленные семантические оттенки значений понятия «*humanitas*», которые имеют отношение к лучшим человеческим качествам, помогают понять роль гуманитаризации в учебном процессе.

В свою очередь, *humanitas* восходит к латинскому прилагательному *humanus*, а, *um* – «человеческий, свойственный человеку; человечный, человеколюбивый; дружелюбный; вежливый; высокообразованный» [4, с. 368]. У Цицерона и Сенеки словосочетание «*res humanae*» имеет перевод «человеческие дела» [4, с. 368]. В зависимости от контекста меняется семантический оттенок словосочетания. Прилагательное *humanus*, а, *um* происходит от термина *homo*, *inis m* – «человек» [4, с. 365].

Следовательно, гуманитаризация оказывает оптимизирующее влияние на учебный процесс, и является важным фактором для культурного и духовно-нравственного развития учащихся. Одним из аспектов гуманитаризации учебного процесса является рассмотрение этимологии и семантики латинской лексики. Информация о происхождении терминов вызывает огромный отклик в аудитории. Будущим специалистам интересно будет узнать, почему, например, *os cossugis* (копчик) буквально переводится «кость кукушки», а *os sacrum* (крестец) – «священная кость», или как переводились термины *fibula* (малоберцовая кость) и *tibia* (большеберцовая кость) в классической латыни, или почему *os sphenoidale* (клиновидная кость) своей формой напоминает бабочку, но называется клиновидной, и многое другое.

Также учащиеся узнают много нового о происхождении лексики, которая окружает их с первого дня учёбы в вузе. Студент, академия, университет, институт, аудитория, декан, дисциплина, экзамен, каникулы, компьютер, стипендия, сессия, лекция, ректор etc. – далеко не полный перечень студенческой лексики латинского и греческого происхождения.

Для наглядной демонстрации увлекательности этимологического разбора мы предлагаем рассмотреть два примера из студенческой лексики – каникулы и академия.

Термин «каникулы» буквально переводится «маленькая собака, собачка», потому что в Древнем Риме время летней жары совпадало с появлением на звёздном небе Сириуса, который у римлян назывался *Canicula*, поскольку является главной звездой созвездия Большого Пса [4, с. 117]. Сам термин «*canicula*» – деминутив латинского термина *canis*, *is m/f* – «собака». Самые жаркие дни, когда хорошо виден Сириус, назывались *dies caniculares* – «собачьи дни» [4, с. 117]. Отсюда и летний отдых в самый разгар летней жары получил название «каникулы». Термин «Академия» происходит от названия философской школы Платона, которая располагалась вблизи Афин в священной оливковой роще. Местность именовалась в честь мифического героя Академа, отсюда и пошло название школы.

Изучение афоризмов медицинского и общекультурного содержания является важной частью учебного процесса в медицинском вузе, о чём уже неоднократно было написано. Любой культурный и образованный человек должен знать, уметь объяснить и использовать выражения «*alma mater*», «*tabula rasa*», «*per aspera ad astra*», «*terra incognita*», «*honoris causa*», «*aurea mediocritas*», «*conditio sine qua non*», «*alter ego*», «*nolens-volens*», «*lapsus linguae (memoriae, calami)*», «*casus ordinarius (extraordinarius)*», «*errare humanum est*», «*sapienti sat*», «*curriculum vitae*» etc. Латинские выражения общекультурного содержания встречаются в литературных произведениях и поэзии, публицистических и научных статьях, а латинские выражения медицинского характера кратко и ёмко отражают врачебную специфику,

поэтому грамотный медик знает устоявшиеся словосочетания «*habitus aegroti*», «*diagnosis bona – curatio bona*», «*anamnesis vitae (morbi)*», «*medicina – soror philosophiae*», «*hygienea – amica valetudinis*», «*facies Hippocratica*», «*exitus letalis*» и многие другие. Разбирая латинскую лексику в афоризмах, студенты с удивлением обнаруживают параллели и однокоренные слова в русском языке, а также замечают преемственность в языках.

Латинские крылатые выражения являются кладезем человеческой мудрости, наблюдательности, острого ума, а их языковое выражение – образцом афористического жанра.

Помимо латинских афоризмов учащиеся знакомятся со словами и выражениями античного происхождения, которые изучают на русском языке. Античные материалы содержат сведения о мифологических персонажах, богах и богинях античного пантеона, знаменитых людях, традициях, предметах и событиях древности.

Словосочетания «Ахиллесова пята», «Дамоклов меч», «Прокрустово ложе», «нить Ариадны», «Авгиевы конюшни», «Троянский конь» etc. посредством мифологии дают представление об античной культуре.

Античная мифология нашла отражение в медицине, поэтому выражения «ожерелье Венеры», «голова Медузы», «посох Асклепия», «Атлант» являются для студентов-медиков не только познавательными с точки зрения мифологии, но и актуальными с точки зрения будущей профессии.

Знакомство с медицинским пантеоном даёт представление о боге врачевания Асклепии, который у римлян назывался Эскулапом, и о его известных дочерях – Гигии и Панакии, а также о медицинской роли Аполлона и кентавра Хирона.

Специальный коллоквиум, на котором в устной форме проверяется знание гуманитарных материалов, способствует формированию навыков устной речи и грамотного изложения.

Стоит отметить, что под влиянием античной культуры и научной терминологии во все европейские языки вошло множество латинских заимствований. Русский язык не является исключением. Для этого достаточно вспомнить академическую лексику, которая окружает преподавателя вуза. Аксиома, коллега, интеллигенция, процесс, структура, культура, курс, литература, лауреат, автор, максимум, минимум, консилиум, форум, профессор, доцент, документ, лаборант, конференция, рецензия etc. – самая небольшая часть этого списка. Для каждого вида профессиональной и научной деятельности существует свой особый ряд терминов латинского происхождения. Названия месяцев в русском языке также ведут своё начало из латыни. Мужские и женские имена (Валерий, Валерия, Валентин, Валентина, Марина, Наталья, Виктор, Павел, Клавдия) являются латинизмами.

Если касаться медицинской терминологии, то большое число терминов в русском языке представляют собой транслитераты (новолат. *translitterare* – переносить побуквенно). Транслитератами являются слова, которые передают с помощью буквенно-фонетической системы родного языка буквенно-звуковой состав латинизмов или латинизированных грецизмов [10]. Они бывают полными, например, вена, артерия, диафрагма, синус, липома, капсула etc., или частичными, например, синдром, симптом, медиальный, латеральный, артрит, артроз, гигантизм etc.

Также в медицинском вузе студенты изучают иностранные языки, самым распространённым среди которых является английский.

Медицинская лексика на английском языке оказалась весьма подвержена влиянию латинского языка. Если сравнивать латинский и английский медицинские словари, то бросается в глаза значительное количество полных (caecum, calcaneus, femur, fornix, fossa, vagina etc.) и частичных (capsule, fibular, ligament, labyrinth, hyoid, region etc.) транслитератов [8]. Всё это создаёт дополнительные перспективы для тех студентов, чья будущая профессиональная деятельность будет связана с медицинским английским или международными статьями на английском языке.

Латинские и греческие морфемы являются неиссякаемым источником для создания новых терминов в различных научных областях.

В заключение исследования можно сделать ряд выводов.

Латинский язык в наши дни является, прежде всего, языком науки, где медицина занимает особое место. Главной задачей профессорско-преподавательского состава медицинского вуза является не только подготовка специалиста высокого уровня, но также воспитание духовной и интеллектуальной личности. Многие дисциплины играют в этом процессе важную роль, но роль латинского языка в нём сложно переоценить. Латинь, в качестве древнего языка, сохранила в себе культуру, опыт, мудрость и философию прошлых поколений, в том числе богатое наследие Античности. Это наследие дошло до нас не только в виде памятников архитектуры, скульптуры, искусства и различных предметов, а в виде «золотого» фонда уникальных символов, понятий, слов, афоризмов. Духовное наследие греков и римлян, оказавшее огромное влияние на мировую культуру, сохранилось в литературных памятниках, сочинениях и эссе античных авторов. Поэтому включение в учебный процесс гуманитарных материалов значительно повышает качество обучения, готовит основу для раскрытия личностного потенциала учащихся, ориентирует их на поиск духовно-нравственных ценностей и самосовершенствование. Изучение наследия Античности требует от учащихся значительного умственного труда и нравственного осмысления. Как говорится, *per aspera ad astra*.

Библиографический список к главе 9

1. Гиппократ. Избранные книги / пер. В.И. Руднева). – М.: Государственное издательство биологической и медицинской литературы, 1936. – 736 с [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://archive.org/details/20201101_gippokrat/page/65/mode/2up (дата обращения: 08.12.2022).
2. Греческо-русский словарь / А.Д. Вейсман; Греко-латин. каб. Ю.А. Шичалина. – Репринт 5-го изд. 1899 г. – М.: ГЛК, 1991 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://archive.org/details/libgen_00325516 (дата обращения: 05.12.2022).
3. Гусейнов А.А. Этика // Этика: образовательный ресурсный центр. Этическая энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://web.archive.org/web/20120203023514/http://www.ethicscenter.ru/en/content/66.htm> (дата обращения: 05.12.2022).
4. Дворецкий И.Х. Латинско-русский словарь. – 7-е изд., стереотип – М.: Рус. яз., 2002. – 846 с.
5. Клятва Гиппократа на древнегреческом, латинском и русском языках [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mb.vbglenobl.ru/poleznaya-informatsiya/klyatva-gippokrata> (дата обращения: 08.12.2022).

6. Луций Анней Сенека. Философские трактаты / пер. с лат. и коммент. Т.Ю. Бородай. – 2-е изд. – СПб.: Алетейя, 2001 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ancientrome.ru/antlittr/t.htm?a=1424920954> (дата обращения: 08.12.2022).
7. Марк Туллий Цицерон. Диалоги / пер. с лат. и коммент. В.О. Горенштейна. – М.: Ладомир – Наука, 1994 [Электронный вариант]. – Режим доступа: <http://ancientrome.ru/antlittr/t.htm?a=1414880001> (дата обращения: 09.12.2022).
8. Международная анатомическая терминология / под ред. Л.Л. Колесникова. – М.: Медицина, 2003. – 424 с.
9. Этика // Официальная электронная версия «Большой российской энциклопедии» (БРЭ) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bigenc-ru.turbopages.org/bigenc.ru/s/philosophy/text/4916682> (дата обращения: 05.12.2022).
10. Нравственность // Официальная электронная версия «Большой российской энциклопедии» (БРЭ) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bigenc-ru.turbopages.org/bigenc.ru/s/philosophy/text/2672867> (дата обращения: 05.12.2022).
11. Деонтология // Официальная электронная версия «Большой российской энциклопедии» (БРЭ) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bigenc-ru.turbopages.org/bigenc.ru/s/philosophy/text/1948171> (дата обращения: 05.12.2022).
12. Цисык А.З. Латинский язык: учеб. для студентов учреждений, обеспечивающих получение высш. мед. образования / А.З. Цисык. – 2-е изд., испр. и доп. – Минск: ТетраСистемс, 2009. – 448 с.
13. Cicero Marcus Tullius. De legibus. Вып. III. Бесплатный полный текст из латинской библиотеки [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.thelatinlibrary.com/cicero/leg3.shtml> (дата обращения: 05.12.2022).
14. Seneca Lucius Annaeus. Ad Paulinum de brevitae vitae // H.A. Koch, ed. J.C. Wohler 1884 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://archive.org/details/dialogorumlibrid00seneuof/page/220/mode/1up?view=theater> (дата обращения: 08.12.2022).

ГЛАВА 10

DOI 10.31483/r-104728

Соколова Галина Александровна

О ВОЗМОЖНОСТЯХ И ПЕРСПЕКТИВАХ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

***Аннотация:** данная глава посвящена рассмотрению немецкого языка и его национальных вариантов, распространенных в Германии, Швейцарии и Австрии. В работе анализируются повседневные ситуации письменной и устной коммуникации, подчеркивается важная роль в овладении коммуникативной и социокультурной компетенциями будущими преподавателями иностранных языков, делается акцент на важности внедрения в учебный процесс изучения национальных вариантов немецкого языка.*

***Ключевые слова:** иностранный язык, немецкий язык, национальный вариант, австрийский вариант немецкого языка, швейцарский вариант немецкого языка, компетенция.*

***Abstract:** this chapter deals with the German language and its national variants which are spread in Switzerland and Austria. The work analyzes everyday situations of written and oral communication, emphasizes the important role in mastering the communicative and socio-cultural competencies by future teachers of foreign languages, highlights the importance of introducing the study of the national versions of the German language into the educational process.*

***Keywords:** a foreign language, German, a national version, the Austrian version of the German language, the Swiss version of the German language, competence.*

Как известно, немецкий язык является плюрицентрическим языком или полицентрическим языком. Это означает, что немецкий язык, включая его национальные особенности и лингвистическую специфику, распространен в Федеративной Республике Германии, в Австрии, в Швейцарии, в Люксембурге, в Лихтенштейне и ряде других стран. В этих странах немецкий язык является официальным государственным языком и используется на различных уровнях как в устной, так и в письменной коммуникации.

Рассматривая письменную коммуникацию, следует сказать, что немецкий язык широко распространен в немецкоязычных странах и обнаруживает относительно единую грамматическую структуру и орфографию. Однако в каждой стране существуют свои особенности на лексическом и фонетическом уровнях, которые создают различия между национальными вариантами немецкого языка. Они проявляются существенным образом в повседневных ситуациях устного общения. Говоря про устную коммуникацию, в которой используется немецкий язык, так называемый германский стандарт, или один из его национальных вариантов, стоит учитывать тот фактор, что помимо стандартного языка в процесс общения могут быть включены различные диалекты, а также разговорные языки,

каждый из которых обладает своим функциональным спектром в зависимости от региональных особенностей.

В Германии стандартный язык используется как в официальных, так и не в официальных ситуациях повседневного общения. Диалекты могут внедряться в повседневную коммуникацию в основном жителями северных и средних частей страны. Стоит подчеркнуть, что фонетические особенности в повседневных ситуациях общения носят регионально окрашенный характер.

На сегодняшний момент в Швейцарии сложилась уникальная языковая ситуация диглоссии, когда на территории одного государства сосуществуют две вариативности одного языка в одном языковом пространстве, но с разным функциональным потенциалом. В стране официальными государственными языками являются немецкий язык, французский язык, итальянский язык и ретороманский язык. Наибольшее число жителей Швейцарии используют немецкий язык для повседневного общения. В официальных ситуациях письменной коммуникации преобладает литературный язык. В устной коммуникации германошвейцарцы предпочитают использовать так называемый швейцарско-немецкий диалект. Швейцария уникальна еще и тем, что в ней отсутствуют регионально окрашенные разговорные языки [2, с. 381].

В Австрии существует австрийский стандарт немецкого языка. Однако ему характерны различные регистры, т. е. соответствующие определенной коммуникативной ситуации способы артикуляции звуков. Так, в медиасфере для речи дикторов радио- и телеканалов характерен высокий регистр с четкой артикуляцией. В других ситуациях повседневного общения обнаруживается менее высокий регистр с ослабленной, или менее четкой, артикуляцией. В неофициальных ситуациях общения австрийцы предпочитают использовать диалект [9, с. 48–51].

Анализ корпуса лингвистических контекстов дает возможность выявить важную специфику языковой ситуации в Австрии: на сегодняшний день австрийское немецкоязычное пространство характеризуется сосуществованием двух противоборствующих тенденций: стремлением языковой системы к стандартизированной норме современного литературного языка Германии и противоположной тенденции к регионализации на фоне возрастающего национального самосознания.

Сохранение и утверждение отличительных национальных особенностей является первостепенной задачей для австрийцев, отстаивающих свою национальную идентичность. Как известно, у австрийцев свои названия блюд, продуктов питания, предметов быта, которые отличаются от немецких эквивалентов. Австрийцы и немцы твердо убеждены, что именно они являются носителями языка, который считается немецким. Оба народа очень гордо, в некоторых ситуациях достаточно обостренно реагируют на тонкие различия в их лексике, фонетике, стилистике. Следует сказать, что отношение австрийцев к литературному немецкому языку неоднозначно. Лишь четверть австрийцев считает владение немецким литературным языком престижным. Многие австрийцы полагают, что немецкий язык в Германии звучит грубее, чем немецкий язык в Австрии.

Сложившаяся языковая ситуация в Австрии считается унилингвальной, т. к. в качестве государственного языка используется один язык – немецкий. Коммуникативная общность соотносится с языковой общностью во всех сферах функционирования немецкого языка с рядом специфических структурно-нормативных особенностей на фонетическом, грамматическом и лексическом уровнях [4, с. 14, 20, 46–47].

По мнению исследователей, лексическое своеобразие немецкого литературного языка Австрии охватывает все сферы коммуникации и основные тематические группы [3, с. 81].

Рассматривая изучение и преподавание иностранных языков в высшей школе, стоит подчеркнуть их важную роль для межкультурной коммуникации в научной сфере. Будущим лингвистам-преподавателям, изучающим немецкий язык, необходимо овладение межкультурной коммуникацией, чтобы стать квалифицированными специалистами и совершенствовать в дальнейшем свои профессиональные навыки.

Сегодня существует большое количество определений понятия межкультурной коммуникации. В рамках данной статьи представляется возможным остановиться на некоторых из них. Межкультурная коммуникация представляет собой особый раздел общей теории коммуникации, исследующий – в теоретическом и практическом отношении – коммуникативное взаимодействие представителей разных культур [2, с. 3].

Под межкультурной коммуникацией можно также понимать непосредственный или опосредованный обмен информацией между представителями разных лингвокультур и адекватное взаимопонимание участников коммуникации, принадлежащих к разным национальным культурам [1, с. 9].

Как будущим квалифицированным специалистам, обучающимся межкультурной коммуникации необходимо развивать свою профессиональную компетентность. Профессия педагога относится к числу творческих работ. По мнению отечественных специалистов, компетентность можно определить как способность, которая основана на знаниях, учебном и жизненном опыте, ценностях и которая позволяет эффективно решать проблемы и задачи, возникающие в реальных ситуациях повседневного общения.

Профессиональную компетентность можно рассматривать как уровень творческой реализации профессионализма, социо-коммуникативных способностей и автономности, понимаемой как самостоятельность, право и ответственность за принятие независимых решений в своей профессиональной деятельности [5, с. 5].

Профессиональная компетентность представляет собой многомерный феномен, включающий четыре уровня:

- 1) мировоззренческий уровень;
- 2) теоретический уровень;
- 3) практический уровень;
- 4) творческий уровень.

Представляется возможным кратко рассмотреть каждый уровень. Мировоззренческий уровень обуславливает наличие профессионального самосознания, профессиональной эрудиции, широкого кругозора, адекватной самооценки.

Теоретический или когнитивный уровень включает в себя совокупность профессиональных знаний и умений, которые приобретаются и

накапливаются во время профессионального обучения и практической деятельности.

Практический или операционный уровень предполагает анализ структуры потребностно-мотивационной сферы личности, ее профессионально важных качеств.

Творческий уровень свидетельствует о росте профессионального мастерства. Его составляющими компонентами можно считать творческий нестандартный подход в решении профессиональных задач, интеллектуальную лабильность, умение ориентироваться в нестандартных жизненных ситуациях.

Отечественные специалисты выделяют три этапа обретения компетентности:

- 1) этап самоутверждения;
- 2) этап накопления способов деятельности;
- 3) этап постижения смысла деятельности.

На первом этапе первостепенной задачей освоения деятельности является успешное выполнение элементарных норм, которые успели сложиться к данному моменту в выбранной деятельности. Компетентность, которая достигается на данном этапе, считается элементарной.

Основное содержание второго этапа заключается в освоении различных техник и технологий выбранной деятельности, происходит интенсивное развитие личности. На втором этапе растет уровень компетентности, стремясь достичь высокий уровень профессионализма.

На третьем этапе происходит глубокое освоение выбранной деятельности.

Как полагают зарубежные исследователи, при с обретением компетентности связаны следующие компоненты:

- 1) самомотивация, ценностные ориентации и деловые качества,
- 2) восприятие и установка в отношении того, как работает общество и какова роль человека в этой структуре,
- 3) понимание людьми того, что подразумевается под правилами в отношениях внутри организации.

Для развития данных компонентов необходимы следующие условия:

- 1) снятие организационных, информационных и психологических барьеров;
- 2) наращивание квалификации через приобретение знаний и освоение навыков из смежных для основной деятельности областей;
- 3) квалификационная среда: общение с коллегами, обмен информацией и технологиями деятельности;
- 4) понимание специалистами непрочности их компетентности, которую необходимо постоянно поддерживать и развивать.

Вышеуказанные условия способствуют формированию компетентности личности. При этом учитываются следующие факторы:

- 1) энергетические характеристики человека, которые способны изменяться с возрастом и под воздействием биологических, психологических и социальных факторов;
- 2) информационные характеристики среды, на основе которых человек формирует свою мотивацию, определяет спектр целей и задач, которые в совокупности будут выступать стимулом к его деятельности;

3) в процессе достижения поставленных целей человек формирует опыт – функциональную систему в виде навыков, оценок, установок и поведенческих стратегий [5, с. 6–8].

Следует также учитывать условия, которые могут привести к потере компетентности, например:

1) ограничение со стороны организма на поддержание и развитие компетентности из-за снижения работоспособности при интеллектуальных и физических нагрузках, из-за некоторых возрастных причин;

2) дефицит квалификационной среды;

3) дефицит задач, в том числе недостаточная мотивированность в деятельности;

4) сокращение компетентности за счет внутренних закономерностей упорядочивания знаний.

Обретение профессиональной компетентности означает наличие соответствующих знаний, умений и навыков, сформированности внутреннего мира личности – потребностей, установок, профессиональных ориентаций и мотивов деятельности, представлений о самом себе, своих профессиональных качествах, результатах собственной деятельности.

Следует подчеркнуть тот факт, что на формирование и развитие профессиональной компетентности оказывают влияние такие факторы, как индивидуальные психофизиологические особенности личности (врожденные особенности нервной системы, анатомические особенности организма), социальная среда (система социально-экономических отношений, образовательная среда учебного заведения, референтные группы), собственная активность личности (стремление к самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию) [5, с. 8–9].

Отечественные исследователи выделяют следующие основные признаки компетентности:

1) она постоянно изменяется,

2) она ориентирована на будущее и проявляется в возможностях организовать свое образование, опираясь на собственные способности, с учетом требований будущего,

3) она имеет деятельностный характер обобщенных умений в сочетании с предметными умениями и знаниями в конкретных ситуациях [5, с. 11].

Таким образом, компетентность является более широким понятием по сравнению с компетентностью. Сегодня принято рассматривать коммуникативную компетенцию с позиции профессионально-методической деятельности преподавателя иностранных языков. Развитие коммуникативной компетенции понимается как средство постижения иноязычной культуры, что соответствует основным целям и задачам межкультурного общения на иностранном языке. В рамках европейской шкалы выделяют шесть уровней:

1) начинающий уровень

2) элементарный уровень;

3) предпороговый уровень;

4) высокий уровень (или пороговый уровень);

5) продвинутый уровень;

6) профессионально-достаточный уровень (или высший уровень).

Начинающий, элементарный и предпороговый уровни могут быть соотнесены с коммуникативно-адаптивным уровнем, высокий и продвинутый

уровни могут соответствовать коммуникативно-адекватному уровню развития коммуникативной компетенции, высший уровень может быть соотнесен с когнитивным и с уровнем свободного профессионального общения на иностранном языке.

Коммуникация, передача информации от человека к человеку, является одной из важных черт педагога и предполагает свободное владение речью [5, с. 57].

Как отмечают исследователи, российские студенты и выпускники ценятся иноязычными собеседниками за грамотность, насыщенность и беглость речи на иностранном языке. Однако беглость и правильность речи в лексико-грамматическом аспекте не могут гарантировать взаимопонимания и результативной совместной деятельности в процессе реальных ситуаций повседневного общения. Обязательно должны учитываться система языка как отражение культурных ценностей, на основе которых строятся конкретные модели поведения представителей конкретного языкового общества, и специфика речевой деятельности как культурно-обусловленного поведения. Основная цель обучения будущих квалифицированных специалистов должна заключаться в их подготовке к реальному общению с представителями других культур в бытовой и профессиональной сферах коммуникации с ориентацией на результат такого общения. При этом критерием эффективности реального общения является его продуктивность, достижение взаимовыгодных результатов. Для успешного проведения «диалога культур» необходимо достоверное знание страны изучаемого иностранного языка, ее культуры, традиций, обычаев, а также важен высокий уровень владения иностранным языком. Таким образом, процесс обучения должен иметь социокультурную направленность, предусматривающую приобщение обучающихся иностранным языкам к культуре страны изучаемого иностранного языка, их вовлечение в сферу анализа опыта другого народа.

В настоящее время мировой языковой педагогике существует несколько культуроведческих подходов при обучении иностранным языкам. Отечественные исследователи выделяют следующие:

- 1) лингвострановедческий подход;
- 2) коммуникативно-этнографический подход;
- 3) социокультурный подход.

Важно отметить, что социокультурное образование посредством иностранного языка направлено на:

- 1) развитие мировосприятия обучаемого и его подготовку к восприятию истории человечества, своей страны своего народа, к осознанию себя как носителя национальных ценностей;
- 2) развитие коммуникативной культуры обучаемых, их духовного потенциала;
- 3) обучение этически приемлемым и юридически оправданным формам самовыражения в обществе;
- 4) обучение этике дискуссионного общения и этике взаимодействия с людьми, придерживающимися различных взглядов и принадлежащими к различным вероисповеданиям;
- 5) развитие потребности в самообразовании.

Социокультурный подход предполагает формирование и развитие у обучающихся социокультурной компетенции, под которой понимается

совокупность знаний, умений, способностей личности, которые обеспечивают общение на иностранном языке в соответствии с нормами языка и речи и традициями культуры носителей языка.

В рамках социокультурного подхода язык рассматривается как средство общения и, одновременно, как средство получения и передачи информации об иноязычной культуре. Основной целью обучения социокультурному компоненту является ознакомление обучающихся не только с историей, географией и искусством страны изучаемого иностранного языка, но и образом жизни народа, с более полной картиной общественных традиций и устоев.

Отечественные исследователи рассматривают овладение социокультурным компонентом по-разному: в рамках двух и трех ракурсов. Двухкомпонентный подход включает в себя:

1) ознакомление обучающихся с общественными традициями страны изучаемого иностранного языка (занятия, отдых, жизненный уровень, состав населения, структура общества, политические группы, социальные планы, здоровье, политика, религия);

2) изучение социальных ритуалов (язык невербального общения, этикет, культура питания).

Трехкомпонентный подход содержит следующие составляющие:

1) национальная ментальность (праздники, традиции, система ценностей, нравы, обычаи, этикет; знания ситуативного поведения, отношения в обществе);

2) национальное достояние (факты из истории; географические сведения; достопримечательности; наука; образование);

3) социокоммуникация (язык невербального общения; социолингвистический компонент, предполагающий ситуативное использование языка; безэквивалентная лексика).

Социокультурные знания имеют широкий спектр. В их состав входят знания в области этнопсихологии народов стран изучаемого иностранного языка, знание реалий культуры, национального характера, норм и традиций общения носителей иностранного языка, знание уклада повседневной жизни и быта народов-носителей иностранного языка, актуальных обыденных в массовом сознании житейских сведений, традиций и норм общения, лингвострановедчески окрашенной лексики, страноведческие знания.

Компонентами социокультурной компетенции выступают: общекультурная компетенция, страноведческая компетенция, лингвострановедческая компетенция, социокультурная компетенция.

Как полагают отечественные специалисты, междисциплинарной базой для социокультурного образования посредством иностранного языка служит страноведчески маркированное культуроведение, с помощью которого обогащаются знания обучаемых о социокультурном портрете изучаемых языков, стран и регионов, народов, историко-культурном фоне их развития, культуре взаимодействия индивида и государства, общества, природы и человека, различных социумов [5 с. 64–69].

Рассматривая учебно-методические комплексы, которые могут быть применены в рамках социокультурного подхода, следует назвать серию издательства «Cornelsen» «Panorama. Deutsch als Fremdsprache», авторами которой являются А. Финстер, Д. Гирсберг, Ф. Йинь, В. Паар-

Грюнбихлер, С. Вильямс. «Panorama. Deutsch als Fremdsprache» включает в себя три уровня: А 1, А 2, В 1, что соответствует начинающему, элементарному и предпороговому уровням. Серия рассчитана на взрослую аудиторию и подходит для обучающихся в высшей школе, которые раньше не изучали немецкий язык. «Panorama» знакомит обучающихся с культурой немецкоязычных стран, охватывает широкий спектр тем для повседневного общения. «Panorama» уровня А 2 включает в себя такие темы, как: «Путешествие», «Хобби», «Телевидение», «Повседневность», «Жилье», «Рабочий день в офисе», «Покупки», «Культура» и др. Помимо социокультурного подхода серия разработана с учетом коммуникативного подхода, каждый уровень содержит достаточное количество диалогов с лингвострановедческой направленностью. Обучающимся предоставляется большое количество аудио-и видеоматериалов, которые оказывают положительное влияние на овладение обучающимися также языковой компетенцией [8, с. 3].

Заслуживают внимания специальные книги с лингвострановедческим уклоном, например, учебник по страноведению издательства «Langenscheidt» «Entdeckungsreise D-A-CH. Kursbuch zur Landeskunde», авторами которого являются А. Пиласки, Б. Фрелих, К. Больте-Костебьей, Х. Бехал-Томсен. В самом названии книги прослеживается социокультурный компонент: аббревиатура D-A-CH подразумевает немецкоязычные страны: Германию (D), Австрию (A) и Швейцарию (CH). Тексты, которые содержатся в учебнике, соответствуют уровню А 2 – В 1 и знакомят обучающихся с немецкоязычными странами и городами, природой и окружающим миром, выдающимися людьми. Есть также информативные статьи об истории, политике, экономике и культуре Германии, Австрии и Швейцарии. В основе данного учебника также лежит коммуникативный подход, предполагающий развитие и совершенствование у обучающихся навыка говорения. В «Entdeckungsreise D-A-CH» содержится много упражнений, направленных на развитие речевой деятельности обучающихся, интересных тем для обсуждения, творческих заданий [11, с. 3].

Хорошо зарекомендовал себя учебник «Rundum. Einblicke in deutschsprachige Kultur» издательства «Klett», автором которого является И. Файгле. Данный учебник обеспечивает обучающихся аудиоматериалами, содержащимися на диске. «Rundum» предназначен для молодых людей и знакомит обучающихся с повседневной жизнью молодежи, проживающей в Германии, Австрии и Швейцарии, показывает, как устроен их быт, какие традиции и обычаи существуют на территории немецкоязычных стран. Также в учебнике содержится информация о важных исторических событиях в немецкоязычных странах, географические сведения и лингвострановедческая информация, тексты о выдающихся людях, например, И. Гутенберге, М. Лютере и др. [7, с. 3].

Издательство «Klett» также выпустило учебник «Blick auf Deutschland. Landeskunde – Deutsch als Fremdsprache», авторами которого являются С. Кирхмайер, К. Фордверюлбеке. Данный учебник содержит актуальную общественную, экономическую, политическую и лингвострановедческую информацию о Германии и ее жителей и включает в себя такие темы, как: «Города Германии», «Воссоединение Германии», «Германия и Европа», «Работа и уровень жизни», «Свободное время и отпуск», «СМИ», «Окружающий мир и транспорт», «Образование», «Женщины и мужчины» и др.

«Blick auf Deutschland» больше подходит для обучающихся продвинутого уровня владения иностранным языком [10, s. 3].

Перечисленные учебно-методические комплексы и учебники не ограничивают выбор преподавателей и обучающихся. С каждым годом появляются новые материалы, которые также построены с учетом социокультурного и коммуникативного подходов.

Таким образом, на сегодняшний день существуют различные учебно-методические комплексы и учебники, обеспечивающие обучающихся иностранным языкам аутентичным материалом, что способствует обретению и овладению ими языковой, коммуникативной, социокультурной, межкультурной компетенциями.

Библиографический список к главе 10

1. Богатикова Л.И. Основы межкультурной коммуникации / Л.И. Богатикова. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2009. – 280 с.
2. Гузикова М.О. Основы теории межкультурной коммуникации / М.О. Гузикова, П.Ю. Фофанова. – Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2015. – 124 с.
3. Домашнев А.И. Современный немецкий язык в его национальных вариантах. – Л.: Наука, 1983. – 232 с.
4. Евтихова И.М. Вариативность современного немецкого языка (теоретические и практические аспекты) / И.М. Евтихова. – Симферополь: Ариал, 2018. – 163 с.
5. Костина Е.А. Профессиональная компетентность учителя иностранного языка. – М.; Берлин: Директ-Медия, 2015. – 87 с.
6. Языки мира: германские языки. Кельтские языки. – М.: Academia, 2000. – 472 с.
7. Feigle I. Rundum. Einblicke in die deutschsprachige Kultur. – Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2010. – 143 S.
8. Finster A., Giersberg D., Jin F., Paar-Grünbichler V., Williams S. Panorama. Deutsch als Fremdsprache. – Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH, 2016. – 182 S.
9. Hirschfeld U., Stock E. Sprechwissenschaftlich-phonetische Untersuchungen zur interkulturellen Kommunikation Russisch-Deutsch. – Frankfurt am Main: PETER LANG Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2010. – 296 S.
10. Kirchmeyer S., Vorderwülbecke K. Blick auf Deutschland. Landeskunde – Deutsch als Fremdsprache. – Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2008. – 151 S.
11. Pilaski A., Fröhlich B., Bolte-Costabiei Chr. Entdeckungsreise D-A-CH. Kursbuch zur Landeskunde. – München: Langenscheidt KG, 2011. – 144 S.

ГЛАВА 11

DOI 10.31483/r-104708

*Генварева Юлия Анатольевна
Марченкова Наталья Георгиевна*

СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ: ОПЫТ РАБОТЫ

Аннотация: в данной научной работе рассматривается специфика преподавания дисциплины «Математика» для студентов технических, инженерных специальностей. Анализируются проблемы преподавания математики в вузе, а также рассматриваются пути их преодоления. Подробно описаны формы работы со студентами в рамках дисциплины, позволяющие осуществлять качественную математическую подготовку будущих инженеров.

Ключевые слова: математика, высшая математика, методика преподавания высшей математики в вузе, инженерное образование, техническое образование.

Abstract: this scientific work examines the specifics of teaching the discipline «Mathematics» for students of technical and engineering specialties. The problems of teaching mathematics at the university are analyzed, as well as ways to overcome them are considered. The forms of work with students within the discipline that allow for high-quality mathematical training of future engineers are described in detail.

Keywords: mathematics, higher mathematics, methods of teaching higher mathematics at a university, engineering education, technical education.

Инженерное образование в России является на сегодняшний день одним из лучших в мире, подтверждением этому служат достижения в области образования, науки и техники. В данной научной работе мы рассматриваем современные методологические подходы к вопросу преподавания высшей математики для студентов, обучающихся на технических железнодорожных специальностях. Классическая концепция математического образования в России и сегодня становится актуальной. Прослеживается прямая зависимость уровня знаний по профильным дисциплинам от уровня математической подготовки. Высокий уровень овладения специальными дисциплинами базируется на соответствующих знаниях математического аппарата.

В техническом вузе математическому образованию отводится важное место. Поэтому и методика преподавания дисциплины имеет свою специфику. Для инженера важна не столько содержательная сторона, сколько изучение базовых вопросов с точки зрения прикладной направленности.

Оренбургским институтом путей сообщения осуществляется эффективная подготовка инженерных кадров для железнодорожной отрасли, отвечающая запросам производства. Институт готовит выпускников по специальностям: 23.05.03 Подвижной состав железных дорог, 23.05.04

Эксплуатация железных дорог, 23.05.05 Системы обеспечения движения поездов, 23.05.06 Строительство железных дорог.

В данной научной работе рассмотрим вопрос математической подготовки инженерных кадров. Рассмотрим задачи математического образования инженеров, выделим основные проблемы преподавания математики и пути преодоления этих проблем. Также рассматриваем особенности решения профессионально-ориентированных задач по математике как средство формирования профессиональной компетентности будущего инженера [4]. На сегодняшний день одной из ключевых задач железнодорожной отрасли является цифровизация. Поэтому к подготовке инженеров предъявляются повышенные требования. Выпускники должны уметь не только работать с литературой, но и обладать компетенциями в области организации и проведения исследований, внедрять новые технологии, отвечать вызовам современного мира. Математика для инженеров является инструментом для описания технологических процессов производства. Для технических наук посредством математического аппарата моделируется технологический процесс. Математика ценна как язык, на котором можно сформулировать свои профессиональные задачи, а также решить их математическими методами и интерпретировать результат решения на язык предметной области, которой они принадлежат. Таким образом, математическая подготовка студентов технического вуза является важной и актуальной в рамках достижения поставленной государством цели подготовки высококвалифицированных выпускников. Поэтому математика является обязательным (базовым) предметом учебного плана для всех отраслевых специальностей железнодорожного вуза. Качественное усвоение математических положений и законов является неотъемлемой частью подготовки квалифицированных инженеров, которые будут применять и использовать математические методы для решения прикладных задач. Можем заметить, что для реализации себя в социальной жизни каждому человеку необходим набор математических знаний и навыков (арифметические навыки, пространственное воображение, элементарные знания математической логики и др.) [8]. Математическое образование способно также внести большой вклад в общее развитие личности, так как формирует важные черты характера: объективность, настойчивость, способность к труду, необходимость доказательства и обоснованности положений и др. [9]. Профессорско-преподавательским составом кафедры «Общеобразовательные дисциплины» Оренбургского института путей сообщения проводятся занятия по математике с абитуриентами в рамках мероприятия «Университетские субботы», а также непосредственно со студентами, обучающимися на железнодорожных специальностях по освоению учебного плана. Студенты технических железнодорожных специальностей изучают математику с первого семестра первого курса на протяжении четырех семестров. Изучают основные разделы математики: линейную и векторную алгебру, аналитическую геометрию, дифференциальное и интегральное исчисление функций одной и нескольких переменных, обыкновенные дифференциальные уравнения, теорию поля, ряды, теорию вероятностей, математическую статистику, численные методы. Усвоение основ перечисленного набора математических разделов дает

возможность студентам применять математические методы в профессиональной области, решать основные технические задачи, а при необходимости обеспечивает возможность самостоятельно изучать необходимые разделы математики и ее приложения. Процесс математической подготовки может продолжаться на уровне научной подготовки в аспирантуре. Для успешного освоения прикладных дисциплин аспирантуры специалист должен обладать знаниями, умениями и навыками, сформированными программой по математике при обучении на уровне специалитета, поэтому уровню подготовки по дисциплине математика уделяется такое внимание на 1–2 курсе вуза.

В данной научной работе рассмотрим методы обучения студентов железнодорожных специальностей [5; 7]. Качественное изучение математики на данном этапе создает предпосылки для дальнейшего успешного изучения других дисциплин учебного плана, а также возможность продолжения обучения в аспирантуре в целях подготовки научно-педагогических кадров железнодорожной отрасли. В ходе реализации учебного процесса в преподавании дисциплины «Математика» возникают следующие проблемы:

- уменьшение доли часов, отводимых на аудиторную подготовку и как следствие увеличение часов на самостоятельную работу студентов;

- ежегодное диагностическое (входное) тестирование первокурсников показывает преимущественно низкий и средний уровень владения математическими знаниями выпускников школ и необходимыми знаниями для изучения математики в вузе (неготовность студентов к самостоятельному изучению математики).

Динамика результатов единого государственного экзамена по математике за последние годы свидетельствует о том, что средний балл по стране не превышает пятидесяти баллов, а минимальное количество баллов, необходимое для того, чтобы экзамен был сдан, с каждым годом уменьшается. Все это свидетельствует о не лучшей математической подготовке выпускников школ. Результаты ЕГЭ по математике не всегда могут давать объективную оценку математических знаний и умений студентов первого курса. Поэтому для студентов всех специальностей в нашем институте, проводится дополнительный входной контроль по математике. Входной контроль проводится на первом практическом занятии по математике, он включает в себя выполнение студентами некоторого набора заданий школьного уровня. Задания входного контроля основаны на заданиях ЕГЭ по математике, предполагают проверку остаточных знаний по математике и направлены на проверку знаний и умений, необходимых для изучения математики в вузе (вычислительные навыки, в том числе работа с дробями, преобразование выражений, знание элементарных функций и их свойств, знание формул тригонометрии, геометрии и др.). Примерные задания входного контроля обязательно включают в себя: задание на работу с дробями, решение текстовой задачи, решение уравнений и неравенств, задачи по геометрии на плоскости и в пространстве, решение степенных и показательных уравнений, тригонометрические преобразования и др. Сопоставляя результаты входного контроля студентов и результатов ЕГЭ, можно заметить, что средний балл входного контроля чаще всего ниже

среднего балла ЕГЭ. Это объясняется многими причинами: меньшей мотивацией в хороших результатах входного контроля, «натаскиванием» в школе на типовые задачи ЕГЭ, отсутствием повторения и систематизации математических знаний перед началом обучения в вузе и др. Проведение входного контроля по математике позволяет выделить разделы элементарной математики, которые вызывают наибольшие трудности у студентов год от года. Студенты показывают плохие знания элементарных функций (область определения, графики, свойства), тригонометрических функций (свойства, значения, формулы преобразования) при решении задач по геометрии на плоскости и в пространстве. Проводимый анализ результатов входного контроля дает возможность преподавателю определить уровень математической подготовки студентов каждой конкретной группы, выделить разделы и темы элементарной математики, которые вызывают наибольшие трудности, определить пути последующей работы со студентами. Дальнейшее преподавание математики организуется с учетом имеющегося контингента студентов и их математических знаний. Вместе с тем математика для инженерных направлений является фундаментальной дисциплиной для изучения всех предметов профессионального цикла, поэтому необходимо отыскать приемы и методы обучения, позволяющие сформировать у студентов необходимые математические компетенции. Усвоение курса высшей математики в вузе невозможно без школьной базы математических знаний, без владения учащимися способами получения и обработки информации. В связи с этим организация учебной деятельности на начальном этапе обучения в вузе, направленная на овладение этими приемами, заслуживает пристального внимания. Обязательным условием становится актуализация и систематизация школьных знаний, параллельно с изучением новых вузовских разделов математики. Необходима, на наш взгляд, организация системы дополнительных консультаций по математике не только в первом семестре, но и на протяжении всех семестров изучения математики. В нашем институте имеется положительный опыт проведения таких консультаций. Дополнительные занятия-консультации проводятся преподавателем для студентов всех групп. На начальном этапе, в первом семестре, консультации необходимо направить на систематизацию школьных знаний по математике, а также формирование приемов учебно-познавательной математической деятельности, необходимой для изучения курса высшей математики в техническом вузе. В частности, одной из важнейших задач начального этапа математической подготовки является овладение студентами способами самостоятельной работы с математическими материалами и умениями работы с учебными материалами (работа по лекциям, учебным пособиям, сборникам формул и т. д.). На данных занятиях студенты имеют возможность консультироваться по заданиям для самостоятельного решения (задания для домашней работы, домашние контрольные работы и др.), получить дополнительные знания по предмету. Систематизация знаний, изучение дополнительных разделов, возможность консультирования по возникающим трудностям – все это повышает мотивацию к качественному изучению математики, так как вызывает чувство успешности у студентов. Для организации учебной деятельности студентов в электронной

образовательной среде создано полное учебно-методические сопровождение, которое размещено в разделе дисциплины «Математика», и студенты имеют к ним доступ в сети Интернет в любое удобное для себя время. Преподавателями кафедры разработаны различные методические указания по разделам элементарной и высшей математики, в том числе содержание вопросы прикладного характера. Для изучения разделов высшей математики созданы учебные пособия, в которых подробно описаны основные изучаемые разделы математики с подробным разбором типовых задач, а также с набором тренировочных заданий для самостоятельного решения. В качестве организации самостоятельной работы студентов мы предлагаем матричную модель изучения познавательной деятельности при изучении разделов высшей математики [7].

Важным фактором подготовки конкурентоспособного выпускника вуза является формирование у него компетенций научно-исследовательской направленности. Поэтому важнейшим элементом учебного процесса является научно-исследовательская деятельность студентов. При этом студенты, принимающие участие в научно-исследовательской деятельности, чувствуют свою важность и престижность, и это является хорошим стимулом для изучения дополнительной литературы, проведения самостоятельного исследования, желания учиться готовить качественные доклады и выступать перед публикой. Можно заметить, что крайне полезным является развитие и популяризация учебно-исследовательской деятельности студентов начиная с первого курса. Преподавателями кафедры ежегодно проводятся студенческие научно-исследовательские конференции, в рамках которых студенты первого и второго курса представляют свои работы. Многие из этих работ имеют реферативный характер, но каждая работа включает в себя все этапы математического моделирования, необходимые расчеты, интерпретацию полученных результатов и выводы. Лучшие работы обучающихся направляются для участия на научно-исследовательские конкурсы.

Участие студентов первого и второго курса в научных конференциях различного уровня позволяет им включаться в научно-исследовательскую работу, учиться у студентов старших курсов, испытать и проверить свои силы. Как свидетельствует опыт работы в институте, студенты, участвующие в научных конференциях с первого курса, к старшим курсам (3–4 курс) демонстрируют большую активность в научной жизни университета, представляют качественные научные доклады и проекты уже в своих профессиональных исследованиях. В век активного развития и применения информационных технологий в различных сферах социальной жизни человека обязательным становится применение в обучении различных программных продуктов, позволяющих проводить математические расчеты. При этом важным становится формирование у студентов понимания применяемых информационных технологий и программ, умения правильной организации математических вычислений, корректной записи математических выражений, способов представления и интерпретации результатов математических вычислений. Такие разделы высшей математики как «Теория вероятностей» и «Математическая статистика» мы преподаем с использованием пакетов Mathcad и MS Excel. Акцент при

использовании компьютерных программ при выполнении математических вычислений ставится на понимание учащимися проводимых действий. Выполнение расчетов в MS Excel на первый взгляд для всех студентов является «слишком простой» задачей, но в процессе использования зачастую возникает множество трудностей при вводе и группировке данных, при применении встроенных функций, представлении вычислений в виде диаграмм, графиков и таблиц. Применение MS Excel происходит при изучении раздела «Математическая статистика», при проведении расчетов по реальным производственным данным, что позволяет сформировать у студентов важные профессиональные компетенции, которые позволят им качественно и быстро проводить статистический анализ данных в профессиональных исследованиях. Математический пакет Mathcad также является мощным средством решения математических задач и позволяет решать задачи, возникающие в инженерных расчетах при проведении исследований. Поэтому знакомство студентов с данным пакетом является профессионально значимым. Внешнее представление проводимых расчетов в Mathcad имеет схожесть с расчетами, проводимыми в тетради (представление матриц, функций, уравнений и др.), поэтому использование данного пакета целесообразно параллельно с изучением соответствующих разделов. В Mathcad существует множество встроенных функций, позволяющих реализовать решение различных типовых и нетиповых математических задач, поэтому на начальном этапе применение компьютерной программы должно проводиться под руководством преподавателя, который координирует работу студентов в математической системе. При этом важно, чтобы студенты получили первоначальный опыт решения задач. Впоследствии при необходимости студенты смогут узнать больше по любой процедуре и алгоритму решения математических задач из соответствующих учебных материалов (т. к. существует множество самоучителей в свободном доступе).

Таким образом, процесс обучения студентов, особенно на начальном этапе обучения в вузе, является сложным, многогранным и важным объектом для исследования. Обучение в вузе должно меняться и модернизироваться под современных студентов. Поэтому перед преподавателями стоят задачи поиска новых методик и средств обучения, позволяющих воспитать и обучить выпускников, отвечающих всем вызовам современного общества и производства.

Библиографический список к главе 11

1. Генварева Ю.А. Развитие педагогического потенциала семьи как фактор самореализации подростка / Ю.А. Генварева, Д.В. Левченко // Вестник ТГПУ. – 2010. – №2 (92). – С. 89–92.
2. Генварева Ю.А. Развитие педагогического потенциала семьи как фактор самореализации подростка / Ю.А. Генварева, Д.В. Левченко // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – №2 (92). – С. 89–92.
3. Генварева Ю.А. Самореализация подростка в системе взаимодействия семьи и школы / Ю.А. Генварева // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – №323. – С. 312–315.

4. Генварева Ю.А. Решение профессионально-ориентированных задач по физике и математике как средство формирования профессиональной компетентности будущего инженера / Ю.А. Генварева, Н.Г. Марченкова // ЦИТИСЭ. – 2022. – №4. – С.171–179. – DOI: <http://doi.org/10.15350/2409-7616.2022.4.16>
5. Егорова Ю.Н. Электронная образовательная среда как средство организации самостоятельной работы студента железнодорожного вуза / Ю.Н. Егорова, Ю.А. Генварева // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2018. – №2 (33). – С. 21–26.
6. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л.А. Коростылева – СПб.: Речь, 2005. – 222 с.
7. Рябинова Е.Н. Организация самостоятельной работы студентов на основе матричной модели познавательной деятельности при изучении дифференциальных уравнений: учебно-методическое пособие для самостоятельной профессиональной подготовки студентов технических университетов / Е.Н. Рябинова, Ю.А. Генварева, Р.Н. Хайруллина; Министерство транспорта Российской Федерации; Федеральное агентство железнодорожного транспорта; Самарский государственный университет путей сообщения. – Самара, 2013. – 119 с.
8. Сотникова О.А. Особенности обучения математике с использованием математических программных продуктов в высшем образовании / О.А. Сотникова, М.С. Хозяинова // Математическое моделирование и информационные технологии: сб. ст. Междунар. науч. конф. (10–11 ноября 2017 г., г. Сыктывкар) / отв. ред. А.В. Ермоленко. – Сыктывкар: Изд-во СГУ им. Питирима Сорокина, 2017. – С. 120–122.
9. Хозяинова М.С. Особенности преподавания математики в техническом вузе: опыт работы / М.С. Хозяинова, И.И. Волкова // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2020. – №1 (53).

ГЛАВА 12

DOI 10.31483/r-104088

Леонтьева Лидия Нектарьевна

ОЦЕНКА УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ПРОФИЛЯ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЕМ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Аннотация: автором исследуется удовлетворенность студентов инженерно-физического факультета высоких технологий УлГУ качеством обучения в формате онлайн в период пандемии. Определены критерии и показатели удовлетворенности онлайн-обучением на основе реализации ожиданий от онлайн-обучения и социально-профессиональной адаптации студентов к онлайн-условиям. Инструментарий диагностики включал опросник по выявлению реализации ожиданий студентов от онлайн-обучения и методику его обработки. Уровень адаптации измерялся семиуровневой шкалой самооценки психологической комфортности на онлайн и офлайн занятиях. Результаты исследования показали достаточно высокий уровень удовлетворённости студентов изучением естественнонаучных и гуманитарных дисциплин в режиме онлайн.

Ключевые слова: качество обучения, реализация ожиданий, психологическая комфортность, адаптация, онлайн-обучение, офлайн-обучение.

Abstract: the author investigates satisfaction of students of the Engineering and Physics Faculty of High Technologies of USU with the quality of online learning during the pandemic was studied. The criteria and indicators of satisfaction with online learning are determined based on the implementation of expectations from online learning and the social and professional adaptation of students to online conditions. The diagnostic tools included a questionnaire to identify the implementation of students' expectations from online learning and a methodology for its processing. The level of adaptation was measured by a seven-level scale of self-assessment of psychological comfort in online and offline classes. The results of the study showed a fairly high level of student satisfaction with the study of natural sciences and humanities online.

Keywords: quality of training, realization of expectations, psychological comfort, adaptation, online training, offline training.

Введение. Обоснование критериальных характеристик оценки удовлетворённости

Удовлетворенность качеством обучения в вузе является важным фактором успешной подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности, а также показателем эффективности управления образовательным процессом в вузе на всех его уровнях [1–3]. Достижение высокого уровня удовлетворенности студентов обучением является одной из главных задач вуза. Поэтому исследование удовлетворенности качеством обучения в вузе и

разработка соответствующего диагностического инструментария востребованы, актуальны и представляют несомненную практическую значимость: результаты диагностики позволяют выявить слабые стороны в работе вуза и осуществить меры по их устранению [4–6].

Удовлетворённость – «эмоционально-окрашенное психическое состояние человека, возникающее на основе согласованности его намерений, установок, надежд, потребностей с последствиями и результатами деятельности, взаимодействия с социальным и природным окружением» [7, с. 803]. Установка – ключевое понятие в содержании категории «удовлетворённость». «Установка – цель, направленная к чему-либо: руководящее указание, директива» [8, с. 840], готовность человека действовать в определённой ситуации на основе своего эмоционально-ценностного отношения к элементам данной ситуации [7, с. 832]. То есть установка – это руководство к действию, включающее как обязательный компонент *готовность* к его осуществлению, реализации. В общем понимании словарь Ожегова трактует «готовность» как согласие сделать что-нибудь [8, с. 142]. В педагогике готовность трактуется как *интегральное качество личности*, которое характеризуется наличием стремления находить ответы на все актуальные вопросы жизни [7, с. 133]. В соответствии с внутренней установкой у человека формируется ожидание. «Ожидание – надежда на что-нибудь, предположение [8, с. 448].

Таким образом, связь между понятиями «ожидания» и «удовлетворённость», осуществляемая посредством установочных намерений личности, позволяет измерять удовлетворённость личности в какой-либо сфере (в чём-либо) через реализацию ожиданий в этой сфере (или в чём-либо).

Как показал анализ, нет единого методического подхода и системы показателей для оценки удовлетворенности студентов обучением в вузах: в разных вузах используются различные частные показатели. Удовлетворенность обучением в вузе рассматривается в социологических источниках как понятие, отражающее степень реализации *социальных ожиданий* студентов от учебно-образовательной деятельности в вузе [2]. В работе А.А. Спиридоновой и Е.Г. Хомутовой показано: выявление уровня удовлетворенности учебной деятельностью возможно путем *исследования ожиданий и их реализации* с использованием опросов и других средств сбора информации [3, с. 81]. Таким образом, *реализация ожиданий* может быть выбрана критериальной характеристикой удовлетворённости обучением.

В социально-гуманитарной сфере понятие «ожидания» интерпретируется как эмоционально-оценочное состояние [14, с. 86]. Понятие «ожидания» имеет разные, но близкие по содержанию трактовки. Здесь оно определяется как эмоционально-оценочное состояние относительно предстоящего хода событий, как субъективные ориентации, обеспечивающие познавательную, эмоциональную, поведенческую готовность к предстоящей деятельности, как субъектная позиция учащегося в эмоционально-ценностной сфере относительно учебного процесса, и его участников – преподавателей и учащихся [9; 10].

В случае перехода на онлайн-обучение кардинально меняются все виды условий обучения (*материальные, организационно-педагогические, управленческие, дидактические*). Поэтому «социально-профессиональная адаптация» (СПА) к условиям онлайн-обучения – важная критериальной

характеристика удовлетворённости студентов деятельностью в режиме онлайн. «Адаптация – приспособление организма, личности или группы к изменённым внешним условиям» [7, с. 8]. На основании вышесказанного, в настоящей работе в качестве критериев определения уровня удовлетворённости онлайн-обучением выбраны реализация ожиданий студентов от онлайн обучения и социально-профессиональная адаптация к условиям онлайн обучения [10–13].

1. Методология и методика исследования. Инструментарий диагностики удовлетворённости студентов онлайн-обучением

Опытно-экспериментальная работа по исследованию удовлетворённости студентов онлайн обучением включает в себя следующие этапы:

- выбор наиболее адекватных методик исследования с использованием статистических методов и обработки результатов;
- разработка анкет-опросников по выявлению уровня реализации ожиданий студентов от онлайн-обучения и СПА к условиям онлайн обучения, адекватно отражающих их удовлетворённость учебным процессом в онлайн режиме.
- анализ полученных результатов с целью определения целесообразности обучения студентов в режиме онлайн.

В исследовании использовалась универсальная комплексная диагностика уровня образовательной подготовки, основанная на таких критериях как «реализация ожиданий» и «социально-профессиональная адаптация», разработанная и изложенная в работах [9–13]. При этом измерение СПА в этой диагностике осуществлялось применением шкалы самооценки, используемой в тесте смысловых ориентаций Д.А. Леонтьева [15]. Инструментарий диагностики был откорректирован в соответствии со спецификой настоящего исследования и дополнен опросником по выявлению уровня удовлетворённости студентов онлайн-обучением и методикой его обработки.

Таким образом в качестве критериальных характеристик удовлетворённости онлайн обучением выбраны:

- реализация ожиданий студентов от онлайн-обучения;
- СПА студентов к условиям онлайн обучения.

Для студентов естественнонаучных специальностей в процессе учебно-познавательной деятельности важно реализовать ожидания от преподавателей в плане понимания теоретического и практического материала на специфическом языке формул, физических и технических понятий и категорий. По Л.Я Дорфману понимание как «ментальная способность есть *размышление* о событии, есть постижение *события* (явления) как такового, постижение сути событий и явлений в самих событиях, а не в опыте исследователя» [17, с. 213]. В трактовке Е.С. Кубряковой понимание – это «когнитивная деятельность (разновидность речевой деятельности), результатом которой является установление смысла некоторого объекта (обычно текста или дискурса)» [18, с. 124].

Дискурс – доказательная речь. В процессе осмысления дискурса формируется теоретическое мышление студентов, и оно рассматривается «во-первых, как специфический способ познавательной активности, который опирается на гипотезы и направлен на объяснение явлений; во-вторых, как процесс овладения субъектом конкретными теориями, фиксированными в различных знаково-символических формах» [19, с. 312]. Кроме

того, для этих студентов важно реализовать ожидания от преподавателей в плане приобретения экспериментальных (лабораторных), практических в решении физических/технических задач, а также специфических исследовательских умений и навыков, формирующих научное мышление, способность самостоятельно постигать истины.

Особо важно понимание и осмысление студентами естественнонаучных факультетов учебного материала на лабораторных занятиях для приобретения прочных экспериментальных умений и навыков, и на практических занятиях – для получения специфических исследовательских умений и навыков, формирующих научное мышление, способность самостоятельно постигать истины. Это подтверждается исследованиями А.В. Усовой, определившей основные критерии сформированности практических умений, которыми являются [21, с. 84]:

полнота сформированности операций, *последовательность* выполнения операций, *осознанность* сущности операций. По этим критериям выводится показатель освоенности практического умения.

Таким образом, *понимание учебного материала является вполне адекватной критериальной характеристикой интеллектуальной составляющей комфортности образовательной онлайн среды* [14, с. 85].

Согласно исследованиям А.М. Сохора с понятием «учебный материал» тесно связаны понятия *сложности*, *трудности*, *доступности* изучаемого материала при восприятии его учащимися [20, с. 124]. *Сложность* – объективная характеристика учебного материала, зависящая от его *структуры*, определяемая количеством слов, строк, символов в тексте, числом элементарных и составных объектов, наличием связей между элементами. *Трудность* и *доступность* – субъективные характеристики учебного материала, зависящие от способностей, подготовки, особенностей деятельности обучаемого: для способного ученика сложный материал может быть легким, а для слабого ученика несложный материал – трудным [20, с. 124].

По А.М. Сохору, *доступность* выступает регулятором меры трудности в усвоении учащимися нового материала: она обуславливается различием в понимании одного и того же материала при различных способах его изложения [20, с. 124]. Доступность учебного материала в значительной степени зависит от применяемых преподавателем методик, дидактических средств и приёмов. Важная функция преподавателя – сделать трудный или сложный учебный материал доступным и понятным для обучаемого.

В настоящее время в дидактике не найдены педагогические условия, дидактические приёмы, позволяющие регулировать доступность учебного материала для учащихся в режиме онлайн.

А. Определение уровня удовлетворённости онлайн-обучением студентов по критерию их реализации ожиданий от режима онлайн.

С учётом вышесказанного была разработана анкета-опросник по выяснению реализации ожиданий студентов от онлайн-изучения *естественнонаучных дисциплин* (анкета №1, а) и от онлайн-изучения *гуманитарных дисциплин* (анкета №1, б). В анкетах учащиеся должны были ответить на 2 вопроса.

Первый вопрос: «Чему Вы учитесь и что получаете на занятиях естественнонаучного (№1, а) и гуманитарного (№1, б) блоков дисциплин в

режиме онлайн-обучения?». При этом предлагался следующий список вопросов, выявляющих результаты образовательной деятельности, из 8 позиций:

1. Получаете ли Вы глубокие знания по предметам?
 2. Получаете ли хорошее объяснение, донесение учебного материала от учителей?
 3. Понимаете ли учебный материал?
 4. Учитесь ли Вы самостоятельно мыслить?
 5. Учитесь ли Вы самостоятельно понимать сущность явлений и законов?
 6. Достаточен ли уровень общения с учителем?
 7. Приобретаете ли вы практические умения и навыки?
- Приобретаете ли опыт исследовательской работы при выполнении каких-либо проектов?

Другое (напишите).....

По каждой из 8 позиций позиции студенты выбирали один из 3-х ответов: «да», «нет», «частично». По каждому из них считалось и суммировалось количество голосов: N – суммарное количество голосов по каждому ответу («да», «нет», «частично»). Максимально возможное суммарное количество ответов N_{\max} по всему спектру позиций 1–8 равно:

$$N_{\max} = 8 - n_{\text{респ}},$$

где $n_{\text{респ}}$ – количество респондентов. Далее выводился *интегральный показатель реализации ожиданий* от онлайн-обучения по всему спектру позиций Π_1 для каждого из трёх ответов («да», «нет», «частично») в процентном отношении: от максимально возможного количества N_{\max} :

$$\Pi_1 = (N / N_{\max}) - 100\%,$$

Слово «интегральный» отражает операцию сложения для каждого из трёх ответов по всему спектру позиций 1–8 опросника.

Второй вопрос анкеты: «Хотели бы Вы полностью перейти на онлайн изучение естественно-научных/гуманитарных дисциплин?». Затем подсчитывалось суммарное количество голосов N по каждому из ответов («да», «нет», «частично»). Максимально возможное количество ответов N_{\max} на этот вопрос равно числу респондентов $n_{\text{респ}}$. Далее выводился второй показатель удовлетворённости онлайн-обучением Π_2 как процент ответов на второй вопрос от максимально возможного количества N_{\max} :

$$\Pi_2 = (N / N_{\max}) - 100\% = (N / n_{\text{респ}}) - 100\%$$

Таким образом, анкета-опросник №1 позволила выделить следующие показатели удовлетворенности студентов онлайн-обучением:

– Π_1 – интегральные показатели по критерию *реализации ожиданий* от онлайн-обучения по каждому ответу «да», «нет», «частично» (три показателя).

– Π_2 – показатели, отражающие уровни готовности студентов к полному переходу на онлайн-обучение по каждому из трёх ответов (три показателя).

Панорама из этих показателей позволяет с высокой точностью оценить общий уровень удовлетворённости онлайн-обучением. Однако, для усиления надёжности, достоверности и валидности диагностики, она дополнена ещё одной критериальной характеристикой удовлетворённости онлайн-обучением – *социально-профессиональной адаптацией* (СПА) к онлайн-режиму.

В. Определение уровня удовлетворённости онлайн-обучением студентов по критерию их СПА к режиму онлайн.

Оценка СПА к онлайн обучению этих же студентов осуществлялась анкетированием по вопросу психологической комфортности в режиме онлайн и офлайн обучения (анкета №2). Измерения проводились с помощью шкалы самооценки, имеющей 7 уровней, которая представляет собой видоизменённую шкалу, используемую в тесте смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева [15, с. 3]. На рис.1 изображена видоизменённая шкала, используемая в нашем опроснике.

Анкета №2
 Уровни СПА
 -3 _____ -2 _____ -1 _____ 0 _____ +1 _____ +2 _____ +3
 дискомфорт комфорт

Рис. 1. Шкала самооценки психологической комфортности (самочувствия) на онлайн-занятиях (естественнонаучного/гуманитарного блоков дисциплин)

Испытуемым предлагалось выбрать наиболее подходящую из семи градаций предпочтения и отметить соответствующую цифру. Результаты анкетирования представлены суммированием ответов на каждом уровне. Два противоположных варианта ответа «комфорт» и «дискомфорт» на границах шкалы. Для сравнения такую же шкалу студенты заполняли для оценки комфортности на офлайн-занятиях.

По сравнению с классическим опросником СПА К. Роджерса и Р. Даймонда, который содержит 101 вопрос и сложен в обработке [19, с. 457–465], предлагаемая шкала удобна, требует минимальных временных затрат и усилий и у респондентов и у исследователя при обработке результатов. СПА играет ключевую роль в теории клиентоцентрированного подхода этих авторов [22], которая упорно внедряется в отечественное образование в последнее десятилетие. Согласно этой теории, в центре внимания – интересы пользователя: клиентоцентричность выходит на первый план не только в бизнесе, но и в управлении государственными структурами, которые должны осуществлять персонализированный подход к клиенту (в данном случае – студенту).

2. Результаты исследования реализации ожиданий от онлайн-обучения.

В исследовании приняли участие 104 студента 1–3 курсов студентов инженерно-физического факультета высоких технологий УлГУ (генеральная совокупность респондентов). Анкеты прошли пилотную апробацию, в процессе которой содержание вопросов и ответов корректировалось.

В процессе анализа анкет, как правило, предварительно отсеиваются анкеты респондентов, давших крайние положительные или отрицательные ответы по всем позициям. Среди опрошенных таковых оказалось двое – они дали крайне отрицательную оценку в ответах по всем восьми позициям, однако мы их анкеты решили не отсеивать – они составляют 1,9% и присутствуют в отрицательных позициях анкет.

По реализации ожиданий от онлайн обучения получена информация по двум анкетам от 104 респондентов. Результаты обработки анкет представлены в виде таблиц 1, а; 1, б и диаграммы рис. 2.

Таблица 1, а

Результаты обработки анкеты №1, а по реализации ожиданий
от онлайн-обучения естественнонаучным дисциплинам

<i>Вопрос 1</i>	<i>Чему учитесь, что получаете на онлайн-занятиях естественнонаучного блока дисциплин?</i>	<i>Ответ «да»</i>	<i>Ответ «нет»</i>	<i>Ответ «частично»</i>
1	Получаю систему глубоких знаний по предметам	37	15	52
2	Хорошее объяснение, донесение учебного материала до каждого	47	20	37
3	Понимание учебного материала	47	13	44
4	Учусь самостоятельно мыслить	44	22	38
5	Учусь самостоятельно понимать сущность явлений и законов	51	14	39
6	Достаточный уровень общения с учителем	43	25	36
7	Приобретаю практические умения и навыки	26	34	44
8	Приобретаю исследовательские умения и навыки в процессе проектной деятельности	35	25	44
N	Суммарное количество ответов N всех респондентов по позициям 1–8	330	168	334
N _{max}	Максимально возможное количество ответов на вопрос по позициям 1–8: N _{max} = 8 – (количество респондентов) = 8–104 = 832	832	832	832
Π_1 , %	<i>Интегральные показатели реализации ожиданий от онлайн-обучения Π_1:-</i> процент ответов от максимально возможного количества, % : $\Pi_1 = (N/ N_m) \cdot 100\%$	39,7%	20,2%	40,1%
<i>Вопрос 2</i>	<i>Хотели бы Вы полностью перейти на онлайн изучение естественнонаучных дисциплин?</i>	«да»	«нет»	«частично»
N	Суммарное количество ответов всех респондентов на вопрос 2	23	36	45
N _{max}	Максимально возможное количество ответов на вопрос N _{max} = 104	104	104	104
Π_2 , %	Показатели готовности к онлайн-обучению естественнонаучным дисциплинам в полном объёме – процент ответов на вопрос 2 от максимально возможного количества, %; $\Pi_2 = (N/ N_{max}) \cdot 100\%$	22,1%	34,6%	43,3%

Результаты обработки анкет по выявлению удовлетворённости студентов онлайн-обучением гуманитарным дисциплинам приведены в таблице 1, б в сокращённом виде.

Таблица 1, б

Результаты обработки анкеты №1, б по реализации ожиданий от онлайн-обучения гуманитарным дисциплинам

<i>Вопрос 1</i>	<i>Чему учитесь, что получаете на онлайн-занятиях гуманитарного блока дисциплин?</i>	<i>Ответ «да»</i>	<i>Ответ «нет»</i>	<i>Ответ «частично»</i>
N	Суммарное количество реальных ответов всех респондентов по позициям 1–8	304	192	336
N _{max}	Максимально возможное количество ответов на вопрос по позициям 1 – 8, N _{max} : N _{max} = 8- (количество респондентов) =832	832	832	832
<i>Π₁, %</i>	<i>Интегральные показатели реализации ожиданий от онлайн-обучения Π₁: процент реальных ответов от максимально возможного количества, % : Π₁=(N/ N_{max}) -100%</i>	36,5%	23,1%	40,4%
<i>Вопрос 2</i>	<i>Хотели бы Вы полностью перейти на онлайн изучение гуманитарных дисциплин?</i>			
N	Суммарное количество ответов всех респондентов на вопрос 2	43	28	33
N _{max}	Максимально возможное количество ответов на вопрос N _{max} = 104	104	104	104
<i>Π₂, %</i>	<i>Показатели готовности перехода на онлайн-обучение в полном объёме – процент ответов на вопрос 2 от максимально возможного количества, %: Π₂=(N/ N_{max}) -100%</i>	41,3%	26,9%	31,7%

Результаты обработки анкет по выявлению удовлетворённости онлайн-обучением естественнонаучным и гуманитарным дисциплинам иллюстрируются диаграммой рис. 2.

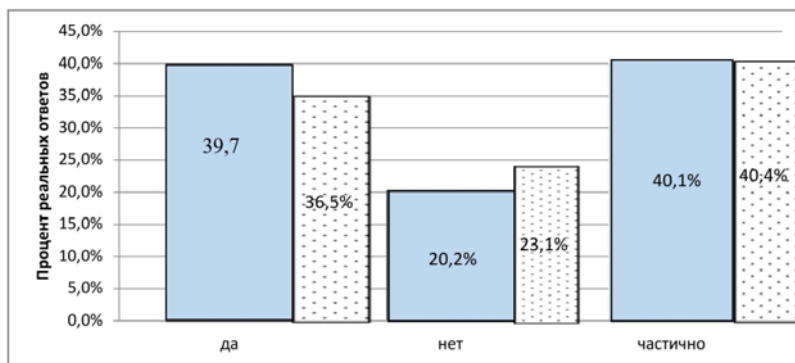


Рис. 2. Диаграмма интегральных показателей реализации ожиданий от онлайн-обучения естественнонаучным (■) и гуманитарным (▨) дисциплинам

Респонденты отвечали на вопрос 1: «Чему Вы учитесь и что получаете на онлайн-занятиях естественнонаучных/гуманитарных дисциплин?»

Из таблиц и диаграммы рис. 2 можно видеть:

- согласованность ответов студентов по реализации ожиданий от онлайн-обучения по обоим блокам дисциплин;
- полностью не удовлетворены онлайн-обучением по обоим блокам дисциплин около 20% учащихся. Остальные удовлетворены полностью и частично.

Важность реализации ожиданий в том, что они связаны с мотивацией. По теории ожиданий Врума ожидания формируют мотивацию [24; 25]. Нереализованные ожидания формируют неудовлетворённость, которая ведёт к ослаблению мотиваций или вовсе к их отсутствию (это касается и учебных мотиваций).

3. Результаты исследования психологической готовности студентов к полному переходу на онлайн-обучение

Респонденты отвечали на вопрос 2: «Хотели бы Вы полностью перейти на онлайн-изучение естественнонаучных/гуманитарных дисциплин? Результаты иллюстрируют таблица 2 и рис. 3.

Таблица 2

Результаты обработки вопроса 2 анкет №1, а и №1, б по выявлению психологической готовности полного перехода на онлайн-обучение

<i>Вопрос 2 анкеты №1, а</i>	<i>Хотели бы Вы полностью перейти на онлайн изучение естественно- научных дисциплин?</i>	«да»	«нет»	«частично»
N	Суммарное количество ответов всех респондентов на вопрос 2	23	36	45
N _{max}	Максимально возможное количе- ство ответов на вопрос N _{max} = 104	104	104	104
<i>П₂, %</i>	Показатели готовности к онлайн- обучению в полном объёме – процент ответов на вопрос 2 от максимально возможного количества, %	22,1%	34,6%	43,3%
<i>Вопрос 2 анкеты №1, б</i>	<i>Хотели бы Вы полностью перейти на онлайн-изучение гуманитарных дисциплин?</i>			
N	Суммарное количество ответов всех респондентов на вопрос 2	43	28	33
N _{max}	Максимально возможное количе- ство ответов на вопрос N _{max} = 104	104	104	104
<i>П₂, %</i>	<i>Показатели психологической готовности перехода на онлайн- обучение в полном объёме – процент реальных ответов на вопрос 2 от максимально воз- можного количества), % : П₂=(N/ N_{max}) -100%</i>	41,3%	26,9%	31,7%

Результаты обработки анкет по вопросу №2, изложенные в таблице 2 иллюстрируются гистограммой рис. 3.

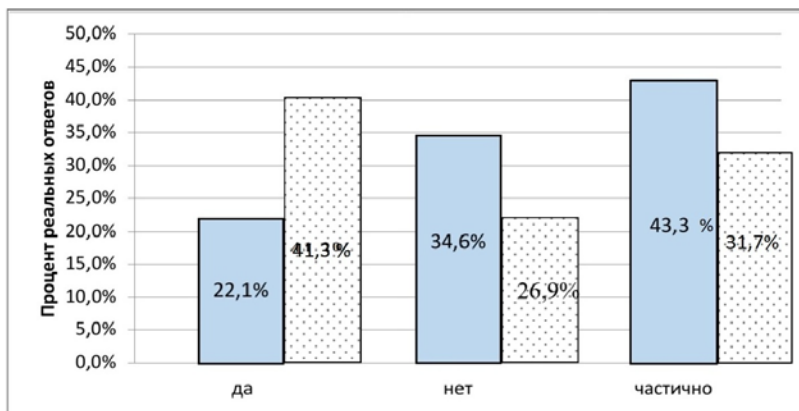


Рис. 3. Диаграммы показателей психологической готовности полного перехода на онлайн-изучение естественнонаучных (■) и гуманитарных (▨) дисциплин

Из таблицы 2 и диаграмм рис. 3 можно видеть:

Рассогласованность ответов студентов по психологической готовности к полному переходу на онлайн-изучение рассматриваемых блоков дисциплин. К полному переходу на изучение гуманитарных дисциплин готовы перейти 41,3% респондентов – в 2 раза больше, чем на изучение дисциплин естественнонаучного блока (22,1%). Это связано с трудностью усвоения специальных дисциплин естественнонаучного блока и формами обучения, плохо реализуемых в онлайн-режиме – лабораторные работы, практикумы по решению задач. Остальные 48,7% распределили свои ответы между «нет» (26,9%) и «частично» (31,7%)

Частичный переход к изучению естественнонаучных дисциплин готовы осуществить 43,3% респондентов, к изучению гуманитарных дисциплин – 31,7% (на 12% меньше). В целом, к обучению в онлайн-режиме готовы перейти большинство опрошенных: к обучению дисциплинам естественнонаучного блока полностью и частично готовы перейти 65,4% респондентов; к обучению дисциплин гуманитарного блока – 73%. Полностью не согласны перейти на онлайн-обучение естественнонаучным дисциплинам 34,6% учащихся и гуманитарным дисциплинам 26,9% (на 7,7% меньше).

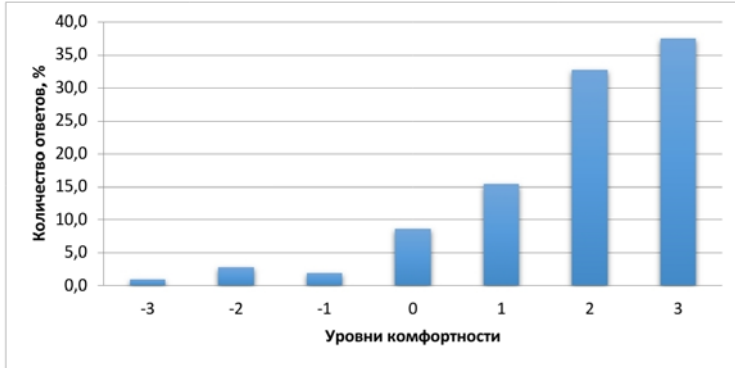
Важность категории «готовность» заключается в том, что она является одной из ключевых характеристик компетентности, определяя эмоционально-волевою составляющую в структуре компетентности [26; 27]. Компетентностный подход в профессиональном образовании определяет содержание и стратегию высшего образования.

4. Результаты исследования удовлетворённости онлайн обучением студентов по критерию социально-профессиональной адаптации (СПА)

В анкете №2 студенты отмечали свой уровень психологической комфортности на шкале самооценки (рис. 1) на занятиях в режиме онлайн и офлайн (2 шкалы) по естественнонаучным дисциплинам и по гуманитарным дисциплинам (2 шкалы).

А. Оценка уровней психологической комфортности студентов на онлайн занятиях естественнонаучных дисциплин.

Распределение 104 респондентов в процентном отношении по уровням психологической комфортности на занятиях по естественнонаучным дисциплинам в онлайн-режиме представлено на диаграммах рис. 4.



-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
1,0%	2,9%	1,9%	8,7%	15,4%	32,7%	37,5%

Рис. 4. Диаграмма и шкала психологической комфортности «Онлайн». Процентное распределение респондентов по уровням психологической комфортности на занятиях по *естественнонаучным* дисциплинам в *онлайн-режиме*

Из диаграммы видно: психологическое самочувствие основной массы респондентов (около 85,6%) находится в положительной области диаграммы +1 – +3, что свидетельствует, в целом в пользу онлайн обучения. Из них в интервале максимальной комфортности +2 – +3 находятся 70,2%. В отрицательной –5,8%. Нейтральную позицию занимают 8,7% респондентов.

Для сравнения на рис. 5 иллюстрируется распределение респондентов по уровням психологической комфортности на офлайн-занятиях естественнонаучного профиля.

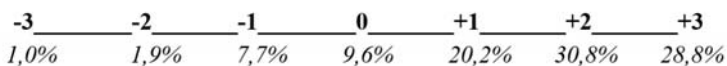
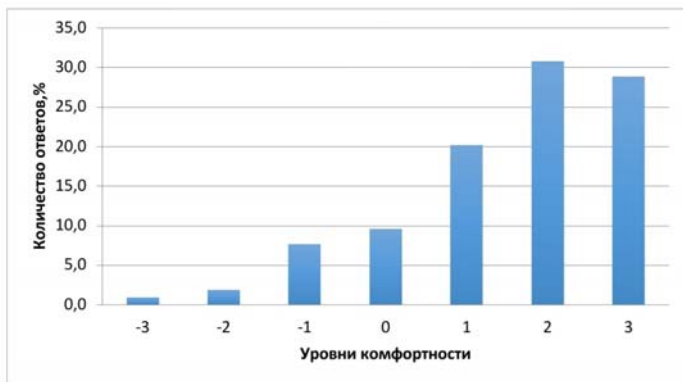


Рис. 5. Диаграмма и шкала психологической комфортности «Офлайн». Процентное распределение респондентов по уровням психологической комфортности на занятиях по естественнонаучным дисциплинам в офлайн-режиме

Из диаграммы видно: психологическое самочувствие основной массы респондентов (около 79,8%) находится также в положительной области диаграммы +1 – +3, что свидетельствует, в целом, о востребованности традиционного офлайн-обучения. Из них в интервале максимальной комфортности +2 – +3 находятся 59,6%. В отрицательной – 11 человек или 10,6%. Нейтральную позицию занимают 9,6% респондентов.

Расчитанный коэффициент линейной корреляции Пирсона для этих двух независимых выборок («онлайн» и «офлайн»), равный 0.96 указывает на очень высокий уровень согласованности между ними [23].

Б. Оценка уровней психологической комфортности студентов на онлайн занятиях блока гуманитарных дисциплин

Распределение тех же респондентов в процентном отношении по уровням психологической комфортности на занятиях по гуманитарным дисциплинам представлено диаграммах рис. 6 и 7. На рис. 6 – в онлайн-режиме, на рис. 7 – в офлайн-режиме.

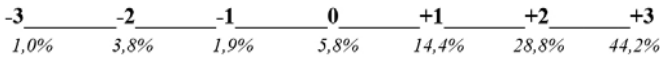
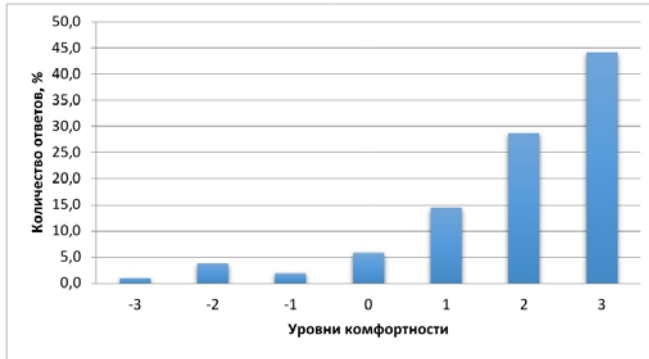


Рис. 6. Диаграмма и шкала психологической комфортности «Онлайн». Процентное распределение респондентов по уровням комфортности на занятиях по *гуманитарным* дисциплинам в онлайн-режиме

Из диаграммы видно: уровни психологической комфортности основной массы респондентов (около 87,4%) находится в положительной области диаграммы +1 – +3. Из них в интервале максимальной комфортности +2 – +3 находятся 73%. В отрицательной – 7 человек, или 6,7%. Нейтральную позицию занимают 5,8% респондентов.

Для сравнения на рис. 7 иллюстрируется распределение респондентов по уровням психологической комфортности на офлайн-занятиях гуманитарного блока дисциплин.

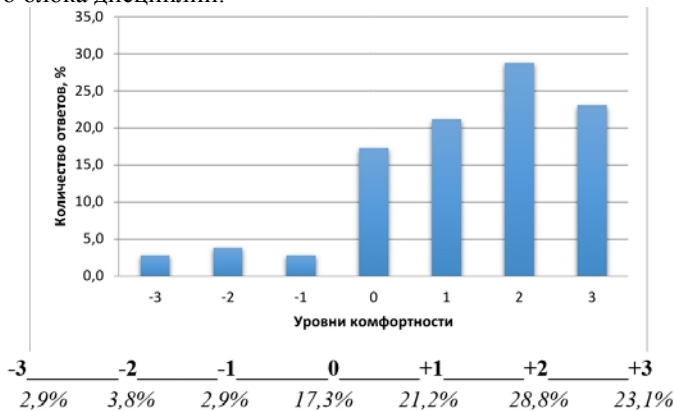


Рис. 7. Диаграмма и шкала самооценки психологической комфортности «Офлайн». Процентное распределение респондентов по уровням комфортности на занятиях дисциплин *гуманитарного блока* в офлайн-режиме

Из диаграммы и шкалы рис. 7 видно: около 73,1% респондентов зафиксировали уровень психологической комфортности в положительной области диаграммы +1 – +3 в пользу офлайн обучения. Из них в интервале максимальной комфортности +2 – +3 находятся 51,9%. В отрицательной – 9,6%. Нейтральную позицию занимают 17,3% респондентов.

Рассчитанный коэффициент линейной корреляции Пирсона для этих двух независимых выборок, равный 0,79, указывает на высокий уровень согласованности между ними [23, с. 350].

Выводы

Реализация ожиданий от учебного онлайн-процесса и социально-профессиональная адаптация к онлайн обучению являются адекватными критериальными характеристиками удовлетворённости онлайн обучением студентов естественнонаучных факультетов университета.

Проведённое сравнение удовлетворённости студентов по этим критериям с обучением в классическом офлайн режиме показало, что, не смотря на кардинальное изменение всех условий обучения при переходе в онлайн режим обучения, молодое поколение студентов естественнонаучных специальностей университета показывает высокий уровень удовлетворённости онлайн обучением в плане дисциплин разного профиля. При этом треть респондентов являются противниками полного перехода на онлайн изучения касательно всех дисциплин. Следовательно, важно соблюдать меру и баланс, без перегибов в ту или иную сторону.

Согласно выстроенной логистике в теории ожиданий Врума:

реализация ожиданий – удовлетворённость – мотивация, а также из результатов проведённого исследования следует, что мотивацию к изучению дисциплин естественнонаучного и гуманитарного блоков онлайн режим не разрушает. Она сохраняется на таком же высоком уровне, как и при обучении в офлайн-режиме. Удовлетворённость как продукт реализации ожиданий формирует высокий уровень мотивации студентов к онлайн-обучению.

Библиографический список к главе 12

1. Гоголева М.Н. Удовлетворённость учебной деятельностью студентами гуманитарного и технического профиля / М.Н. Гоголева, А.П. Макарова // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – №5–2. – С. 192.
2. Спасский А.С. Теоретические основы социологического изучения содержания понятия «удовлетворённость студента учебой в вузе» / А.С. Спасский // Право и образование. – 2002. – №2. – С. 83–96.
3. Спиридонова А.А. Исследование удовлетворённости студентов: подход, ориентированный на запросы потребителей / А.А. Спиридонова, Е.Г. Хомутова // Университетское управление: практика и анализ. – 2012. – №3. – С. 91–96.
4. Касюк А.Я. Качество столичного образования в оценках основных субъектов образовательного процесса: монография / А.Я. Касюк [и др.]. – М.: Русайнс, 2016. – 294 с.
5. Серёда Е.И. Удовлетворённость профессиональным обучением как компонент субъективного благополучия студентов вуза / Е.И. Серёда, К.С. Рябова // Вестник Псковского гос. ун-та. Серия: Социально-гуманитарные науки. – 2013. – С. 171–176.
6. Образцов И.В. Социально-психологический портрет абитуриента МГЛУ / И.В. Образцов, В.В. Журавлева // Вестник Моск. гос. лингвист. ун-та. Серия: Общественные науки. – 2015. – №26 (737). – С. 165–176.
7. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2001. – 928 с.

8. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова; Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.
9. Баракина С.Ю. Воспитательные возможности работы классного руководителя со школьными ожиданиями старшеклассников гимназий и лицеев: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.Ю. Баракина. – Ульяновск: УГСХА, 2003. – 24 с.
10. Гурина Р.В. Реализация ожиданий как критерий эффективности начальной профессиональной подготовки учащихся в профильных физико-математических классах / Р.В. Гурина, С.Ю. Баракина // Проблемы образования: труды международной конференции «Континуальные алгебраические логики, исчисления и нейроинформатика в науке и технике – КЛИН–2004» (г. Ульяновск, 18–20 мая 2004 г.) / под общ. ред. Л.И. Волгина. – Ульяновск: УлГТУ, 2004. – Т. 6. – С. 40–47.
11. Гурина Р.В. Начальная профессиональная подготовка учащихся в профильных физико-математических классах: монография / Р.В. Гурина. – Ульяновск: УлГТУ, 2004. – 290 с.
12. Гурина Р.В. Социально-профессиональная адаптация к условиям вуза как критерий эффективности начальной профессиональной подготовки будущих специалистов-физиков в профильных физико-математических классах / Р.В. Гурина // Психологическая наука и образование. – 2004. – №3. – С. 75–81.
13. Гурина Р.В. Начальная профессиональная подготовка учащихся в профильных физико-математических классах как ступень в системе непрерывного образования «школа – вуз» / Р.В. Гурина // Интеграция образования. – 2006. – №1. – С. 45–49.
14. Гурина Р.В. Оценка удовлетворенности студентов физико-технического профиля университета онлайн-обучением / Р.В. Гурина, Е.В. Морозова, Л.Н. Леонтьева // Профессиональное образование в современном мире. – 2021. – №4.
15. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1992. – 16 с.
16. Дорфман Л.Я. Методологические основы эмпирической психологии: от понимания к технологии: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Л.Я. Дорфман. – М.: Смысл; Академия, 2005. – 288 с.
17. Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.В. Демьянков, Ю.Г. Панкрац [и др.]; под общ. ред. Е.С. Кубряковой. – М.: Филологич. фак-т МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996. – 245 с.
18. Маланов С.В. Психологические механизмы мышления человека: мышление в науке и учебной деятельности: учеб. пособ. / С.В. Маланов. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 480 с.
19. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: БАХРАХ, 2006. – 672 с.
20. Сохор А.М. Объяснение в процессе обучения: элементы дидактической концепции / А.М. Сохор. – М.: Педагогика, 1988. – С. 124.
21. Усова А.В. Психолого-педагогические основы формирования у учащихся научных понятий: учеб. пособ. к спецкурсу / А.В. Усова. – Челябинск: ЧГПИ, 1986. – С. 84.
22. Rogers Carl R., and Rosalind F. Dymond, eds. *Psychotherapy and Personality Change: Coordinated Research Studies in the Client-Centered Approach*. – Chicago: University of Chicago Press, 1954. – P. 446–473.
23. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб., 2000. – 350 с.
24. Vroom V.H. *Work and motivation*. Jossey Bass. – 1994. – 397 p.
25. Vroom V.H. *Motivation in management*. – New York, 1965. – 79 p.
26. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен; пер. с англ. – 2-е изд., испр. – М.: Когито-центр, 2011. – 142 с.
27. Raven J. *Quality of Life, The Development of Competence, and Higher Education* // *Higher Education*. – 1984. – №13. – P. 393–404.

ГЛАВА 13

DOI 10.31483/r-104730

*Судаков Олег Валериевич
Судаков Дмитрий Валериевич
Белов Евгений Владимирович
Гордеева Ольга Игоревна
Крестина Людмила Валентиновна*

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕРИОДА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ВО ВРЕМЯ ПАНДЕМИИ COVID-19, ПО МНЕНИЮ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

***Аннотация:** глава посвящена изучению некоторых аспектов отношения студентов-медиков к этапу дистанционного и традиционного – очного формата обучения. Актуальность исследованию придает то, что в настоящее время в России и во всем мире еще до конца не закончилась пандемия новой коронавирусной инфекции COVID-19, несмотря на существенный спад в последние несколько месяцев. Объектами исследования послужили 400 человек – мужчин и женщин, обучающихся в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко, разделенных на 2 группы по 200 человек. В 1 группу вошли 200 студентов, мужчин и женщин 4 курса лечебного факультета ВГМУ им. Н.Н. Бурденко, которые, фактически, провели большие половины своего общего обучения в вузе в режиме дистанционного обучения (продолжающегося частично с весны 2020 по весну 2022 года). 2 группу составили 200 человек, мужчин и женщин, 6 курса лечебного факультета ВГМУ им. Н.Н. Бурденко, которые, фактически, провели большие половины своего общего обучения в вузе в режиме «традиционного» – очного обучения (несмотря на некоторые периоды дистанционного обучения из-за COVID-19). В основу исследования лег специально разработанный авторами анонимный опросник, направленный на изучение полового и возрастного состава респондентов, на определение их успеваемости, на выявление общего отношения к периоду дистанционного и традиционного обучения, с оценкой эффективности каждого периода (по 10-балльной шкале). Затем в опроснике испытуемым предлагалось определить положительные и отрицательные аспекты каждого этапа обучения (очного или дистанционного), а также определить переход от дистанционного к снова очному формату обучения и высказаться о возможном желании вернуть дистанционный период обучения на постоянную основу в комплексном процессе обучения в медицинском вузе. Полученные данные представляют определенный интерес не только для ученых и исследователей, занимающихся вопросам педагогики и психологии, но и для всех педагогов высшей школы, занятых в учебном процессе в медицинских вузах.*

***Ключевые слова:** студент, дистанционное обучение, COVID-19, эффективность, лекционный материал.*

Abstract: *the chapter is devoted to the study of some aspects of the attitude of medical students to the stage of distance and «traditional» – full-time education. The relevance of the study is given by the fact that at present in Russia and around the world the pandemic of the new coronavirus infection COVID-19 has not yet ended, despite a significant decline in the past few months. The objects of the study were 400 people – men and women studying at the Voronezh State Medical University. N.N. Burdenko, divided into 2 groups of 200 people. Group 1 included 200 students, men and women of the 4th year of the medical faculty of VSMU. N.N. Burdenko, who, in fact, spent more than half of their total education at the university in distance learning (continuing partly from spring 2020 to spring 2022). Group 2 consisted of 200 people, men and women, 6 courses of the medical faculty of VSMU. N.N. Burdenko, who, in fact, spent more than half of their total education at the university in the «traditional» – full-time study mode (despite some periods of distance learning due to COVID-19). The study was based on an anonymous questionnaire specially developed by the authors, aimed at studying the gender and age composition of respondents, determining their academic performance, identifying a general attitude to the period of distance and traditional education, with an assessment of the effectiveness of each period (on a 10-point scale). Then, in the questionnaire, the subjects were asked to determine the positive and negative aspects of each stage of education (full-time or distance), as well as to «determine» the transition from distance to full-time learning again and to speak about a possible desire to return the distance learning period to a permanent basis in a comprehensive learning process in medical school. The data obtained are of particular interest not only for scientists and researchers involved in pedagogy and psychology, but also for all higher education teachers involved in the educational process in medical universities.*

Keywords: *student, score, distance learning, COVID-19, efficiency, lecture material.*

Актуальность

Процесс обучения в медицинском вузе существенно отличается от аналогичного в иных высших учебных учреждениях, проводящих обучение студентов по другим специальностям. Со времен становления образовательной системы, обучение будущих врачей всегда считалось одной из самых важных и востребованных профессий, хотя и одной из самых сложных в освоении.

«Врачеватели» древности передавали свои знания и опыт новому поколению лекарей в основном через общение и диалог, реже прибегая к иным способам, в основном в виду наличия ограничений научного и технического прогресса. Стоит отметить, что овладение профессией врача требует не только получения большого количества знаний по самым разнообразным направлениям медицины, но и овладения значительным количеством разнообразных практических навыков, что в большинстве случаев возможно лишь под контролем опытного наставника и старшего товарища по профессии. В связи с этим, устный способ передачи знаний стал одним из важнейших в процессе передачи знаний от одного поколения медиков – другому.

В наши дни указанные выше тенденции сохраняются. Будущие студенты – медики еще в школе начинают усиленно заниматься биологией и

химией – как основополагающими предметами для будущего студента-медика, а после поступления в медицинский вуз начинают свой непростой и тернистый путь к благородному званию врача [9, с. 200].

При этом все изучаемые предметы в медицинском вузе можно условно разделить на 3 группы: в основном теоретические, в основном практические, занимающие промежуточное положение между теорией и практикой.

При этом большинство предметов теоретической направленности студенты изучают на младших курсах (1–2 курсы обучения/1–4 семестры обучения). Примером таких предметов может стать биология, химия, анатомия, философия и т. д. Именно благодаря этим предметам и кафедрам, на которых этим предметам обучают, студенты получают важнейшие, основополагающие для их дальнейшей работы и учебы знания [1, с. 301].

На средних курсах происходит определенный переход от теории к практике, когда студенты начинают обучаться на кафедрах, где теория совмещается с практикой (3–4 курсы/5–8 семестры обучения). Примером таких предметов может стать факультетская хирургия, топографическая анатомия и оперативная хирургия, пропедевтика внутренних болезней и т. д. Именно благодаря этим предметам и кафедрам, на которых этим предметам обучают, студенты овладевают важнейшими, основополагающими для их дальнейшей учебы на старших курсах и дальнейшей работы по специальности, практическими навыками. К примеру, на хирургических кафедрах учат хирургической пальпации, изучают важнейшие симптомы хирургической патологии, получают первые знания по наложению хирургических повязок и т. д. На кафедрах терапевтического профиля упор идет на изучение основ сбора анамнеза пациентов, правильного общения с ними, а также обучение важнейшим навыкам перкуссии и аускультации и т. д. На кафедре оперативной хирургии с топографической анатомией происходит совмещение теории и практики: изучение топографической анатомии – т.е. изучение строения человеческого тела в трехмерном пространстве с учетом взаиморасположения основных анатомических структур, а также овладение основными практическими навыками. Студенты учатся работать с основным и специализированным хирургическим инструментарием, учатся «шить» и завязывать узлы, проходят обучение не только на трупном материале, но и на специализированных тренажерах, получают знания об основных хирургических манипуляциях и операциях.

На старших курсах происходит окончательный переход к практической направленности предметов и кафедр. Обучение происходит по таким предметам, как физиатрия, специализированные хирургические дисциплины, инфекционные болезни, госпитальная терапия и т. д. В большинстве своем на старших курсах происходит оттачивание уже полученных навыков, а большая часть учебного процесса включает наличие реальных пациентов.

Именно обобщая вышесказанное, можно с уверенностью под итожить, что наличие личного контакта с педагогом является крайне важной составляющей комплексного учебного процесса будущего медика в вузе. Аналогично – крайне важным, можно считать и личный контакт со своими пациентами, которые так же играют важнейшую роль в процессе становления будущего врача. Общение с пациентом, сбор анамнеза, личный осмотр с проведением перкуссии и аускультации невозможен на

расстоянии – все это можно выполнить лишь при личном контакте обучающегося с пациентом [10, с. 184].

Подобные подходы к медицинскому образованию, которые были заложены еще в СССР и сформировались со временем в слаженную систему, можно уже считать «традиционными». Однако прогресс науки и техники не стоит на месте. Если еще 30 лет назад, для получения дополнительной информации студенту-медику приходилось посещать библиотеку, то сейчас вполне достаточно выйти в сеть интернет и найти нужную информацию. Распространение же персональных компьютеров и смартфонов, в совокупности с повышением скорости и доступности сети интернет, стали весомым подспорьем для обучающихся на их длинном пути до квалифицированного специалиста.

На протяжении последних нескольких лет «традиционный» учебный процесс в медицинском вузе стал несколько видоизменяться, за счет внедрения в него элементов электронного и дистанционного обучения. Параллельно с этим внедрением, программистами, совместно с педагогическим звеном стали разрабатываться и в дальнейшем внедряться в учебный процесс – электронные образовательные среды. Примером такой среды в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко, стала среда «moodle», которая отчасти переняла на себя функции электронной библиотеки и стала «хранилищем» огромного количества важного учебного материала. Помимо функций хранилища, данная электронная образовательная среда позволила проводить среди студентов тестирования (текущие и итоговые) по изучаемым предметам и темам, в частности, перенести решение ситуационных задач в электронно-дистанционное русло, обеспечить более тесный контакт между наставником и его учениками, при необходимости и т. д.

Однако внедрение элементов дистанционного образования в комплексный «традиционный» процесс обучения и разработка и внедрение электронных образовательных сред все равно воспринималось скептически. При этом стоит отметить, что даже перечисленные электронно-образовательные элементы и вышеуказанные электронные образовательные среды использовались в учебном процессе далеко не на всех кафедрах вуза.

Многое изменилось в 2020 году. Начавшаяся эпидемия новой коронавирусной инфекции в КНР, за считанные недели разрослась до размеров пандемии, охватившей практически все страны мира. Новый вирус стал настоящим бедствием, так как обладал высокой contagiозностью и способностью вызывать целый ряд тяжелых осложнений в короткие сроки, которые нередко приводили к смерти больных людей. Перед правительствами стран и учеными-медиками встала сложная задача – разработать уникальные положения по борьбе с новой коронавирусной инфекцией, способные благотворно повлиять на улучшение эпидемиологической ситуации в целом. Был разработан целый перечень различного рода действий социальной [8, с. 228], медицинской [7, с. 139], противоэпидемической и т. д. направленности [4, с. 44].

Одним из важнейших решений стал переход на вынужденную самоизоляцию и при имеющейся возможности – переход на дистанционный формат работы [13, с. 1157]. При этом все виды учебной деятельности переносились исключительно в дистанционное русло. Благодаря этому, особенно на ранних этапах пандемии (1 и 2 волна) удалось сдержать

распространение новой вирусной инфекции и избежать большого числа жертв. Это утверждение вполне обоснованно, так как в начале пандемии, новая коронавирусная инфекция COVID-19 еще не была в достаточной мере изучена, не были известны аспекты этиологии и патогенеза заболевания, отсутствовали данные о клиническом течении и об эффективном лечении пациентов, заразившихся COVID-19, не было известно об отсроченных проявлениях заболевания [3, с. 34] и о возможных осложнениях [6, с. 109]. Именно после осмысления этого медицинского факта, наступает понимание об огромной медицинской и социальной важности внедренных правительством мер и ограничений [11, с. 23].

Учебный процесс, который потребовалось перенести в дистанционный русло был вынужден претерпеть ряд изменений. В ВГМУ им. Н.Н. Бурденко в начале периода дистанционного обучения еще не было единого стандарта проведения дистанционных занятий со студентами, ординаторами и ли аспирантами. Каждая кафедра находила свои пути решения данной проблемы. Безусловно, в вузе имела электронная образовательная среда «moodle». Однако с массовым переходом на ее использование, стало понятно, что техническое оборудование данной среды «не справляется» и необходима модернизация, что и было выполнено довольно в короткие сроки (до окончания 2 волны пандемии). Параллельно с электронной образовательной средой, преподаватели различных кафедр использовали различные специализированные компьютерные программы, позволяющие проводить массовое обучение в онлайн формате в виде онлайн-конференций. Яркими примерами являются подобных программ стали «Skype», «Zoom», «Discord» и т. д. И лишь спустя время были выпущены рекомендации и нормативы по использованию определенных специализированных программ и сред. В результате этого, указанные выше программы были исключены из образовательного процесса, во главе которого стала еще одна электронная среда (некоторые при этом считают ее даже электронной образовательной средой) «Webinar». «Webinar» позволял проводить комплексные конференции (онлайн-занятия) со студентами, позволял «делиться» различного рода учебными файлами – от презентаций, до учебных фильмов и т. д.

После окончания второй волны пандемии, вызванной новой коронавирусной инфекцией COVID-19 стало ясно, что несмотря на все усилия, порой даже героические, множества ученых, медиков и представителей самых разнообразных профессий, она (пандемия) быстро не закончится. При этом каждая новая волна ознаменовывалась появлением нового штамма вирусной инфекции, со своими специфическими проявлениями [12, с. 104]. В те периоды, относительного в эпидемиологическом плане «спокойствия», вузы старались переходить к «традиционному» формату обучения – очному формату обучения, с активным использованием электронных образовательных сред. Так проведение основных практических занятий было рекомендовано в очном формате, в то время как чтение лекций в онлайн-формате.

Тем не менее, что касается лишь обучение в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко, фактически на протяжении 2–2,5 годов у студентов были периоды частичного или полноценного дистанционного обучения [2, с. 135]. Изучение собственно периода дистанционного обучения и различных аспектов его сопровождающих, легло в основу множества исследований, проводимых

учеными, медиками и педагогами высшей школы. Однако большинство из них проводились в периоды непосредственно дистанционного обучения или по окончании очередной волны новой коронавирусной инфекции COVID-19.

Цель исследования

Данное исследование, в отличие от схожих, проводилось в октябре 2022 года, т.е. уже спустя 6–12 месяцев для студентов различных вузов от последнего периода дистанционного обучения, что можно считать уже относительно отдаленным периодом и позволяет рассуждать о долгосрочной перспективе и последствиях дистанционного формата обучения будущих медиков [5, с. 84]. При этом целью исследования стала оценка эффективности дистанционного периода обучения, возникшего вследствие неблагоприятной эпидемической обстановки, вызванной новой коронавирусной инфекцией COVID-19, по мнению самих студентов ВГМУ им. Н.Н. Бурденко – представителей различных курсов и факультетов.

Материалы и методы

Объектами данного исследования послужили 400 человек, мужчин и женщин, обучающихся в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко. При этом 200 испытуемых мужчин и женщин являлись студентами 4 курса лечебного факультета, а 200, мужчин и женщин – студентами 6 курса лечебного факультета.

В 1 группу вошли 200 будущих врачей, мужчин и женщин, проходящих в настоящее время обучение на 4 курсе лечебного факультета ВГМУ им. Н.Н. Бурденко. Т.е. тех, больше половины времени обучения которых в вузе прошло в дистанционном формате (1 курс очно, 2 и 3 в основном дистанционно, начало 4 очно).

В 2 группу вошли 200 будущих врачей, мужчин и женщин, проходящих в настоящее время обучение на 6 курсе лечебного факультета ВГМУ им. Н.Н. Бурденко. Т.е. тех, меньше половины времени обучения которых в вузе прошло в дистанционном формате (1 и 2 курс очно, 3 и 4 в основном дистанционно, 5 и начало 6 очно).

Затем студентов каждой группы разделяли на 3 подгруппы, в зависимости от их средних оценок по успеваемости (в основу деления легли оценки за экзамены по всем изучаемым предметам, с определением среднего балла).

В 1 подгруппу каждой группы вошли испытуемые, со средним баллом по всем экзаменам от 3,0 до 3,6. В 2 подгруппу каждой группы вошли испытуемые, со средним баллом по всем экзаменам от 3,7 до 4,3. В 3 подгруппу каждой группы вошли испытуемые, со средним баллом по всем экзаменам от 4,5 до 5,0. Подобное деление испытуемых авторами было обусловлено тем, что средней минимальной оценкой могла быть 3,0, в то время как максимальной 5,0. Разница в 2 балла делилась на 3 и после была в виде: 0,6–1 подгруппа, 0,6–2 подгруппа, 0,7–3 подгруппа. Более широкая вариабельность разброса была установлена в 3-ю группу не случайно ввиду более редкой встречаемости высоких оценок.

Данное исследование проводилось в октябре 2022 года, во время «спада» пандемии, вызванной новой коронавирусной инфекцией COVID-19, во время периода традиционного – очного периода обучения. В основу исследования лег специально разработанный авторами опросник, задачей которого было определение среднего балла испытуемых и разделение их

на подгруппы, затем определение общей удовлетворенностью различными составляющими очного и дистанционного формата обучения, с определением положительных и отрицательных качеств каждого типа обучения. На завершающем этапе опроса испытуемым предлагалось определить их отношение к возврату к традиционному формату обучения – очному и дать ответ на вопрос – хотели бы они вернуться снова к дистанционному обучению в медицинском вузе.

При этом изучение положительных и отрицательных моментов очного и дистанционного обучения проводилось по методу ранжирования. Студентам предлагалось обозначить до 3 вариантов положительных и отрицательных моментов дистанционного и очного формата обучения, среди которых были выбраны 3 наиболее популярных (часто встречаемых).

Результаты и их обсуждение

На начальном этапе изучался половой и возрастной состав объектов исследования, принявших участие в данном исследовании. Полученные данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

Распределение испытуемых по полу, возрасту и количеству в изучаемых группах и подгруппах

Группа	1 группа (n=200)			2 группа (n=200)		
	1 п/п	2 п/п	3 п/п	1 п/п	2 п/п	3 п/п
Число (n)	78 (39%)	82 (41%)	40 (20%)	72 (36%)	96 (48%)	32 (16%)
Средний Возраст	20,3±0,7	20,7±0,6	20,6±0,4	22,5±0,8	22,3±0,7	22,6±0,7
Женский пол	n=50	n=55	n=19	n=45	n=52	n=19
Мужской пол	n=28	n=27	n=21	n=27	n=44	n=13

При анализе полученных результатов было установлено, что средний возраст испытуемых укладывается в представление о студентах, как о тех, кто поступает в вуз сразу после школы. При этом было отмечено несколько большее число студентов-женщин, что тоже укладывается в классическое представление о студентах-медиках, так как профессия часто пользуется большей популярностью именно среди женщин, а не мужчин.

При этом примерно равное количество студентов в каждой группе (или с незначительно значимой разницей) были отнесены к 1 и 2 подгруппам каждой группы соответственно. И лишь менее 20% испытуемых были отнесены в 3 подгруппу каждой группы. Полученные данные позволяют судить о некотором спаде тяге к знаниям или стараний будущих медиков, ведь лишь их небольшое количество учится «на отлично».

Следующим этапом исследования стало определение общей удовлетворенности очным и дистанционными этапами обучения в медицинском вузе. Полученные данные представлены в таблице 2.

Таблица 2

Общая удовлетворенность традиционным – очным и дистанционным этапом обучения в медицинском вузе, по мнению студентов

Группа		1 группа		
Подгруппа/Вопрос		1 п/п n=78	2 п/п n=82	3 п/п n=40
Удовлетворены ли вы очным процессом обучения	n	n=73 (93,5%)	n=79 (96,3%)	n=39 (97,5%)
	n	n=5 (6,4%)	n=3 (3,6%)	n=1 (2,5%)
Дайте оценку очному процессу обучения по 10-балльной шкале		8,8±0,7	8,3±0,8	8,9±0,5
Удовлетворены ли вы дистанционным процессом обучения	n	n=64 (82,0%)	n=62 (75,6%)	n=24(60%)
	n	n=14 (17,9%)	n=20 (24,3%)	n=16 (40%)
Дайте оценку дистанционному процессу обучения по 10-балльной шкале		8,7±1,2	7,1±1,1	6,4±1,0
Ваш средний балл при дистанционной форме обучения		4,0±0,6	4,3±0,4	4,3±0,5
Ваш средний балл при очной форме обучения		3,7±0,4	4,1±0,3	4,6±0,2
Группа		2 группа		
Подгруппа/Вопрос		1 п/п n=72	2 п/п n=96	3 п/п n=32
Удовлетворены ли вы очным процессом обучения	n	n=65 (90,2%)	n=91 (94,7%)	n=29 (90,6%)
	n	n=7 (9,7%)	n=5 (5,2%)	n=3 (9,3%)
Дайте оценку очному процессу обучения по 10-балльной шкале		8,6±0,6	8,5±0,7	8,9±0,4
Удовлетворены ли вы дистанционным процессом обучения	n	n=61 (84,7%)	n=69 (71,8%)	n=19 (59,3%)
	n	n=11 (15,2%)	n=27 (28,1%)	n=13 (40,6%)
Дайте оценку дистанционному процессу обучения по 10-балльной шкале		8,6±1,1	7,9±0,8	6,2±0,9
Ваш средний балл при дистанционной форме обучения		4,3±0,5	4,6±0,3	4,7±0,2
Ваш средний балл при очной форме обучения		3,6±0,3	4,3±0,2	4,5±0,3

Подавляющее большинство студентов-медиков остались довольны в целом очным периодом обучения в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко. При этом отмечалась закономерность: несмотря на то, что большая часть студентов также высказалась удовлетворенно о дистанционном периоде обучения,

было отмечено, что общее число студентов, высказывающихся положительно за очный период обучения, в целом было больше, чем высказывающихся за дистанционный. Также была определена еще одна особенность – удовлетворенность дистанционным периодом обучения чаще высказывали студенты с более низкой успеваемостью, чем с более высокой. При этом, подобная закономерность прослеживалась во всех трех подгруппах обеих групп.

Помимо этого, во время периода дистанционного обучения у испытуемых наблюдались более высокие оценки (по среднему баллу), нежели во время периода традиционного – очного периода обучения. Аналогичная картина наблюдалась и при общей оценке очного и дистанционного формата обучения. Несмотря на то, что оба варианта учебного процесса заслужили высокие оценки, аналогично предыдущему параметру, более высокие оценки дистанционное обучение получило среди тех, чей средний балл был на минимально допустимом уровне. Полученные данные позволяют предположить то, что во время дистанционного обучения возможно существует более лояльное отношение к обучающимся или, возможно, снижается планка критериев постановки дистанционно оценки, как текущей, так и экзаменационной.

Следующим этапом исследования стало изучение возможных положительных и отрицательных моментов очного и дистанционного обучения, по мнению студентов. Полученные результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

Положительные и отрицательные моменты традиционного – очного формата обучения, по мнению студентов ВГМУ

Положительные аспекты «очного формата»	1 группа 1 подгруппа n=78
Значительное время уделяется практике	n=55
Занятие ведется в плане диалога	n=44
Есть постоянный контакт с преподавателем	n=43
Отрицательные аспекты «очного формата»	1 группа 1 подгруппа n=78
Необходимость очного посещения ВГМУ	n=47
Необходимость очного посещения лекций	n=46
Более строгое отношение преподавателей	n=35
Положительные аспекты «очного формата»	1 группа 2 подгруппа n=82
Значительное время уделяется практике	n=60
Занятие ведется в плане диалога	n=51
Более познавательные лекции	n=48
Отрицательные аспекты «очного формата»	1 группа 2 подгруппа n=82
Необходимость очного посещения ВГМУ	n=64
Более строгое отношение преподавателей	n=47
Менее информативные лекции	n=42
Положительные аспекты «очного формата»	1 группа 3 подгруппа n=40
Значительное время уделяется практике	n=35
Есть возможность обучения практическим навыкам	n=31

Преподаватель выступает в качестве наставника	n=27
Отрицательные аспекты «очного формата»	1 группа 3 подгруппа n=40
Более серьезный подход от преподавателя	n=32
Необходимость очного посещения лекций	n=27
Необходимость очного посещения ВГМУ	n=21
Положительные аспекты «очного формата»	2 группа 1 подгруппа n=72
Значительное время уделяется практике	n=62
Не остается не понятных моментов по теме занятия	n=61
Есть постоянный контакт с преподавателем	n=52
Отрицательные аспекты «очного формата»	2 группа 1 подгруппа n=72
Необходимость очного посещения ВГМУ	n=53
Более строгое отношение преподавателей	n=49
Необходимость очного посещения лекций	n=44
Положительные аспекты «очного формата»	2 группа 2 подгруппа n=96
Значительное время уделяется практике	n=79
Не остается не понятных моментов по теме занятия	n=72
Есть постоянный контакт с преподавателем	n=56
Отрицательные аспекты «очного формата»	2 группа 2 подгруппа n=96
Необходимость очного посещения ВГМУ	n=77
Более строгое отношение преподавателей	n=57
Необходимость очного посещения лекций	n=39
Положительные аспекты «очного формата»	2 группа 3 подгруппа n=32
Значительное время уделяется практике	n=27
Есть возможность получения дополнительных знаний	n=23
Не остается не понятных моментов по теме занятия	n=22
Отрицательные аспекты «очного формата»	2 группа 3 подгруппа n=32
Необходимость очного посещения ВГМУ	n=25
Необходимость очного посещения лекций	n=21
Преподаватель не объясняет материал сверх темы	n=13

Среди положительных аспектов дистанционного обучения испытуемые чаще указывали на большее время, уделяемое практике, постоянный контакт с преподавателем и более познавательные лекции. При этом большинство испытуемых также признавало, что во время очного формата они получают более углубленные знания, очевидно от того же более тесного контакта с преподавателем.

При этом отмечались и отрицательные моменты очного формата обучения, по мнению студентов. Так наиболее часто студенты высказывались негативно из-за необходимости очного посещения ВГМУ. Так как опрос включал себя временной промежуток, соответствующий пандемии новой коронавирусной инфекции COVID-19, то опасения студентов вполне можно понять и объяснить этим их некоторое нежелание очного посещения занятий, даже в условиях временного относительного эпидемического спокойствия. Помимо этого многие испытуемые высказывались несколько негативно из-за необходимости очного посещения лекций, а так же некоторые сообщали о более строгом отношении преподавателей, относительно дистанционного периода обучения. Положительные и отрицательные моменты дистанционного периода обучения представлены в таблице 4.

Таблица 4

Положительные и отрицательные моменты дистанционного формата обучения, по мнению студентов ВГМУ

Положительные аспекты «дистанционного формата»	1 группа 1 подгруппа n=78
Можно обучаться, не выходя из дома	n=72
Низкая возможность заразиться COVID-19	n=70
Лояльное отношение преподавателей	n=56
Отрицательные аспекты «дистанционного формата»	1 группа 1 подгруппа n=78
Отсутствие практики	n=75
Малая информативность занятий	n=68
Малая информативность лекционного материала	n=56
Положительные аспекты «дистанционного формата»	1 группа 2 подгруппа n=82
Можно обучаться, не выходя из дома	n=80
Низкая возможность заразиться COVID-19	n=82
Лояльное отношение преподавателей	n=77
Отрицательные аспекты «дистанционного формата»	1 группа 2 подгруппа n=82
Отсутствие практики	n=75
Малая информативность занятий	n=68
Проблемы с ЭОС или с интернетом	n=44
Положительные аспекты «дистанционного формата»	1 группа 3 подгруппа n=40
Можно обучаться, не выходя из дома	n=33
Низкая возможность заразиться COVID-19	n=32
Возможность разносторонне потратить свободное время	n=24
Отрицательные аспекты «дистанционного формата»	1 группа 3 подгруппа n=40
Отсутствие практики	n=38

Малая информативность занятий	n=35
Нет полноценного контакта с преподавателем	n=21
Положительные аспекты «дистанционного формата»	2 группа 1 подгруппа n=72
Можно обучаться, не выходя из дома	n=70
Низкая возможность заразиться COVID-19	n=66
Лояльное отношение преподавателей	n=56
Отрицательные аспекты «дистанционного формата»	2 группа 1 подгруппа n=72
Отсутствие практики	n=69
Малая информативность занятий	n=52
Малая информативность лекционного материала	n=47
Положительные аспекты «дистанционного формата»	2 группа 2 подгруппа n=96
Можно обучаться, не выходя из дома	n=94
Низкая возможность заразиться COVID-19	n=91
Лояльное отношение преподавателей	n=78
Отрицательные аспекты «дистанционного формата»	2 группа 2 подгруппа n=96
Отсутствие практики	n=93
Малая информативность занятий	n=78
Малая информативность лекционного материала	n=66
Положительные аспекты «дистанционного формата»	2 группа 3 подгруппа n=32
Можно обучаться, не выходя из дома	n=31
Низкая возможность заразиться COVID-19	n=30
Возможность разносторонне потратить свободное время	n=27
Отрицательные аспекты «дистанционного формата»	2 группа 3 подгруппа n=32
Отсутствие практики	n=30
Малая информативность занятий	n=28
Малая информативность лекционного материала	n=26

Основными положительными моментами дистанционного формата обучения стали: возможность обучаться не выходя из дома, низкая возможность заразиться COVID-19 и лояльное отношение преподавателей. При этом наиболее часто среди возможных отрицательных моментов дистанционного обучения называли: отсутствие практики, малую информативность проводимых занятий и малую информативность лекционного материала, подаваемого в дистанционном формате. Полученные результаты свидетельствуют о том, что большинство студентов-медиков

стремится получить важные знания по тем или иным темам и стремится овладеть основными практическими навыками.

Заключительным этапом исследования стала попытка определить отношение студентов к возврату к традиционному – очному формату обучения, а также определить их готовность к возврату к дистанционному процессу обучения. Полученные результаты представлены в таблице 5.

Таблица 5

Определение отношения студентов к возврату к традиционному формату обучения – очному формату, а также определение их готовности к возврату вновь к дистанционному формату обучения

Определение отношения к возврату к очному формату	1 группа 1 подгруппа n=78
Положительное	n=70
Нейтральное	n=6
Отрицательное	n=2
Хотели бы возврата к дистанционному формату	1 группа 1 подгруппа n=78
Да	n=2
Нет	n=70
Сомневаюсь	n=6
Определение отношения к возврату к очному формату	1 группа 2 подгруппа n=82
Положительное	n=74
Нейтральное	n=6
Отрицательное	n=2
Хотели бы возврата к дистанционному формату»	1 группа 2 подгруппа n=82
Да	n=3
Нет	n=64
Сомневаюсь	n=7
Определение отношения к возврату к очному формату	1 группа 3 подгруппа n=40
Положительное	n=39
Нейтральное	n=1
Отрицательное	n=0
Хотели бы возврата к дистанционному формату	1 группа 3 подгруппа n=40
Да	n=0
Нет	n=39
Сомневаюсь	n=1
Определение отношения к возврату к очному формату	2 группа 1 подгруппа n=72
Положительное	n=65
Нейтральное	n=4

Отрицательное	n=3
Хотели бы возврата к дистанционному формату	2 группа 1 подгруппа n=72
Да	n=4
Нет	n=64
Сомневаюсь	n=4
Определение отношения к возврату к очному формату	2 группа 2 подгруппа n=96
Положительное	n=91
Нейтральное	n=3
Отрицательное	n=2
Хотели бы возврата к «дистанционному формату»	2 группа 2 подгруппа n=96
Да	n=3
Нет	n=91
Сомневаюсь	n=2
Определение отношения к возврату к очному формату	2 группа 3 подгруппа n=32
Положительное	n=32
Нейтральное	n=0
Отрицательное	n=0
Хотели бы возврата к дистанционному формату»	2 группа 3 подгруппа n=32
Да	n=31
Нет	n=31
Сомневаюсь	n=1

Подавляющее число студентов, входивших в исследование, положительно оценило возврат к традиционному – очному формату образовательного процесса в медицинском вузе (включая практические занятия и лекционный материал). При этом лишь незначительное число испытуемых высказалось отрицательно или с определенными сомнениями.

При этом полученные результаты свойственны всем испытуемым различных групп и подгрупп. Единственное, что бросалось в глаза при обработке результатов исследования, так это то, что студенты 1 подгрупп каждой группы были более склонны выступать за сохранение дистанционного формата обучения и отчасти высказывались негативно за возврат к традиционному – очному формату обучения. Отчасти это можно объяснить возможными особенностями психического, интеллектуального и эмоционального развития испытуемых, которые обучаясь в медицинском вузе, очевидно, испытывали серьезные нагрузки, что и нашло отражение в их среднем балле по текущей успеваемости и оценкам, полученным в период экзаменационной сессии. Однако, все же, такие случаи можно считать исключительными и даже – выбивающимися из среднестатистических показателей, так как несмотря на общее отношение менее успешных

студентов к традиционному – очному формату обучения и к дистанционному формату обучения – многие испытуемые все равно были искренне рады возможности вернуться к очному формату обучения. Можно предположить, что выявленные случаи носят единичный спорадический характер и не отражают мнение большинства, ведь для становления полноценного медицинского работника, а особенно врача, необходимо комплексное многолетнее обучение профессии под контролем опытных преподавателей-наставников.

Выводы

При анализе полового и возрастного состава испытуемых, были получены характерные для большинства регионов данные. Возраст подавляющего анкетированных соответствовал возрасту, при котором абитуриенты поступают в вуз сразу – непосредственно после школы. При этом, как и в аналогичных или похожих исследованиях было установлено, что среди различных групп и подгрупп испытуемых преобладают женщины, что тоже вполне объяснимо, учитывая несколько большую популярность медицинской профессии среди женской половины, нежели чем у мужской.

При дальнейшем анализе результатов исследования было установлено, что подавляющее большинство испытуемых в целом осталась довольна очным периодом обучения в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко. Впрочем, при этом и дистанционный формат обучения не вызвал какой-либо негативной реакции со стороны студентов. Однако отмечался интересный факт. 1 подгруппа каждой группы – т.е. те студенты, которые были несколько слабее своих будущих коллег несколько более положительно высказывались о дистанционном формате обучения. При этом удовлетворенность очным форматом обучения – традиционным росла пропорционально росту среднего балла, полученного будущими медиками по экзаменам.

Это возможно объясняется тем фактом, что средний балл студентов (включая и экзаменационную сессию), был на более высоком уровне именно при дистанционном формате обучения, нежели чем при классическом – традиционном – очном. Возможно это можно объяснить более лояльным отношением преподавателей к обучающимся во время дистанционного формата обучения, нежели чем при классической – традиционной форме.

При анализе основных положительных и отрицательных моментов очного и дистанционного формата обучения были получены довольно интересные результаты.

Одним из основных и часто указываемых положительных аспектов дистанционного формата обучения стало большее время, уделяемое практической деятельности студентов, а также постоянный контакт со своим преподавателем, и более значимые в плане познания лекции. Часть испытуемых также признала, что во время очного формата обучения они получали гораздо более глубокие знания по изучаемому предмету.

При этом студенты также среди негативных моментов указывали на необходимость посещать ВГМУ и посещать в очном формате лекции. Полученные данные могут удивить педагогов высшей школы, но стоит понимать, что они были получены во время периода пандемии или в период относительной эпидемической безопасности, что позволяет взглянуть на данные результаты не как на негативное отношение студентов к процессу

обучение, а как на необходимую, вынужденную меру – так как по мнению ряда авторов в схожих исследованиях, самым большим страхом обучающихся – стал страх болезни COVID-19, что особенно было значительно выражено в период 1 и 2 волны новой коронавирусной инфекции.

При этом будущие врачи отмечали положительные моменты дистанционного формата обучения, которыми стали: возможность обучаться, не выходя из дома, низкая возможность заразиться COVID-19 и лояльное отношение преподавателей. При этом наиболее часто среди возможных отрицательных моментов дистанционного обучения называли: отсутствие практики, малую информативность проводимых занятий и малую информативность лекционного материала, подаваемого в дистанционном формате. Полученные результаты свидетельствуют о том, что большинство студентов-медиков стремится получить важные знания по тем или иным темам и стремятся овладеть основными практическими навыками.

С учетом обработанных полученных материалов исследования, заключительный его этап стал представлять довольно существенный интерес. Несмотря на то, что многие студенты крайне положительно восприняли период дистанционного обучения, все же большинство испытуемых высказалось положительно за возможность перехода к традиционному – очному формату обучения студентов – будущих врачей (включая практические занятия и лекционный материал).

При этом, несмотря на ранее данную высокую оценку дистанционного формата обучения, высказалось за сохранение дистанционного формата лишь малое количество испытуемых. При этом среди тех, кто до конца не определился со своим мнением, было довольно много (в уловном соотношении) сомневающихся.

Полученные данные позволяют по-новому взглянуть на ситуацию вокруг дистанционного и очного форматов обучения в медицинском вузе. Данные, полученные в данном исследовании, позволяют заподозрить некоторых испытуемых – студентов в лени и холодном отношении к учебе. Но при этом подавляющее большинство уверенно показало не только свою личностную зрелость, но и зрелость своих суждений и мыслей, что нашло отражение в результатах проводимого исследования.

Несмотря на всю привлекательность дистанционного формата обучения, подавляющее большинство испытуемых высказались против подобного формата. При этом в числе основных аргументов встали: низкий уровень получаемых знаний (не только практических занятий, но и лекций); отсутствие постоянного, порой так необходимого молодому ученику, контакта со своим опытным наставником и т. д.

Библиографический список к главе 13

1. Абубякирова И.Н. Влияние учебного стресса на психологическое состояние и физиологические показатели студента / И.Н. Абубякирова // Актуальные проблемы теоретической, экспериментальной, клинической медицины и фармации. Материалы 53-й ежегодной Всероссийской конференции студентов и молодых ученых, посвященной 90-летию доктора медицинских наук, профессора, члена-корреспондента Российской Академии Естественных наук Бышевского Анатолия Шулимовича. – 2019. – С. 301.

2. Барашкина С.Б. Актуальные вопросы педагогики и психологии: монография / С.Б. Барашкина, И.А. Крутова, О.Ю. Дергунова [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2021. – 172 с. – ISBN 978-5-907313-98-9. doi:10.31483/a-10238

3. Басова А.В. Ответственность граждан за свое здоровье в условиях пандемии COVID-19 / А.В. Басова // Трансформация правовых институтов и методов обеспечения санитарно-эпидемиологического благополучия и экологической безопасности в России, странах СНГ и Европейского Союза, на примере борьбы с коронавирусом «COVID-19». Материалы VIII Международной научно-практической конференции преподавателей, практических со-трудников, студентов, магистрантов, аспирантов. – Саратов, 2021. – С. 33–37.

4. Бондарь Е.О. Практика применения новых административных норма, связанных с внесением изменений в статьи КОАП РФ в период распространения коронавирусной инфекции (COVID-19) в Российской Федерации в 2020 году / Е.О. Бондарь, Н.В. Михайленко // Административно-правовое регулирование правоохранительной деятельности: теория и практика. Материалы Международной научно-практической конференции. – Краснодар, 2021. – С. 41–48.

5. Добряк С.Ю. От низшего к высшему пути и формы решения проблем психологической адаптации / С.Ю. Добряк, Е.В. Великая, Ю.С. Добряк // Вестник военного образования. – 2020. – №6 (27). – С. 83–87.

6. Ишинова В.А. Случай из практики: изменение выраженности психопатологических симптомов у пациентки, перенесшей крайне тяжелую форму COVID-19, в процессе курса восстановительной терапии / В.А. Ишинова, С.В. Громакова, И.В. Сеницын // Давиденковские чтения. Неврология. XXIII конгресс с международным участием. Министерство здравоохранения Российской Федерации; Комитет по здравоохранению Санкт-Петербурга, Отделение медицинских наук РАН; Всероссийское общество неврологов; Ассоциация неврологов Санкт-Петербурга; Северо-Западный государственный медицинский университет им. И.И. Мечникова; Военно-медицинская академия им. С.М. Кирова; Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет им. акад. И.П. Павлова; Общественная организация «Человек и его здоровье». – СПб., 2021. – С. 108–110.

7. Кластерный механизм межведомственного взаимодействия в области охраны здоровья населения / И.Э. Есауленко [и др.] // Системный анализ и управление в биомедицинских системах. – 2019. – Т. 18. №1. – С. 138–145.

8. Лучшева Л.М. Психологические аспекты социальной адаптации больных с онкологическим заболеванием / Л.М. Лучшева, А.В. Леушина // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность. Сборник статей Международной научно-практической конференции. Министерство образования и науки РФ; Московский государственный университет дизайна и технологии. – 2016. – С. 227–232.

9. Попов В.И. Гигиеническая характеристика подходов, характеризующих возрастные особенности и показатели здоровья детей, подростков и молодежи / В.И. Попов // Здравоохранение Российской Федерации. – 2019. – Т. 63. №4. – С. 199–204.

10. Севастов К.В. Вопросы педагогики и психологии: монография / К.В. Севастов, М.С. Круглова, Н.С. Волкова [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2021. – 192 с. – ISBN 978-5-907411-55-5. doi:10.31483/a-10290

11. Скребнева А.В. Методика определения биологического возраста в рамках фундаментальной характеристики старения / А.В. Скребнева, В.И. Попов, А.С. Буслова // Здравоохранение Российской Федерации. – 2019. – Т. 63. №1. – С. 22–28.

12. Судаков Д.В. Стресс в жизни студентов медицинского вуза / Д.В. Судаков [и др.] // Прикладные информационные аспекты медицины. – 2020. – Т. 23. №1. – С. 103–108.

13. Юдинцева Е.А. Влияние самоизоляции на психологическое состояние индивида / Е.А. Юдинцева, В.А. Трифонов // Актуальные вопросы современной медицинской науки и здравоохранения. Материалы VI Международной научно-практической конференции молодых ученых и студентов, посвященной году науки и технологий. – 2021. – С. 1156–1160.

ГЛАВА 14

DOI 10.31483/r-104473

Сорокоумова Галина Вениаминовна

ДИАГНОСТИКА И ПРОФИЛАКТИКА ДЕЗАДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ

Аннотация: в главе описывается опыт профилактики дезадаптации студентов-первокурсников, включающих диагностику личностных особенностей, выявление студентов группы риска и психокоррекционные мероприятия.

Во введении обосновывается актуальность проблемы эффективной адаптации и профилактики дезадаптации первокурсников, важность создания в вузе целенаправленной систематической работы с первокурсниками по профилактике дезадаптации.

Материалы и методы исследования. С целью выявления группы риска студентов по различным видам дезадаптации и разработки рекомендаций по снижению уровня дезадаптации у первокурсников нами была проведена диагностика личностных особенностей первокурсников с использованием метода многофакторного исследования личности СМЛЛ Л.Н. Собчик.

Результаты и обсуждение результатов исследования. На основании результатов психодиагностики нами были разработаны рекомендации для группы риска по гипостеническому/депрессивному типу дезадаптации и для группы риска по типу дезадаптации «аутизация», включающие индивидуальные консультации, включение студентов в группы психологических тренингов соответствующей тематики, проведение консультаций для преподавателей и кураторов групп по вопросам индивидуального подхода во взаимодействии со студентами группы риска, участие студентов в работе психологического кружка с целью повышения психологической культуры студентов и др.

Выводы. Проведенная работа позволила снизить процент дезадаптации студентов и повысить эффективность адаптации первокурсников к процессу обучения в вузе, что проявилось в значительном уменьшении процента отчисленных студентов по результату обучения I курса.

Ключевые слова: адаптация к обучению в вузе, профилактика дезадаптации, диагностика личностных особенностей, психологические тренинги, индивидуальные консультации.

Abstract: in the chapter describes the experience of prevention of maladaptation of first-year students, including the diagnosis of personality traits, identification of students at risk and psycho-corrective measures.

The introduction substantiates the relevance of the problem of effective adaptation and prevention of maladaptation of first-year students, the importance of creating targeted systematic work with first-year students to prevent maladaptation.

Materials and methods of research. In order to identify the risk group of students for various types of maladaptation and develop recommendations to reduce the level of maladaptation in first-year students, we conducted

diagnostics of the personal characteristics of first-year students using the method of multifactorial personality research SMIL L.N. Sobchik

Results and discussion of the results of the study. Based on the results of psychodiagnostics, we have developed recommendations for the risk group for hyposthenic /depressive type of maladjustment and for the risk group for the type of maladjustment «autism», including individual consultations, the inclusion of students in groups of psychological trainings on relevant topics, consultations for teachers and curators of groups on individual approach in interaction with students at risk, participation students in the work of a psychological circle in order to improve the psychological culture of students, etc.

Conclusions. The work done made it possible to reduce the percentage of maladaptation of students and increase the efficiency of adaptation of first-year students to the process of studying at the university, which manifested itself in a significant decrease in the percentage of students expelled by the result of the 1st year of study.

Keywords: *adaptation to university education, prevention of maladaptation, diagnosis of personality traits, psychological trainings, individual consultations.*

Введение. Важным этапом формирования профессионализма студентов – будущих педагогов, наряду с этапами формирования психологической готовности к выбору профессии педагога, психологической готовности к овладению профессией педагога в процессе обучения и психологической готовности к реализации себя в профессии педагога [9, с. 10–11], играет этап адаптации первокурсников к процессу обучения в вузе.

Проблема эффективной адаптации и профилактики дезадаптации первокурсников [6; 7] напрямую связана с проблемами психологического благополучия личности студента [14], психологической безопасности образовательной среды вуза [13], формирования психологической культуры студентов [4], с увеличением ситуаций буллинга, кибербуллинга и скулшутинга в молодежной среде [3] и др.

Обзор литературы.

Впервые понятие «психологическое благополучие» употребил N. Bradburn [15]. В зарубежной литературе психологическое благополучие авторы чаще всего связывают с адаптивным поведением и рассматривают как динамическую характеристику личности. Например, С. Ryff рассматривает психологическое благополучие как базовый субъективный конструкт, отражающий «восприятие и оценку своего функционирования с точки зрения вершины потенциальных возможностей человека» [16, с. 366]. Автор включила в модель психологического благополучия такие структурные компоненты как: самопринятие, личный рост, автономию и компетентность, позитивные отношения с окружающими, наличие жизненных целей и разработала опросник – шкалу психологического благополучия [16].

Российские исследователи рассматривают психологическое благополучие как устойчивое свойство личности. Например, Т.Д. Шевеленкова и П.П. Фесенко различают актуальное психологическое благополучие: (степень реализованности основных компонентов позитивного функционирования) и идеальное психологическое благополучие (степень направленности на реализацию компонентов позитивного функционирования)

[14, с. 103] и вводят понятие уровня психологического благополучия. С.А. Водяха предлагает критерии психологического благополучия: положительные эмоции, тесные взаимоотношения, вовлеченность в жизнедеятельность, осмысленность жизни и позитивную самомотивацию [2]. О.А. Идобаева считает, что для каждого возраста характерны особенности психологического благополучия, которые определяются социальной ситуацией развития, ведущей деятельностью, уровнем развития психологических новообразований возраста и индивидуально-психологическими особенностями личности [5].

На наш взгляд, огромную роль в формировании психологического благополучия студентов принадлежит педагогам и созданию ими психологической безопасности образовательной среды вуза. Мы знаем, что основными угрозами психологической безопасности образовательной среды являются: психологическое насилие в процессе взаимодействия, отсутствие удовлетворенности в личностно-доверительном общении и основными характеристиками процесса всех участников взаимодействия, неразвитость системы психологической помощи в образовательном учреждении и эмоциональное выгорание педагогов [1]. Так, буллинг процветает в тех классах и в тех образовательных организациях, где педагоги позволяют насмешки и унижения учащихся, распространяют ложную или непроверенную информацию об ученике или членах его семьи, демонстрируют презрения в адрес ученика на уроке и др. [9]. И, наоборот, если педагог осознанно относится к своей профессии, формирует свою психологическую культуру и психологическую культуру студентов, создает психологически безопасную образовательную среду на занятиях (студенты свободно высказывают своё мнение, задают вопросы), сглаживает конфликтные ситуации, исправляет ошибки не в процессе ответа, перебивая студента, а после окончания его доклада, использует инновационные активные методы обучения (тренинги, ролевые игры, метод проектов, метод моделирования ситуаций и др.), учитывает индивидуально-типологические особенности студентов, уважительно относится к мнению каждого и др., в вузе будет формироваться психологическое благополучие всех участников учебно-воспитательного процесса. Важно отметить, что особого внимания и индивидуального подхода требуют студенты с ОВЗ и инвалидностью [1].

Особенно важно создавать психологическую безопасность и психологическое благополучие у студентов первокурсников в период адаптации к обучению в вузе. И в этом процессе огромная роль принадлежит психологу и психологической службе вуза.

Адаптация к обучению в вузе – это сложный, многоплановый процесс, который включает и уровень интеллектуального развития первокурсников, и знания, приобретенные молодыми людьми к началу обучения в вузе, и мотивацию получить выбранную профессию, специализацию, и личностные особенности студентов, которые могут помогать или тормозить эффективную адаптацию и даже провоцировать дезадаптацию студентов-первокурсников. Психологическая дезадаптация вызывается также хронической эмоциональной напряженностью учебной деятельности, которая снижает психические функции и приводит к физиологическому нервному истощению и возникновению невротических симптомов. В учебной деятельности она проявляется в ухудшении концентрации

внимания, снижении функций памяти, затрудненности речи (трудно подбираются слова, паузы, запинки вплоть до заикания), страхе перед контрольными работами, перед публичными выступлениями и прочими академическими мероприятиями. Кроме того, познавательные и творческие процессы блокируются отрицательными эмоциями, что приводит к снижению продуктивности всех видов деятельности, в первую очередь, учебной деятельности.

В вузах должна быть создана целенаправленная систематическая работа с первокурсниками по профилактике дезадаптации, которая могла бы включать диагностику личностных особенностей, изучение и психокоррекцию мотивации обучения, проведение индивидуальных консультаций психолога по результатам психодиагностики и выявление группы риска, проведение, по возможности со всеми первокурсниками, развивающих психологических тренингов (эффективного общения и развития базовых коммуникативных навыков, развития уверенности в себе и публичных выступлений, формирование групповой сплоченности и др.) и консультаций для педагогов и кураторов групп по учету индивидуально-типологических особенностей первокурсников.

Материалы и методы исследования. В 2021–2022 учебном году нами было проведено психологическое тестирование студентов 1 курса ФГБОУ ВО НГЛУ ВШПП направления подготовки Педагогическое образование с использованием метода многофакторного исследования личности СМЛ Л.Н. Собчик [8]. Целью психодиагностики была выявление группы риска студентов по различным видам дезадаптации и разработка рекомендаций по снижению уровня дезадаптации у первокурсников.

В психодиагностическом исследовании приняли участие 42 студента.

Результаты и обсуждение результатов исследования. В структуре теста СМЛ имеется ряд оценочных шкал (L, F, K), значения которых позволяют оценить надежность и достоверность полученных результатов тестирования. В нашем исследовании практически все значения шкал L – «шкала лжи» и K – «шкала коррекции» находятся в коридоре нормы. Однако, показатели шкалы F – «достоверности» существенно повышены у 10 участников тестирования. Такие значения по этой шкале указывают на стремление участников привлечь внимание к кающемуся или реальному неблагополучию (3 человека). Снижение достоверности может быть обусловлено повышением личностной тревожности. В такой ситуации и общий профиль, в целом, оказывается повышенным, однако, структура его сохраняется и его возможно интерпретировать (2 человека). Кроме того, повышение значения шкалы F отмечается у различных типов неконформных личностей, особенно у молодых людей и девушек, в тех случаях, когда потребность в самовыражении реализуется через неконформность во взглядах и поведении (5 человек).

Кроме того, дополнительно оценить достоверность полученных результатов позволяет Индекс Уэлша. Все значения этого индекса для участников с повышенными значениями по шкале F превышают нормативные значения, что также свидетельствует об агривации, о стремлении подчеркнуть тяжесть своего состояния и те жизненные трудности, с которыми сталкиваются участники тестирования.

Специфического сочетания показателей шкал методики СМЛ, которое может быть интерпретировано как потенциальная и явная угроза

суицида, у участников проведенного психодиагностического исследования не выявлено.

В ходе исследования у 65% участников отмечаются различные варианты нормы или несущественное превышение нормативных показателей одной из шкал, что в целом, не оказывает негативного влияния на эмоциональную и поведенческую регуляцию.

Ведущим типом дезадаптации в исследуемой выборке является дезадаптация, связанная с гипостеническим характером реагирования и повышением показателей уровня депрессии (2 шкала), тревожности и неуверенности в себе (21% участников). Повышение показателей по 2 шкале у здоровых лиц отражает такие характерологические особенности как скромность, застенчивость, неуверенность в себе, замедленную реакцию, трудности в принятии решений. У части студентов из этой группы (3 из 9 участников) повышение показателей по шкале депрессии сочетается с повышенными показателями по 1 шкале – шкале, выявляющей степень соматизации тревоги, что может свидетельствовать о возможных проблемах со здоровьем и о переживаниях участников, связанных с проблемами (реальными или предполагаемыми) здоровья. Это снижает их уровень социальной активности, нарушает межличностные отношения. Сочетание таких показателей со значениями шкалы К – «коррекции» говорит о том, что не смотря на повышение беспокойства по поводу своего здоровья, участники исследования не настроены предъявлять окружающим свои жалобы и переживают эти состояния и тревогу внутри себя.

Другим вариантом дезадаптации по гипостеническому типу является противоречивое сочетание пассивного и активного типов реагирования в структуре личности, которое создает предпосылки внутреннего конфликта у студентов (3 из 9 участников). Это указывает на затруднения в социальной адаптации, связанные с тревогой по поводу неспособности строить свое поведение в соответствии с принятыми социальными нормами, склонностью испытывать чувство вины, самоуничтожения в случае нарушения этих норм. Самооценка также снижается и в случае ограничений в реализации лидерского потенциала или в ситуации ограниченных возможностей самореализации. В таких случаях возможно проявление обиды и ощущения «непризнанного гения». Они хотят и готовы быть лидерами и, учитывая их мотивацию и стремление к достижению целей, они зачастую достигают реальных успехов в учебе. Однако, на пути к этому успеху они нуждаются в повышении самооценки и в позитивной обратной связи от авторитетных личностей, например, от преподавателей, по поводу их реальных достижений. В этой обратной связи важно концентрироваться на достижениях, при этом критика и замечания должны носить конструктивный характер.

Рекомендации для группы риска по гипостеническому/депрессивному типу дезадаптации.

1. Рекомендуется индивидуальное консультирование для всех участников исследования, попавших в эту группу риска.

2. С целью снижения тревожности и эмоционального напряжения рекомендуется проведение тренинга по обучению методам саморегуляции и снятия эмоционального напряжения в рамках тренинга «Управление стрессом».

3. С целью развития коммуникативных качеств и повышения уверенности в себе рекомендуется участие в тренингах по соответствующей тематике: «Тренинг коммуникативной компетенции» с акцентом на специфику групповых коммуникаций, тренинг «Уверенность в себе» с акцентом на развитие креативности и снятие барьеров в общении [10].

4. Консультации для преподавателей и кураторов по вопросам индивидуального подхода во взаимодействии со студентами (по запросу, в необходимых случаях) [13].

Другим выраженным типом дезадаптации является аутизация (14% исследуемой выборки, 6 человек). Для этого типа дезадаптации характерна ориентация главным образом на внутренние критерии оценки ситуации, снижение способности понимать окружающих, нарушение адекватного эмоционального реагирования (эмоциональная холодность и дистанцированность в коммуникациях). Их поведение иногда может казаться надменным, однако, если ситуация вызывает у них эмоциональный отклик, то они обнаруживают при этом неожиданную для окружающих ранимость. Затруднения в эмоциональных контактах приводит к еще большему увеличению изоляции, так как ситуации, требующие контактов, порождают и усиливают ощущение внутреннего напряжения, тревоги. Такие личности нередко ощущают свою отчужденность и непонятость, неспособны стать действительным членом группы, к которой они принадлежат формально. Такая тревожность как правило сочетается с повышенной раздражительностью, утомляемостью и апатией. Что, конечно же, не способствует успешному обучению, особенно в условиях высоких информационных нагрузок в обучении иностранному языку. Неспособность правильно организовать и контролировать свои контакты и своеобразие мышления могут обуславливать их связь с девиантными группами. Однако, если они и нарушают в поведении принятые социальные нормы, то происходит это, скорее, в результате недоразумений, неприспособленности к тем или иным условиям в силу их своеобразного подхода к ситуации. Зачастую (у 5 участников) ощущение собственной неповторимости, значимости, высоких возможностей сочетается с беспокойством по поводу непризнания этих качеств в социуме, в социальной группе. Что еще более усугубляет их проблемы в группе.

Рекомендации для группы риска по типу дезадаптации «аутизация».

1. Рекомендуется индивидуальное консультирование для всех участников исследования, попавших в эту группу риска.

2. Проведение психологических тренингов по формированию уверенности и снижению тревожности «Тренинг уверенности в себе» [12].

3. С целью развития коммуникативных качеств и эмоционального интеллекта рекомендуется участие в тренингах по соответствующей тематике: «Тренинг коммуникативной компетенции» с акцентом на специфику групповых коммуникаций, тренинг «Развитие эмоционального интеллекта» [10].

4. Консультации для преподавателей и кураторов групп по вопросам индивидуального подхода во взаимодействии со студентами (по запросу, в необходимых случаях) [13].

Целесообразно обратить внимание именно на тренинговые формы работы со студентами, т.к. участники тренинговой группы получают от других участников обратную связь в виде реакций на своё поведение и

действия в форме «Ты был эффективен, когда говорил... делал..., ты был бы более эффективен, если бы...» такая форма обратной связи позволяет без сопротивления принять критику, и в дальнейшем попробовать изменить своё поведение и освоить более эффективные способы реагирования в различных учебных и жизненных ситуациях. В целом, тренинги позволяют участникам увидеть свои сильные стороны и дефициты, освоить новые умения и навыки, попробовать их применять в безопасных игровых и моделируемых тренером ситуациях и получить обратную личностную связь об уровне эффективности и, конечно, почувствовать свою нужность, значимость, поддержку группы... [11].

Как считают многие отечественные исследователи, ключевыми задачами любого психологического тренинга являются:

1) осмысление участниками собственных возможностей и ограничений при взаимодействии с партнёром;

2) освоение участниками умений и навыков, необходимых для профессионального общения с партнёром;

3) интериоризация профессиональных коммуникативных умений и навыков – «присвоение» их участниками тренинга, адаптация к собственным возможностям и индивидуально-психологическим особенностям;

4) генерализация профессиональным коммуникативным навыков – перенос интериоризированных навыков за пределы тренинговой группы, активное и осознанное их использование в будущей профессиональной деятельности;

5) развитие способности выбирать умения и навыки, релевантные ситуации профессионального общения и индивидуально-психологическим особенностям партнёра [10].

Кроме того, каждому студенту-первокурснику вручается методическое пособие по адаптационному периоду, где представлены не только основные контакты и алгоритмы действия в разнообразных ситуациях, но и советы по подготовке к экзаменам, по установлению контактов с одногруппниками, упражнения для преодоления дезадаптивных акцентуаций характера и многое другое.

Повторное исследование методом многофакторного исследования личности СМЛ Л.Н. Собчик [8] с целью психодиагностики снижения дезадаптации студентов первокурсников показала позитивную динамику изменений процентного соотношения шкал. Так показатели шкалы F – «доверности» существенно повышены только у 2 участников тестирования, у которых на констатирующем этапе диагностировано повышенная личностная тревожность; с 65% до 80% увеличилось количество студентов первокурсников у которых отмечаются различные варианты нормы или несущественное превышение нормативных показателей одной из шкал, что в целом, не оказывает негативного влияния на их эмоциональную и поведенческую регуляцию; с 21% до 15% снизилось количество студентов первокурсников с дезадаптацией, связанной с гипостеническим характером реагирования и повышением показателей уровня депрессии (2 шкала), тревожности и неуверенности в себе, внутренним конфликтом с противоречием сочетания пассивного и активного типов реагирования в структуре личности у которых улучшилась способность социальной адаптации, способности строить свое поведение в соответствии с принятыми социальными нормами, реализация лидерского потенциала и возможности самореализации;

с 14% до 5% исследуемой выборки снизилась дезадаптация по типу аутизации: снизилась эмоциональная холодность и дистанцированность в коммуникациях, надменность и ранимость, внутреннее напряжение и тревоги, раздражимость, утомляемость и апатия.

Выводы. Проведение психодиагностики, выявление студентов первокурсников группы риска, проведение с ними индивидуальных консультаций и включение в группы психологических тренингов соответствующей тематики, проведение консультаций для преподавателей и кураторов групп по вопросам индивидуального подхода во взаимодействии со студентами, участие некоторых студентов в работе психологического кружка с целью повышения психологической культуры студентов и др. позволили снизить процент дезадаптации студентов и повысить эффективность адаптации первокурсников к процессу обучения в вузе, что проявилось в значительном уменьшении процента отчисленных студентов по результату обучения первого курса.

Проведенное нами исследование показало, что только целенаправленная системная работа со всеми участниками учебно-воспитательного процесса (и со студентами первокурсниками, и с преподавателями, и, по возможности с родителями) способна обеспечить оптимальную адаптацию, психологическую безопасность, сформировать психологическое благополучие студентов в образовательном пространстве вуза.

Библиографический список к главе 14

1. Бурова И.В. Психолого-педагогические условия психокоррекции тревожности студентов с ОВЗ и инвалидностью в образовательной системе вуза. Проблемы современного педагогического образования / И.В. Бурова, Г.В. Сорокоумова, О.В. Шурыгина // Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 72. Ч. 1. – С. 256–260.
2. Водяха С.А. Предикторы психологического благополучия студентов / С.А. Водяха // Педагогическое образование в России. – 2013. – №1. – С. 70–74.
3. Волкова Е.Н. Психология подросткового буллинга: монография / Е.Н. Волкова, И.В. Волкова. – Н. Новгород: Мининский университет, 2021. – 206 с.
4. Егорова Т.Е. Психологическая культура как условие сохранности эмоционального благополучия личности в период кризисных ситуаций // Ярославская психологическая школа: актуальные проблемы практической психологии: материалы Всероссийского научно-практического форума / под ред. А.В. Карпова / Т.Е. Егорова. – Ярославль: Филигрань, 2020. – С. 136–140.
5. Идобаева О.А. Психолого-педагогическая модель формирования психологического благополучия личности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / О.А. Идобаева. – М., 2013. – 56 с.
6. Конколь М.М. Адаптация студентов-первокурсников в вузе / М.М. Конколь // European Scientific Conference: сборник статей VII Международной научно-практической конференции. Ч. 2. – Пенза: Наука и Просвещение, 2017. – С. 263–266.
7. Маленкович Т.М. Профилактика дезадаптации студентов младших курсов в условиях вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.М. Маленкович. – Хабаровск, 2003. – 23 с.
8. Собчик Л.Н. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности / Методика Миннесотский многоаспектный личностный опросник / Л.Н. Собчик [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://psycabi.net/testy/472-smil-566-mmpi-test-metodika-minnesotskij-mnogoaspektnyj-lichnostnyj-oprosnik-standartizirovannyj-mnogofaktornyj-metod-issledovaniya-lichnosti-sobchik-l-n> (дата обращения: 09.09.2022).
9. Сорокоумова Г.В. Теоретический подход к развитию профессионализма педагога / Г.В. Сорокоумова // Вестник ЧГПУ. – 2010. – №3. – С. 175–187.

10. Сорокоумова Г.В. Психологический тренинг как эффективный метод профилактики коммуникативных барьеров / Г.В. Сорокоумова // Материалы II международного научно-образовательного форума «Языковая политика и лингвистическая безопасность» (25–26 сентября 2018 года). – Н. Новгород, 2018. – С. 223–227.
11. Сорокоумова Г.В. Психологический тренинг как эффективный метод развития навыков, необходимых в 21 веке. Развитие науки и образования: коллективная монография / Г.В. Сорокоумова. – Чебоксары: Среда, 2018. – С. 115–122.
12. Сорокоумова Г.В. Методы психокоррекции ситуативной и личностной тревожности студентов / Г.В. Сорокоумова // Научно-практический журнал «Гуманизация образования». – 2022. – №3. – С. 159–168.
13. Сорокоумова Г.В. Знание особенностей современных студентов – основа психологической безопасности образовательной среды вуза // Психологическая безопасность образовательной среды: материалы международной научной конференции (Нижний Новгород, 20 марта, 2019 г.) / отв. за вып. проф. Г.В. Сорокоумова. – Н. Новгород: НГЛУ, 2019. – С. 127–134.
14. Шевеленкова Т.Д. Психологическое благополучие личности: обзор концепций и методика исследования / Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фасенко // Психологическая диагностика. – 2005. – №3. – С. 95–129.
15. Bradburn N. The structure of psychological well-being. – Chicago: Aldine, 1969.
16. Ryff C. Psychological Well-Being // Encyclopedia of Gerontology. – 1996. – Vol. 2. – P. 365–369.

ГЛАВА 15

DOI 10.31483/r-104649

Мычко Елена Иосифовна

Стрельникова Елена Станиславовна

ВОЗМОЖНОСТИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА

Аннотация: в работе обоснована актуальность проблемы развития профессиональных компетенций, поскольку у будущих медицинских работников существует противоречие между их психологической готовностью и практическими способностями к выполнению профессиональных трудовых функций. Особо подчеркивается важность создания практико-ориентированной образовательной среды как детерминанты формирования у обучающихся профессиональных знаний и профессионального опыта. На основе теоретического анализа отечественных и зарубежных библиографических источников были обозначены дидактические возможности имитационных методов обучения как ключевых в подготовке студентов медицинского колледжа. В качестве результата обозначены организационно-педагогические условия, способствующие качественной практической подготовке студентов в образовательной среде медицинского колледжа.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, образовательная среда медицинского колледжа, практико-ориентированный подход, имитационные методы обучения.

Abstract: in work the urgency of the problem of the development of professional competencies is substantiated, since future medical workers have a contradiction between their psychological readiness and practical abilities to perform professional labor functions. The importance of creating a practice-oriented educational environment as a determinant of the formation of students' professional knowledge and professional experience is emphasized. Based on the theoretical analysis of domestic and foreign bibliographic sources, the didactic possibilities of imitation teaching methods were identified as key in the preparation of medical college students. As a result, organizational and pedagogical conditions are indicated that contribute to the qualitative practical training of students in the educational environment of the medical college.

Keywords: vocational training, educational environment of a medical college, practices-oriented approach, simulation teaching practices.

Для современного этапа реформирования процесса подготовки средних медицинских работников характерно смещение акцента в сторону формирования ключевых компетенций в условиях, максимально учитывающих особенности будущей профессиональной деятельности. В таком ключе принято говорить о компетентностном подходе, детерминирующем организационную и содержательную стороны данного процесса.

При этом изначально под компетенциями обучаемых понимались простые практические навыки, формируемые в результате «автоматизации знаний». Однако указанного уровня знаний было недостаточно для успешной конкуренции, а также развития индивидуальности подготавливаемых специалистов. Поэтому в науке появился термин «профессиональная компетентность», под которой предложено понимать некое интегральное свойство индивида, которое состоит из системы компетенций, которыми он обладает, а также способности и готовности данного индивида эффективно осуществлять конкретную профессиональную деятельность в определенной области [1].

Выделение такого вида компетенции позволяет нам сделать вывод о том, что существует необходимость создания образовательной среды, ориентированной на формирование у студентов профессиональных знаний и профессионального опыта как слагаемых ключевых компетенций.

В научных исследованиях подчеркивается, что не всякая образовательная среда обеспечивает сопровождение и поддержку профессионально-личностного развития и совершенствования специалиста [5, с. 251]. В результате анализа психолого-педагогической литературы мы установили, что ученые обращают внимание на важность практико-ориентированного характера этой среды. Так, в исследованиях Л.Е. Солянкиной под практико-ориентированной образовательной средой понимается специально организованное самодвижущееся образовательное пространство, обладающее акмеологической сущностью [11]. Выделение акмеологической сущности связано с тем, что часто возникают трудности при включении выпускника в профессиональную деятельность.

Характер этих трудностей связан с недостаточным приближением образовательной среды к профессии по содержанию будущих трудовых функций и по формам обучения будущих специалистов. Несмотря на то, что система среднего профессионального медицинского образования в Российской Федерации на сегодняшний день построена с учетом действующих образовательных стандартов, ориентированных на подготовку специалистов, которые свободно владеют профессиональными компетенциями и готовы к осуществлению профессиональной деятельности, наблюдается расхождение между уровнем подготовки выпускников учреждений среднего медицинского образования и требованиями, которые предъявляются к специалисту работодателем. В качестве главной причины выделяют недостаточную сформированность практических навыков у выпускников. В условиях практического здравоохранения молодым специалистам сложно принимать самостоятельные решения, демонстрировать оперативность выполнения практической задачи, но умения выполнять медицинские манипуляции на основе соответствующих знаний у них сформированы.

Чтобы избежать этих трудностей, практико-ориентированная образовательная среда может быть наполнена методами имитационного обучения, которые будут систематически и поэтапно внедряться в процесс формирования профессиональных компетенций [6].

Если обратиться к истории появления имитационного обучения, то оно впервые было разработано, а впоследствии, получило развитие за рубежом, так как технологии виртуальной реальности появились там раньше (Abbey L.M., Arnold P., 2003; Acosta E., Liu A., 2007). В России

они стали внедряться несколько позже [2, с. 20]. Общим является понимание методов имитационного обучения как активных методов, ориентированных на самостоятельный поиск, изучение и критическую оценку информации, что обуславливает активацию познавательной деятельности и развитие мышления обучаемых.

Под имитационным обучением исследователи понимают метод преподавания, при котором обучающийся осознанно выполняет действия в обстановке, моделирующей реальную с использованием специальных средств обучения [12, с. 88]. Синонимом имитационного обучения часто выступает моделирование, а в сфере здравоохранения еще используют понятие «симуляционное обучение» (для моделирования профессиональных ситуаций разными способами симулируют проявление заболеваний). Среди специальных средств для имитации выделяют следующие:

- фантом (модель человека или его части в натуральную величину; объект, заменяющий оригинал, сохраняя только некоторые важные его свойства);
- муляж (специально изготовленный предмет взамен настоящего);
- манекен (фигура, предназначенная для демонстрации);
- тренажер (устройство для искусственного создания различных объектов и ситуаций);
- симулятор (элемент, позволяющий имитировать ответную реакцию, чаще, компьютерная программа) [13].

Вышеперечисленные средства ориентированы на обучение профессиональным навыкам и умениям в условиях моделирования как ситуации профессиональной деятельности, так и самой профессиональной деятельности. Важно отметить, что имитационные методы позволяют студентам приобрести профессиональный навык по действию в экстренных ситуациях, а также получить представление о практических навыках, которым невозможно заранее научиться на пациентах (применение высокотехнологичных методов лечения и проведение медицинских манипуляций посредством высокоточного оборудования).

В научной литературе указывают на разделение имитационных методов на игровые и неигровые, в основе классификации лежит игровой характер обучения при разрешении учебных проблемных ситуаций [3, с. 168]. Неигровые методы связаны с выполнением алгоритма, заданного профессиональной деятельностью: анализ и моделирование практико-ориентированных ситуаций; решение кейсов; выполнение имитационных упражнений. Игровые имитационные методы: организационно-деятельностные игры, инсценировка (разыгрывание) профессионально-возможных ситуаций.

Можно заключить, что применение неигровых имитационных методов ориентировано на формирование общих и профессиональных компетенций, которые позволяют качественно выполнять профессиональные функции. Игровые имитационные методы, в свою очередь, активизируют познавательную деятельность студентов, позволяя накапливать опыт через пробы, выбор и ошибки. Большое внимание уделяется рефлексии, позволяющей в игровой ситуации увидеть реальные профессиональные действия.

Анализируя научные источники, мы обратили внимание, что исследователи выделяют как достоинства имитационных методов обучения, так и их недостатки. К достоинствам относят:

- возможность приобретения студентами клинического опыта, исключив прямой контакт с пациентом;

- возможность объективной оценки достигнутого уровня профессионализма обучаемых;
- количество повторений для отработки полученных навыков является неограниченным;
- занятия с применением имитационного оборудования могут проводиться практически в любое время, их график не зависит от графика работы медицинского учреждения и возможности студентов присутствовать на них;
- возможность многократной отработки тех медицинских манипуляций, которые в реальной жизни проводятся редко;
- снижение уровня стресса, возникающего при первичном выполнении медицинских манипуляций [4, с. 141].

Среди недостатков эти же авторы выделяют:

- необходимость детальной проработки концепции применения имитационных методов при обучении и создание нормативно-правовой базы для применения таких методов;
- необходимость разработки и внедрения учебно-методического обеспечения применения имитационных методов;
- сложность в подготовке специалистов, проводящих обучение будущих медицинских работников с применением имитационных методов;
- высокая стоимость финансирования внедрения и применения имитационных методов в медицинском образовании [4, с. 141].

В настоящее время применение имитационных методов обучения студентов медицинского колледжа регламентируется комплексом нормативно-правовых документов [8–10]. В Приказе Министерства здравоохранения РФ «Об утверждении Концепции развития непрерывного медицинского и фармацевтического образования в Российской Федерации на период до 2021 года» отдельное внимание было уделено возможностям современных информационных технологий, поскольку при их помощи можно организовать различные формы взаимодействия: обмен профессиональным опытом, составление клинических рекомендаций и их внедрение, использование симуляционного оборудования. Приказ Министерства просвещения России «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования» детерминировал изменения образовательных стандартов в сторону усиления связи между учебной аудиторией и клиническими условиями. Согласно требований новых ФГОС имитационные методы позволяют компенсировать недостаточную продолжительность непосредственной работы студентов в клинических условиях.

Поскольку имитационные методы обучения имеют игровой характер, то имитация профессиональной деятельности позволяет обучаемым овладевать основами практических компетенций в психически благоприятных условиях.

Формирование практических компетенций у студентов-будущих медицинских работников с применением имитационных методов обучения происходит поэтапно (см. табл. 1).

Содержательная характеристика поэтапного формирования практических компетенций у будущих медицинских работников

<i>Название этапа</i>	<i>Содержание этапа</i>	<i>Комплекс обучающих методов</i>
1. Учебно-познавательный (цель: овладение общими и профессиональными компетенциями)	Знакомство с субъектами будущей профессиональной деятельности, средствами и условиями ее осуществления	Анализ конкретных ситуаций; решение стандартных в заданных условиях и ситуационных задач; имитационные упражнения
2. Учебно-практический (цель: овладение компетенциями, необходимыми для доклинической практики)	Создание условий для выполнения различных медицинских манипуляций в учебно-симуляционных центрах	Комбинация симуляционных и игровых методов обучения
3. Учебно-профессиональный (цель: развитие и совершенствование профессиональных компетенций)	Прохождение учебной и производственной практики в учебно-симуляционном центре и медицинских организациях	Возможности реальной профессиональной среды как синтез обучающих методов

Каждый из указанных этапов будет требовать психолого-педагогического сопровождения со стороны преподавателя-наставника. Такой вид сопровождения будет требовать:

- понимания студентами цели каждого этапа и его содержания;
- вхождение студентов в практическую (учебную) деятельность;
- оказание психологической поддержки и помощь в снятии психических барьеров;
- вовлечение студентов в процесс совместного обсуждения проблемных ситуаций;
- обучение студентов навыкам рефлексии с анализом собственной деятельности;
- контроль динамики изменения качества практической (учебной) деятельности студентов на каждом этапе [7, с. 127].

Мы считаем, что наставник на каждом этапе будет реализовывать разные функции:

- на учебно-познавательном этапе оказывает мотивирующее содействие обучающимся посредством гибкой обратной связи, поскольку непосредственно организует совместную деятельность;
- на учебно-практическом этапе проводит индивидуальные и групповые консультации по проблемам психолого-педагогического и методического характера;
- на учебно-профессиональном этапе помогает студентам в профессиональном росте, развивая их ключевые компетенции и профессиональные действия.

Нам было важно разработать и апробировать модуль симуляционного обучения, включающий в себя комплекс имитационных методов обучения, направленный на формирование практической компетентности

будущей медицинской сестры. Разработанный модуль является обязательной частью междисциплинарного курса «Сестринский уход при различных заболеваниях и состояниях», с общим количеством 39 зачетных единиц. Объем модуля симуляционного обучения составляет 396 часов.

Цель модуля симуляционного обучения: овладение студентами профессиональной деятельностью указанного вида и соответствующими профессиональными компетенциями посредством отработки алгоритмов действий каждого обучающегося (бригады в целом) и выбором тактики лечения в различных неотложных ситуациях в соответствии с существующими стандартами.

В структуре модуля основной акцент сделан на практико-ориентированной деятельности с «больным» – медицинским манекеном-симулятором, тренажерами.

Вид профессиональной деятельности, к которой готовятся выпускники в результате освоения симуляционного модуля – сестринская клиническая практика, необходимая для осуществления квалифицированного сестринского ухода за пациентами при различных состояниях и заболеваниях.

С целью овладения указанным видом профессиональной деятельности и профессиональными компетенциями студент по результатам освоения симуляционного модуля должен соответствовать комплексу требований (см. табл. 2).

Таблица 2

Требования к результатам освоения модуля симуляционного обучения

<i>знать</i>	<i>уметь</i>	<i>получить практический опыт</i>
<ul style="list-style-type: none"> - причины, клинические проявления, возможные осложнения, методы диагностики, проблемы пациента, организацию и методы оказания сестринской помощи при нарушениях здоровья; - пути введения лекарственных препаратов; - виды, формы и методы реабилитации; - правила использования аппаратуры, оборудования, изделий медицинского назначения 	<ul style="list-style-type: none"> - готовить пациента к лечебно-диагностическим вмешательствам; - осуществлять сестринский уход за пациентом при различных заболеваниях и состояниях; - консультировать пациента и его окружение по применению лекарственных средств; - осуществлять реабилитационные мероприятия в пределах своих полномочий в условиях первичной медико-санитарной помощи и стационара; - осуществлять фармакотерапию по назначению врача; - проводить комплексы упражнений лечебной физкультуры, основные приемы массажа; - вести утвержденную медицинскую документацию 	<ul style="list-style-type: none"> - осуществления ухода за пациентами при различных заболеваниях и состояниях; - проведения реабилитационных мероприятий в отношении пациентов с различной патологией

С целью диагностики сформированности у обучаемых соответствующих профессиональных компетенций в конце изучения каждого раздела предлагаемого междисциплинарного курса производится рубежный контроль. Такой контроль осуществляется посредством решения ситуационных задач с применением соответствующих манекенов, симуляторов и инструментария. Текущий контроль предполагает собеседование и письменное решение теста (было разработано 8 видов контрольных материалов в соответствии с профессиональными компетенциями).

В исследовании принимали участие 50 студентов 2 курса Медицинского института по программе «Сестринское дело». Приведем в качестве примера результаты рубежного контроля сформированности ПК 2.1 (представление информации в понятном для пациента виде с объяснением сути вмешательства).

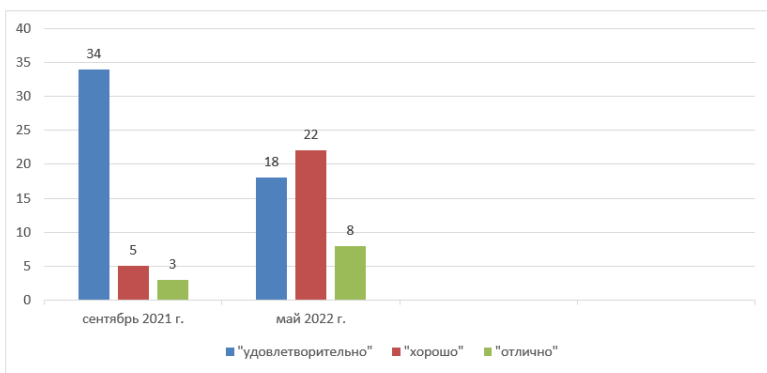


Рис. 1. Результаты рубежного контроля сформированности профессиональной компетентности (манипуляция «Сбор анамнеза»)

Можно заметить, что первая манипуляция «Сбор анамнеза» была выполнена всеми 50 студентами. Если отметить результативность выполнения манипуляции, то внедрение модуля симуляционного обучения позволило снизить количество удовлетворительных результатов (с 34 до 18). Важен и тот факт, что при диагностике в сентябре 2021 года не справились с заданием – 8 студентов, в мае 2022 года всего 2 человека.

Серьезную обеспокоенность у нас вызвали неудовлетворительные результаты у 10 студентов этого же курса при первичной диагностике выполнения ими манипуляции «Санитарная обработка». Для исправления ситуации мы усилили практико-ориентированный характер процесса обучения данной манипуляции: обучающимся под контролем преподавателя-наставника необходимо было в течение рабочего дня проводить «больной» необходимые лечебно-диагностические мероприятия в пределах предложенных сценариев различных клинических ситуаций с последующим подробным обсуждением.

Смещение акцента в сторону использования симуляционных методов обучения и постоянный контакт с преподавателем-наставником позволили улучшить показатели: промежуточный контроль в феврале 2022 года зафиксировал снижение количества отметок

«удовлетворительно» и «неудовлетворительно», увеличилось количество отметок «хорошо» и «отлично». На этапе итоговой диагностики было отмечено полное отсутствие отметок «неудовлетворительно».

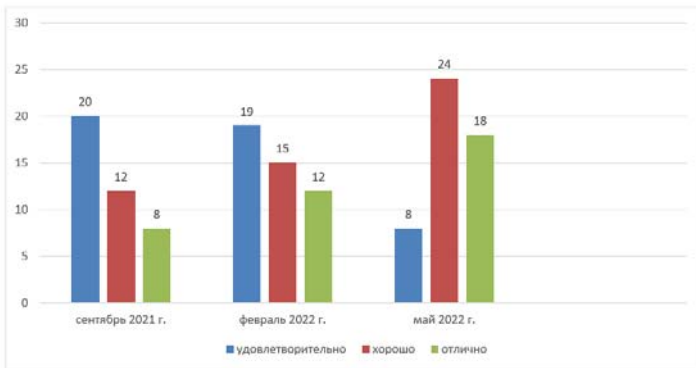


Рис. 2. Результаты рубежного контроля сформированности профессиональной компетентности (манипуляция «Санитарная обработка»)

Постоянный контроль сформированности всех компетенций этого междисциплинарного курса позволил зафиксировать положительную динамику.

Мы заключаем, что имитационные методы позволяют усваивать широкий спектр компетенций и прочно закреплять полученные практические навыки еще на этапе обучения в колледже, поскольку максимально ориентированы на условия будущей профессиональной деятельности.

В таком ключе важно определить организационно-педагогические условия, способствующие качественной практической подготовке студентов в образовательной среде медицинского колледжа:

- реализация любого вида образовательной деятельности должна быть сопряжена с решением практико-ориентированных задач, ориентированных на будущую профессию;
- обязательная интеграция новых теоретических знаний и практического опыта в контексте будущей профессии;
- необходимость диагностики уровня сформированности компетенций с последующей корректировкой комплекса средств их формирования;
- углубление практической направленности производственной практики в овладении профессиональными функциями и профессиональными действиями;
- своевременное изучение современных требований к будущим специалистам в аспекте общих и профессиональных компетенций, а также профессиональной культуры.

Мы придерживаемся понимания категории «возможность» как допустимость осуществления деятельности при наличии условий и благоприятных обстоятельств. В таком контексте к возможностям практико-ориентированной среды медицинского колледжа в подготовке студентов можно отнести:

- процесс формирования профессиональных компетенций является целостным и поэтапным;

- процесс подготовки будущих медицинских работников носит практико-ориентированный характер;
- сокращается «разрыв» между учебным и профессиональными этапами подготовки будущих специалистов;
- осуществляется психолого-педагогическое сопровождение педагогом-наставником практической подготовки студентов;
- образовательная среда позволяет приобретать практический опыт в ходе «профессиональных проб»;
- учебные дисциплины реализуются посредством сочетания игровых и неигровых имитационных методов обучения;
- рефлексия своего «Я» в условиях имитации профессиональной деятельности позволяет формировать у студента ценностные основания выбранной профессии.

Библиографический список к главе 15

1. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 8–14.
2. Девятков В.В. Мир имитационного моделирования: взгляд из России / В.В. Девятков // Прикладная информатика. – 2011. – №4 (34). – С. 9–29.
3. Жарких Н.Г. Имитационные игры в организации обучения бакалавров / Н.Г. Жарких, С.С. Костыря // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2020. – №3 (88). – С. 167–170.
4. Кутепова Л.И. Имитационные технологии в профессиональном образовании / Л.И. Кутепова, М.Н. Гладкова, К.А. Максимова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9. №3 (32). – С. 140–143.
5. Колосова Н.Н. Практико-ориентированная образовательная среда вуза: теоретический анализ / Н.Н. Колосова // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: сб. науч. тр. по матер. III Всерос. науч.-практ. конф. – Симферополь, 2021. – С. 251–255.
6. Мутигуллина А.А. Имитационные методы обучения для формирования практической компетентности у будущих медицинских сестер / А.А. Мутигуллина, Н.А. Читалин // Казанский педагогический журнал. – 2013. – №5 (100).
7. Мычко Е.И. Наставничество как педагогический ресурс обеспечения качества профессиональной подготовки / Е.И. Мычко, Н.И. Ворновская // Глобальный научный потенциал. – 2019. – №4 (97). – С. 126–128.
8. Приказ Министерства здравоохранения РФ от 21 ноября 2017 г. №926 «Об утверждении Концепции развития непрерывного медицинского и фармацевтического образования в Российской Федерации на период до 2021 года» // СПС «КонсультантПлюс».
9. Приказ Министерства образования и науки России от 04.07.2022 г. №527 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 34.02.01 «Сестринское дело» // СПС «КонсультантПлюс».
10. Приказ Министерства просвещения России от 24.08.2022 г. №762 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования» // СПС «КонсультантПлюс».
11. Солянкина Л.Е. Влияние практико ориентированной образовательной среды на развитие профессиональной компетентности обучающегося / Л.Е. Солянкина // Вестник Тамб. ун-та. Сер. Обществ. Науки. – 2015. – №4 (4).
12. Шубина Л.Б. Имитационное обучение в Центре непрерывного профессионального образования в структуре медицинского университета / Л.Б. Шубина // Медицинское образование и профессиональное развитие. – 2011. – №3 (5). – С. 85–91.
13. Шубина Л.Б. Имитационное обучение / Л.Б. Шубина, М.А. Мещерякова, И.М. Сон // Медицинская сестра. – 2011. – №4.

ГЛАВА 16

DOI 10.31483/r-104672

Кумаева Мария Владимировна

РОЛЬ СКАЗКИ В ЖИЗНИ РЕБЕНКА НАРОДА МАНСИ

Аннотация: в главе отражена роль детских народных сказок народа манси в ознакомлении с обычаями и традициями родного народа, этическими и нравственными нормами. Образы животных передают национальный характер, то пространство, где происходят события в сказках: в лесу, в реке и т. п. Сказители через сказки знакомят с особенностями быта, жизни, народа манси. Тексты мансийского устного народного творчества, предназначенные для детей, отличаются своеобразием строения, необычайными оборотами речи.

Ключевые слова: поучительность детских сказок, традиционный уклад жизни в сказках.

Abstract: the chapter reflects the role of children's folk tales of the Mansi people in familiarizing with the customs and traditions of their native people, ethical and moral norms. The chapter reflects the role of children's folk tales of the Mansi people in familiarizing with the customs and traditions of their native people, ethical and moral norms.

Keywords: the instructiveness of children's fairy tales, the traditional way of life in fairy tales.

«Устное народное творчество является хранителем исторических событий. Опыта и жизни народа, средством воспитания подрастающего поколения» [8, с. 63–70]. Дети манси знакомятся с фольклорными произведениями с раннего детства. Первые произведения устного народного творчества, которые слышат дети от взрослых, входят в «материнский фольклор». К «материнскому фольклору» относятся жанры, исполняемые матерью (или няней) в первые месяцы и годы жизни ребёнка – колыбельные песни, пестушки и потешки, детские песни, кумулятивные сказки. Заклички (обращения) и приговорки, детские сказки, загадки и песни впервые слышат дети от своих старших сестёр, братьев, мам и бабушек. Затем, став чуть постарше, дети начинают самостоятельно исполнять всё, что было воспринято в детстве.

Одним из популярных жанров устного народного творчества является сказка. С помощью сказки ребенок развивается, воспитывается. Сказки на протяжении веков переходили из поколения в поколение.

«Первые детские сказки, которые слышит ребёнок от мамы или бабушки, это детские сказки о животных, кумулятивные, т. е. обладающие цепью однотипных эпизодов. Ребёнок быстро запоминает такие небольшие по объёму тексты сказок. После кумулятивных сказок, дети знакомятся от мам и бабушек со сказками о животных, волшебными сказками, загадками» [1, с. 558].

В мансийских детских сказках главными героями являются звери, которые обитают в Сибирских лесах. Малыши с раннего детства знакомятся

через сказки с обитателями тайги, местности, где проживают манси. Через сказки становится ребёнку известно то, где животное обитает: в лесу, на болоте, в земле (в норе), на деревьях, на воде – в реке, в озере и т. д. Поводки животного и чем оно (животное) питается. Через детский фольклор ребёнок продолжает познание мира, учится речевому общению, тренирует память.

По тематике и стилистике сказки можно разделить на несколько групп, но обычно выделяют на следующие группы: 1) кумулятивные сказки; 2) сказки о животных; 3) волшебные сказки; 4) бытовые (сатирические) сказки.

Появлению сказок о животных предшествовали рассказы, непосредственно связанные с поверьями о животных. Некоторые звери были почитаемы (например: соруп *лось*, вортолнут *медведь*, порыгпанэква *лягушка*, халэв *чайка*, хортхан *орел* и т. д.). Через сказки о животных, через рассказы давались наставления молодому поколению, учили, как относиться к зверям, к окружающей природе.

«В сказках о животных используется прием встреч, благодаря которому эти сказки строятся на диалоге. Народные сказки о животных – важная и чрезвычайно эффективная часть народной педагогики. Сказка поучает, наставляет, формирует нравственные и социальные ориентиры: дом, семья – основа счастливой жизни. Сказка одновременно учит жить, говорить и мыслить» [11, с. 36].

В сказках священные животные (соруп *лось*, вортолнут *медведь*) выступают второстепенными персонажами. Они наделяются мудростью, жизненным опытом, силой. Образы священных животных редко присутствуют в фольклоре, так как они почитаемы народом, соблюдаются запреты о том, чтобы и в устном народном творчестве не говорилось о них плохо. То, что в сказках редко присутствуют персонажи – животные, почитаемые народом, означает, что сказители относятся с почтением, соблюдением национальных традиций своего народа. Такая птица, как орел (*хортхан*), тоже является священным животным для народа манси. Дух-покровитель в образе орла, находится в среднем течении реки Северная Сосьва, в районе селения Сараты-пауль.

Дети, на примерах поведения и поступка персонажей сказок, учатся понимать, оценивать, рассуждать о том, какой герой сказки совершил правильный поступок, а какой (герой) неверно поступил в той или иной ситуации. Рассмотрим образы животных в текстах мансийских сказок.

За образами животных, действующих в сказках, скрываются известные человеческие пороки и недостатки. Животные в сказках разговаривают как люди, радуются, страдают, ссорятся, мирятся, одни персонажи совершают добрые, другие злые поступки.

«*Заяц* (совыр) достаточно часто встречается в мансийских сказках, его образ известен тем, что воплощает такие качества, как боязливость, слабость и хвастовство, что совпадает с тем, как он рисуется в фольклоре многих народов... В волшебных сказках этот герой тоже встречается, как правило, в роли чудесного помощника...» [12, с. 118].

Слушая сказки, дети сочувствуют добрым персонажам, одобряют их поступки и поступки их друзей и помощников, ожидают момента, когда злые персонажи будут наказаны. Каждая сказка содержит свою нравственную концепцию.

Одним из персонажей народных сказок является такой персонаж как *мышонок* (матапрись, порсуй). В сказках он предстаёт весёлым, умным, хитрым, в некоторых случаях ленивым...

Такое животное, как лось (соруп), имел важное промысловое значение в жизни северных народов, в том числе и манси. Если посмотреть на роли лося в сказках, то можно отметить, что встречается часто этот персонаж, выступает он в качестве мудрого и справедливого героя.

С *медведем* связывали представления о покровителе добрых людей, его нужно было остерегаться, соблюдать правила такие как не говорить о нем плохо, к шкуре добытого медведя относились с осторожностью, называют люди его между собой апасикев, апсиков, вортолнойк, вортолнут. Не соблюдающих запреты и поверья, считалось, что медведь обязательно накажет этих людей.

В устном народном творчестве такой персонаж как Лиса (охсар) часто наделяется отрицательными чертами – хитростью, жадностью и т. д.

В мансийских народных сказках как, например, в сказке адресованному школьникам младших и средних классов «Охсар ойка ровиң нелум» («Коварный лис»), Е.И. Ромбандеева такой вывод дает этой сказке, «...учит не быть безрассудно доверчивым, не выполнять рекомендаций незнакомых людей...» [9, с. 46].

В сказках редко присутствует такой персонаж как *щука* (сорт). По мансийским поверьям рыба щука считается одним из священных. Так, в верховье Северной Сосьвы находится дух-покровитель в образе щуки. В роду манси Тасмановых дух-покровитель Сорт-хури-пупыг – Дух-покровитель семьи, рода. Моя мама, Варвара Васильевна Алгадьева (Тасманова), никогда не разделяла щуку, добытую на рыбной ловле папой. Это делал кто-то из близких, но не мама. Существует древнее предание о щуке, мама рассказывала это предание так:

«Пес порат сорт янгыг олыс. Аквватихал тав хўлпыт маньгталысанэ, миннэ хапыт хоми ёхтыгласанэ, элмхоласыт порслас. Сав элмхолас тамле янгыг хўлныл порсыглас. Элмхоласыт тавеныл сака пилсыт. Тамагыс ётыл Торумна тав маньнуваг варвес, элмхоласытн люль ул вос варыс, ос тан магсланыл тэнутыг вос олы...»

В давние времена щука была больших размеров. Нередко щука портила рыболовные предметы, переворачивала лодки, губила людей. Много людей погибало от такой большой щуки. Люди ее очень боялись. Со временем богом Торумом щука была превращена в меньшую величину, чтобы не вредила людям и стала также их пищей.

В щучьей голове находится маленькая косточка похожая на человека, несущего что-то на плечах. В предании говорится об этом так: однажды рыбак шел по берегу реки с каким-то предметом, несущим на плечах, его задела щука и проглотила. С тех пор этот человек отпечатался в головной кости щуки».

В фольклорных произведениях сказители манси также как и в жизни к животному миру и растительному миру относятся очень бережно, этому обучают с раннего детства и своих детей – любить и беречь растительный и животный мир. Например, в детстве, когда мы играли с другими детьми во дворе, нам родители не разрешали чертить чем-нибудь на земле, они нам говорили так: «Мā ул щуртэлан, ат рōви» – «На земле не чертите, нельзя». На наш вопрос о том, почему нельзя чертить и рисовать на земле,

старшие отвечали: «Маквен ос а́гмың, эламхóлас хольт» – «Земле тоже больно, как и человеку (когда причиняют ему боль)». Также запрещалось нам с раннего детства без надобности ломать ветви деревьев, убивать и топтать насекомых, трогать и разорять гнёзда птиц и т. д.

К вороне с давних времён манси относятся с почтением, говорят, что с прилётом вороны приходит на нашу землю и весна. 7 апреля у манси это праздник «Вороний день» («Уринэква хотал»). Для детей это день радости, день игр и угощения их взрослыми разными вкусными гостинцами.

«Сказки являются эффективным средством педагогического воздействия на детей. Для каждого возраста имелись свои сказки, которые расширяли представления об окружающем мире, обогащали их жизненный опыт. Сказки для маленьких развивают чувственную натуру ребенка, образное мышление, его фантазию, воображение. При помощи сказок дети приобщаются к ценностным ориентирам духовной культуры – знакомятся с основами нравственности, с законами, обычаями, взаимоотношениями.

Таким образом, анализ образцов фольклора показывает, что фольклор является универсальным средством педагогического воздействия на детей» [4, с. 137].

Следует отметить, что через фольклор сказители (взрослые) учили детей уважать старшее поколение, учились культуре общения, которая «предусматривает выполнение ребенком норм и правил общения со взрослыми и сверстниками, основанных на уважении и доброжелательности, с использованием соответствующего словарного запаса и форм обращения... (соблюдение правил поведения)» [2, с. 172]. Так, например, в мансийском «языке обращения чаще выступают термины родства. Особенно много таких обращений в произведениях устно-поэтического творчества...» [3, с. 215]: *аквэква* (*аквумэква*, *аква*) тётя, тётушка, *аки* (*аки ойка*) дядя, дядюшка, *апыг* внучек, племянничек, *каук* брат, *тэхам* друг и др. Они отражают доброжелательные отношения «человека к духам-покровителям, к людям, доброе отношение к животным, зверям и иным существам...» [13, с. 210].

Термины родства в текстах фольклора часто употребляются в сфере неродственных отношений, что подчёркивает уважение младшего по отношению к старшему по возрасту. Обращение сопровождается особой звательной интонацией, часто выражается формой именительного падежа существительного с притяжательными суффиксами, например: *а́квумэ́кв* (букв. моя тётушка), *а́кимо́йк* (букв. мой дядюшка) и т. п. «Термин *ойка* в мансийском языке многозначен, он обозначает: «мужчина», «муж», «господин». Слово *эква* в мансийском языке, как и лексема *ойка*, многозначно. Оно обозначает «женщина», «жена», «госпожа». Лексемы *ойка* и *эква* употребляются: в сочетании с терминами, обозначающими духов-покровителей народа манси (вогулов); в сочетании с терминами, обозначающими сказочных персонажей; в сочетании с терминами, обозначающими лица мужского пола... Сочетание лексемы *эква* с терминами, обозначающими вежливое отношение, вежливое обращение к любому пожилому человеку. Термины *ойка* и *эква* в сочетании с нарицательными именами или кличками животных и иных существ выражают их положительные качества» [13, с. 210–215].

Приведем примеры из текстов закличек: «Тяка-а́кв, Тяка-а́кв! Ам наңын ёмас пуңк мыгум, Наң а́нум люль пуңк маен» / «Тётушка-огонь, тётушка-огонь! Я тебе хороший зуб дам, А ты мне плохой зуб дай» [5, с. 6]; «Вит-хон акиягум, аквагум! А́нум вит маён, Ам витум холас!» / «Дядюшка и тётушка водного царства! Дайте мне воды (пожалуйста), У меня вода закончилась!» [5, с. 8]; «Щахыл-аки, Щахыл-аки! Наң пōхыл минык-вен, Мāнав ул пилтуптэн, ул кантлэн!» / «Дядюшка-гроза, дядюшка-гроза! Ты стороной пройди, Нас не пугай, на нас не сердись!» [5, с. 10]; «Щахыл-аки, Щахыл-аки! Тыи тув пылыңыг паты?» / «Дядюшка-гроза, дядюшка-гроза! Будет лето урожайным?» [5, с. 18].

Приведем примеры из текстов сказок: «Та порат (а́пщи) та рōнхувлас: «Каңкум, каңкум! Ам сāграпум юв ёрувласлум, тыг ам палтум лаёлн!» / «Крикнул (младший) брат: «Брат, брат! Я топор дома забыл, брось его мне сюда!» [6, с. 5]. Ещё один пример: «Аквматэрт ань аква тав а́пситэ пыгрись: «А́ква, а́ква! Пыгын юв, хўрум нэ тоты!» / И вот сын брата попадьи говорит: «Тётя, тётя! Сын твой возвращается и трех девушек ведет!» [14, с. 84–85]. Приведем пример из сказки «Сыг-пуңк-пыгрись мōйт» («Сказка о Сыг-пунгк-пыгрись»): «Ягāгитэ витн минас, вит а́мартас, тув вётратэ кйвырн сыг раятас (а́мармахтас). Пāг тотыстэ, пāйтыстэ, лўтыстэ. А́пситэ юв ёхтыс, а́пситэн лāви: «А́пси! Ам сыг аласум. Сыг тэ́гмён... / Однажды, когда сестра пошла за водой на реку, зачерпнула воды, в ведро попал налиим. Принесла домой, разрезола рыбу, сварила. Брат домой пришёл, говорит она брату: «Брат! Я налима добыла. Налима поедим» [15, с. 24–25].

Приведем примеры из текстов мансийских сказок, где обращениями выступают такие термины родства, как: *пыгквем* сыночек, *а́квум Эква* (*а́квэква, а́ква*) тётя, *тётушка, аки* (*аки о́йка*) дядя, *дядюшка, апыг* внучек, племянничек, *ома* мама и др.: «Сунсы э́лалъ: мёңкв акитэ ня́лт сунсы, ня́ль вёрты. Тув ёмыс. «А, *апыгкве*, наң ос хотыл тыг ёхтысын?» – мёңкв акитэ лāви... Пāйтахтас пўтэ, тувыл лāви: «*Апыгкве*, квāлэн, тэ́гмён». Апге нōх-квāлыс, та тэсыг, айсыг. / И вдруг слышит: какой-то стук слышен. Смотрит: *дядя* Менкв слопцы свои смотрит и ставит их. Туда он подошел. «А, *племянничек*, это ты пришел?» – Менкв говорит. Сварил он суп, потом говорит: «Вставай, *племянничек*, поедим». Встал племянник, поели-попили» [14, с. 58–59].

Приведем пример из сказки «Мёңкв о́йка нуйсахи кāтпал» («Рукав от нуйсахи Менгква»): «Аквмат порат о́лыс Эква-пыгрись. *А́квёнтыл* нусаг, савалым та о́лантэ́г... Ань Мёңкв-о́йкан кāсалаве: «*Апыгкве, апыгкве*, тыг йиен!» Ань тув акитэ ляпан та мины... Аки́тэн китыглаве: «*Апыгкве*, наң ань я́лнувын а́квын палт? Ам Эквам палт я́лэн, потыр тотэн: аким ёл ся́лтыс...». / В одно время жил Эква-пыгрись. Живут они бедно, тяжело со своей тётушкой... И тут менкв его увидел: «*Внучек, внучек*, подойди сюда!». Подходит он к дядюшке поближе... Дядюшка спрашивает: «*Внучек*, сходил бы ты к *тётушке*-менкв? Сходи к моей жене, передай ей: *дядюшка* тонет...» [16, с. 10–11]. Приведем ещё примеры из сказок: «Пāля-пыгрисён та ёньситэн. Хоса о́лсыг, вāти о́лсыг, аквматэрт пāля-пыгрисён

лāви: «*Ома*, вос ялы āсюм, хōн мāнь āгитэ сāt пис туман колт дньситэ, āнум вос хāйтальтэ». / Держат они барашка. Долго ли жили, коротко ли жили, и вот барашек им говорит: «*Мама*, пусть папа ходит к царю, младшую дочь его мне сосватаю» [14, с. 32–33]. «Тувл хōн кол āви сунтын тув та ёхтыс. Хōн кол āви сунтын ёхтыс. Ёс ёлыпал ойкаг-ёкваг тот лйолёг, ўнлёг: «*Апыгквё*, маныр ёрм маныр воньц?» «Хōн āги щаскан пувёг ягыгагум. Сāтыт ётпосён, хōн āги щаскан пувнётён». Я тувыл: «Я, апыгквё, юв-сялтэв! – акваге-акияге лāвёг, – Ати, мён халмёнт, ёлыт сялтэн! Пўри пасан вāраве». Акитэ юил, āкве ёлыт. / Пришёл он к дому царя. Пришёл к порогу царя, там стоят купцы: муж и жена. «*Племянничек*, какая нужда, какая беда?» – спрашивают. «Кольцо дочери царя мои братья ловят. Седьмой месяц они кольцо дочери царя ловят». «*Племянничек*, зайдём домой, – *тётя* с *дядей* говорят, – нет, между нами иди, перед нами заходи. Стол праздничный готовят». *Дядя* идет позади, *тётя* перед ним [14, с. 24–25]. «Кит вōраян хумыг вōрн минёг... Акв хумитэ мōтанэ нупыл лāви: «Наң, *тэхам*, ёл-хуюңкве патёгын, сār хўргын, сёранкан ёл пинэн осма бвылн. / Два охотника идут в лес... Один мужчина другому говорит: «Ты, *друг*, когда будешь ложиться спать, мешочек с табаком, спички положи поближе под подушку» [17, с. 12–13]. «Тот хāпнёлт ўнлы мāнь хум, āсе пōсумт. «*Атя*, нё тотта пўинт лйולי, мёнамён пāг рōнхитэ, тāлуңкве таңхи» / На носу лодки сидит юноша, отец на корме. «*Отец*, женщина там, на берегу стоит, нас на берег кличет, сесть [в лодку] хочет» [17, с. 8–9]; «Кулитым хōнтаве. «*Тэхам*, *тэхам*, сунсён Пāкв посы войкан отыр пыгрисе тыт ты хāйтыгыты, тисыл вуськасэлы́н» / С хулиганистыми детьми встречается. «*Друг*, эй, *друг*, смотри, сынок богатыря Белое Ядрышко Кедрового Ореха здесь бегаёт, обруч бросайте» [17, с. 28–29].

Отличительной особенностью сказок о животных является антропоморфизм – наделение животных качествами человека (жадность, глупость, хитрость, мудрость, доброта и т. д.)

Через сказки детям дается наставление о том, что нужно быть аккуратным, осторожным с огнём. Беречь лес от пожара, лес – это наше богатство, он даёт нам дрова, ягоды, пушнину, дичь и т. п. В лесу обитают животные, на которых мы охотимся, добывая их, мы питаемся, из шкур животных шьём меховую национальную одежду, обувь меховую и т. п. Из древесины изготавливаются транспорт: лодки, нарты, лыжи и т. п. Также из древесины изготавливаются различные предметы быта. Природа кормит, одевает и обувает нас, даёт нам крышу над головой, даёт нам жизнь.

Человек не может жить без огня. Огонь согревает и даёт свет жилищу, на огне готовят пищу, но с огнём нужно быть осторожным, при небрежном, неосторожном обращении – огонь может быть опасен для здоровья и жизни человека, и для всего что окружает.

Вода необходима не только для растительного и животного мира (зверей, рыб и птиц), но и для людей. Водой наполняются реки, озёра, в них растёт рыба, плавают птицы: утки, гуси, лебеди и т. д. Жители (этих) озёр и рек кормятся рыбами, дичью. Дождь поливает землю, от дождя прибывает вода, не пересыхают реки, поэтому на земле всё растёт.

Герой сказки «Эква пыгрись нял пахвты» – «Эква пыгрись пускает стрелу» попадает в опасность, его крадет женщина с берестяным кузовом,

но ему попадают друзья помощники – звери (заяц, лиса, росомаха). Эква пыгрись победил злую силу и вернулся к бабушке: «Акве палт ёхтыгпас, ань та сюнег, ань та хўлэг» – «Прибежал к бабушке. Они и теперь живут и здравствуют» [9, с. 22]. В сказке «Каткас тйв-тйв мойт» («Птичка-трясогузка») «кричит птичка..: «Старшая дочка отца с матерью, иди-то ты идёшь, но знай: шубка твоя будет лежать под подушкой, а косточки – под нарами!..». Птичка предупреждала об опасности трёх дочерей «отца с матерью», но об опасности догадалась младшая из сестер: «...авитэ халылынв варапастэ, апыгтетэ авиньл лэңын хурил кон квалас, юв та хайты...» – «...Приоткрыла женщина дверь, а девочка белочкой выскочила на улицу и побежала домой к родителям...» [9, с. 23–26]. Дома девочка сообщила о гибели сестер от злой женщины. Муж с женой «ма-тапрись тетсастэн, тав сүпе тйвырт лылың вит тотыс. Нявраматеген лув-сакыт лылың витыл сартмтасанэн, ань агириськев телпың полых салыгим нох-ўнтсыг! Я-ты, тот та аниглахтэгыт, та сыппыгхатэгыт. Ань та сюнегыт, ань та хулэгыт» – «Собрали они косточки своих дорогих деток и послали мышонка, чтобы он принёс во рту живой воды. Они смочили живой водой косточки своих дочерей – девочки и ожили! Начали все обниматься, целоваться. Они и сейчас живут-здравствуют» [9, с. 23–26]. В беде мужа и жены является помощником мышонок, он принёс живой воды, чтобы оживить двух их дочерей.

«К особенностям сказки «о животных» можно отнести организацию текста из развернутых диалогов, что создает возможности для импровизации, подключения детей к процессу рассказывания» [8, с. 136].

В качестве примера, иллюстрирующего данное средство художественной выразительности, приведём текст сказки «Пиласи Сёвыр» («Трусливый Заяц»):

«Сёвыррись... рохтуптахтас, эл-оймыгтас. Охотьник амь сёвыррись атаяс, юил коймыгтасэ, та нйвлытэ. Тымос тай та роңжи, вәгтәл патум, тиглахтуңке патыс:

– Нёлум, атаясын? / – Ам те ат атаясум, наң тот тэнувен, айнувен. / – Самагум, кәсаласын-а? / – Мён те ат кәсаласмён, наң тот тэнувен, айнувен. / – Палягум, хўнтамласын-а? / – Мён те ат хўнтамласмён, наң тот тэнувен, айнувен. / – Кәтагм, нётсын-а? / – Мён те ат нётсумён, наң тот тэнувен, айнувен. / – Ләглагум, нётсын-а? / – Мён те ат нётсумён, наң тот тэнувен, айнувен. / – Совум, лаквсасын? / – Ам те ат лаквсасум, наң тот тэнувен, айнувен. / – Сусум, хўтсасын? / – Ам те ат хўтсасум, наң тот тэнувен, айнувен. / – Лэгум, нётсын? <...>».

«Лэге лёсь турн яктувес, ала лёньси, ләви:

– Ам хомос нётырисюм, анум сяр сәйт хольт вәрыслын. / Сёвыррись лэге нопыл кантмаявес, элалы квәлапас и роңхалтахтас: – Лэгум пу-ур-пур!

Лэге ампын супыг та нявасәвес. И вот сёвыррись лэге таимәгыс та вәти охса».

Перевод на русский язык может быть представлен следующим образом:
«Живёт зайчишка. Зайчишка убегает, убегает. Убегал-убегал, наконец, остановился, оказывается, устал и начал спрашивать:

– Нос мой, чуял запах? / – Если бы я не учуял запаха, тебя бы на том же месте съели, выпили. / – Глаза мои, вы видели? / – Если бы мы не видели, тебя там бы съели, выпили. / – Уши мои, вы слышали? / – Если бы мы не слышали, тебя бы там съели, выпили. / – Передние лапы, вы помогли? / – Если бы мы не помогли, тебя бы там и съели! / – (Задние) ноги мои, вы помогли? / – Если бы мы не помогли, тебя бы там съели, выпили. / – Кожа моя, ты двигалась? / – Если бы я не двигалась, тебя там бы съели, выпили. / – Спина моя, ты изгибалась? / – Если бы я не изгибалась, тебя там бы съели, выпили. / – Хвост мой, ты помогал?

И тут хвост его чуть не плачет, таким голосом говорит:

– Как же я, бедняжка, тебе помогу, ведь ты меня выпрямил, как прут.

Зайчишка рассердился на свой хвост, побежал дальше и закричал:

– Пу-ур-пур, мой хвост!

Собака его хвост и откусила. Вот поэтому у зайчишки короткий хвост» [10, с. 14].

Для детей дошкольного и начального школьного возраста исполняются сказителями сказки-диалоги. В тексте «*Пиласи Сăвыр*» («Трусливый Заяц») используются вопросительные слова (глаголы, местоимения): *ата-ясын?* («чуял запах?»), *кăсаласын-а?* («вы видели?»), *хўнтамласын-а?* («вы слышали?»), *нётсын-а?* («вы помогли?»); слова, выражающие утверждение и отрицание (местоимения с частицей *ке*, глаголы): «*Мён те ат кăсаласмён, наң тот тэнувен, айнувен*» («Если бы мы не видели, тебя там бы съели, выпили»), «*Мён те ат кăсаласмён, наң тот тэнувен, айнувен*» («Если бы мы не слышали, тебя бы там съели, выпили»).

«Многие источники в мансийском фольклоре репрезентировали категорию диалогизации текста. Например, Сказка «*Колың үй ворасьлан вәрмалъ*» («О споре домашних животных») построена по такому принципу:

«Мис, лув ос āмп ворасьлаңкве патсыт. Кāсың колың үй ловинтастэ, тāн косяяныл түп таве сака эруптитэ.

Лув лāви:

– Косяюм āнум нэнэнныл таи мāгыс тāкысь эруптитэ, ам ёмас ропитэгум: мā сакватан кёр хартэгум, нāй ив хартэгум; тав āнум туйтын кёритэ, үсн яли. Ам тāлум косяй олүңкве ат вёрми.

Мис лāви:

– Āти, косяюм āнум нэнныл тāкысь эруптитэ. Ам тав колтāглэ сяквитыл титтилум.

Āмп лāви:

– Āти, āнум та кони-пал тāкысь эруптитэ. Ам тав олүлэ үрилум, вās, лэңын алисьлаңкве тав ётэ ялэгум.

Косяй колыңүй ворасьлан лātңыныл хўнтамластэ, та лāвыс:

– Манрыг нас кассыг ворасьлэгын! Нāн пуссын āнумн эрегын. Кāсың такви вәрмалэ вāриматэ пāрс тоти».

Перевод на русский язык следующий:

«Корова, конь и собака стали спорить. Каждое животное считает, что самым нужным для хозяина является только он. Конь говорит:

– Хозяин меня больше вас любит потому, что я хорошо работаю: во время пашни плуг тяну, дрова вожу; он меня в сани запряжет и в город съездит. Без меня хозяин жить не может.

Корова говорит:

– Нет, хозяин меня больше вас любит. Я его семью молоком пою.

Собака говорит:

– Нет, он меня больше любит. Я его имущество стерегу, уток, белок добывать с ним хожу.

Хозяин спор своих домашних животных услышал, говорит:

– Почему вы напрасно спорите! Вы все мне нужны. Каждый из вас, делая свои дела, приносит пользу» [8, с. 136–143].

Таким образом, народные сказки знакомят детей с обычаями и традициями родного народа, этическими и нравственными нормами. Образы животных передают национальный характер, то пространство, где происходят события в сказках: в лесу, в реке и т. п. Сказители через сказки знакомят с особенностями быта, жизни, народа манси. Тексты мансийского устного народного творчества, предназначенные для детей, отличаются своеобразием строения, необычайными оборотами речи. Характеризуя особенности организации проанализированного фольклорного материала, можно отметить, что диалог является распространённой синтаксической структурой детского мансийского фольклора.

Библиографический список к главе 16

1. Аникин В.П. Русское устное народное творчество: учеб. / В.П. Аникин. – М.: Высш. шк., 2001. – 726 с.
2. Балан Д.А. Воспитание культуры общения старших дошкольников в процессе их самовыражения / Д.А. Балан // Современные научные исследования: методология, теория, практика: материалы IX Международной научно-практической конференции (Москва, 21 сентября 2015 г.). – М.: Грифон, 2015. – 172 с.
3. Бузакова Р. Стилистическая функция обращения в мордовских языках / Р. Бузакова // Материалы X Международного конгресса финно-угроведов: Лингвистика: IV часть / Марийский государственный университет. – Йошкар-Ола: ГОУ ВПО «Марийский государственный университет», 2007. – С. 215–219.
4. Гаджиева Н.К. Значение малых фольклорных форм в жизни детей / Н.К. Гаджиева // Фольклор в контексте культуры: сборник статей по материалам Всероссийской научной конференции. (Махачкала, 10 марта 2011 г.) / под науч. ред. М.Ш. Абдулаевой. – Махачкала: ДГПУ, 2011. – С. 137.
5. Заклички народа манси / сост., пер. с манс. М.В. Кумаевой, пер. на англ. яз. М.Г. Волдиной; худ. И.В. Соколова; Деп. образования и молодежной политики ХМАО – Югры, Обско-угорский институт прикладных исследований и разработок. – Тюмень: ФОРМАТ, 2016. – 20 с.
6. Кит пыгыг урыл мйт = Сказка о двух братьях / Департамент образования и молодеж. политики ХМАО – Югры, Об.-уг. ин-т прикладных исслед. и разработок; сост. расшифровка и пер. на рус. яз. М.В. Кумаевой; пер. на англ. яз. М.Г. Волдиной; худ. Н.А. Жеманской; рец. С.С. Динисламова. – Ханты-Мансийск: Печатный мир г. Ханты-Мансийск, 2016. – 12 с.
7. Кумаева М.В. Повтор в структуре текста мансийской детской сказки / М.В. Кумаева // Коренные малочисленные народы Севера, Сибири и Дальнего Востока: традиции и инновации: материалы дистанционной научно-практической конференции XI Югорские чтения (20 декабря 2012 г.). – Ханты-Мансийск: Технополис, 2013. – С. 63–70.

8. Кумаева М.В. Система выразительных средств в мансийском детском фольклоре: дис. ... канд. филол. наук / М.В. Кумаева. – Ханты-Мансийск, 2014. – 197 с.
9. Мансийские сказки = Маньси мойтыт: для детей начальных классов // сост., пер. Е.И. Ромбандеевой. – СПб.: Алфавит, 1996. – 47 с.
10. Мансийские сказки = Маньси мойтыт: для детей дошкольного возраста / сост., пер. Е.И. Ромбандеевой. – СПб.: Просвещение, 1992. – 24 с.
11. Минералова И.Г. Детская литература: уч. пос. для студ. высш. уч. заведений. – М.: Владос, 2002. – 176 с.
12. Попова Л.В. Некоторые персонажи мансийских сказок о животных / Л.В. Попова // Фольклор коренных народов Югры и Ямала: общее и особенное: материалы межрегиональной научно-практической конференции. – Ханты-Мансийск: Полиграфист, 2008. – 214 с.
13. Ромбандеева С.М. Апеллятивы Ойка и Эква в функции вежливости в мансийском (вогульском) языке / С.М. Ромбандеева // Материалы Международной научной конференции «Сохранение традиционной культуры коренных малочисленных народов Севера и проблема устойчивого развития» / ред. Е.И. Ромбандеева, Т.Г. Харамзин. – М.: ИКАР, 2004. – С. 210–216.
14. Сказки, предания и былички верхнесосьвинских манси / авт.-сост. М.В. Кумаева. – Ханты-Мансийск: Юграфика, 2012. – 176 с.
15. Сказки, песни, загадки народа манси: фольклорный сборник / сост. М.В. Кумаева; пер. с манс., прим. М.В. Кумаева; под ред. Т.Д. Слинкиной, В.Н. Соловар; Деп. образования и молодежной политики ХМАО – Югры, Обско-угорский институт прикладных исследований и разработок. – Ханты-Мансийск: Югорский формат, 2015. – 164 с.
16. Тагт махум мойтыт – потрыт. Сказания-рассказы людей Сосьвы / В.С. Иванова. – Томск: Изд-во Томского университета, 2004. – 126 с.
17. Тагт ос Сакв махум потраныл-мойтаныл. Рассказы-сказки народа Сосьвы-Сыгвы. Вып. 1. Салы урнэ ойка мойтыт. Сказки оленевода / пер. с мансийского, сост., предисл., примеч. С.А. Поповой. – Томск: Изд-во Том. Ун-та, 2001. – 108 с.

ГЛАВА 17

DOI 10.31483/r-104603

Булат Роман Евгеньевич
Шарипова Анастасия Павловна

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРИЁМОВ РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ КОНСТРУИРОВАНИЯ ИЗ БУМАГИ

Аннотация: исследование, нацеленное на совершенствование педагогических приёмов развития логического мышления у дошкольников посредством конструирования из бумаги, позволило выявить, что конструирование из бумаги в технике оригами не является частью основной образовательной программы дошкольного образования, а применяется или фрагментарно, или на дополнительных занятиях. При этом педагогическое целенаправленное руководство развитием мышления дошкольников строится на методах и методиках, чаще всего ограничивающихся приёмами подражания и повторения. В рамках исследования вскрыто противоречие между объективной потребностью в внедрении существенных содержательных корректив в основные образовательные программы дошкольного образования и недостаточной готовностью педагогических работников к его осуществлению. Разработка и реализация технологии педагогического целенаправленного руководства развитием мышления у дошкольников посредством конструирования из бумаги в технике оригами позволила разрешить выявленное противоречие и повысить результативность развития мышления у обучающихся.

Ключевые слова: логическое мышление, конструирование из бумаги, оригами, основная образовательная программа дошкольного образования, педагогическое руководство, развитие обучающихся.

Abstract: a study aimed at improving pedagogical methods for the development of logical thinking in preschoolers through paper construction revealed that: origami paper design is not part of the main educational program of preschool education, but is used either fragmentarily or in additional classes. At the same time, the pedagogical purposeful management of the development of thinking of preschoolers is based on methods and techniques, most often limited to the methods of imitation and repetition. The study reveals a contradiction between the objective need to introduce significant substantive adjustments to the basic educational programs of preschool education and the insufficient readiness of teachers to implement it. The development and implementation of the technology of pedagogical purposeful management of the development of thinking in preschoolers through the construction of paper using the origami technique made it possible to resolve the identified contradiction and increase the effectiveness of the development of thinking among students.

Keywords: logical thinking, paper construction, origami, the main educational program of preschool education, pedagogical guidance, student development.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) определяет условия, необходимые для создания социальной ситуации развития детей, соответствующие специфике дошкольного возраста. Требуемые ФГОС ДО условия предполагают, в том числе, построение вариативного развивающего образования, ориентированного на уровень развития, проявляющийся у ребенка в совместной деятельности со взрослым и более опытными сверстниками, через организацию видов деятельности, способствующих развитию мышления [12].

Исследованием феномена мышления и разработкой подходов к его развитию занимались многие учёные. С точки зрения авторов данное понятие можно рассматривать в качестве определенного процесса в психике человека, который заключается в отражении окружающей действительности и составляет наивысшую форму проявления творческого начала личности [6; 8–11].

Мышление относится к одному из видов познавательных процессов. По мнению многих авторов, все познавательные процессы, включая мышление, являются определенным отражением действительности. Кроме того, авторы указывают на то, что мышление является высшим познавательным процессом, который направлен на выявление общих и существенных характеристик, признаков предметов и явлений и существующих среди них закономерных взаимосвязей [8; 9].

Однако данный процесс не может существовать отдельно от других процессов в психике человека. При помощи мышления каждый человек может познать то общее, что есть в окружающем нас мире. При этом также с помощью мышления человек может понять значимые взаимные связи между чем-либо, что нельзя узнать напрямую через чувства [6; 10].

Понятие мышления можно рассматривать в качестве определенного процесса в психике человека, который заключается в отражении окружающей действительности и составляет наивысшую форму проявления творческого начала личности [11]. Под понятием «мышление» можно понимать некоторую форму психического состояния, представленную в обобщенном и опосредованном виде, позволяющую определять некоторые взаимосвязи и взаимоотношения [8].

С.Л. Рубинштейн рассматривал понятие мышления в совокупности в других психических процессах такими как восприятие и ощущения. Автор указывает на то, что через чувственные восприятия окружающего мира и его предметов человек постигает действительность и взаимосвязи между существующими предметами [9]. Д.Н. Узнадзе отмечал, что под этим понятием можно понимать некоторое отражение в психике человека взаимоотношений между предметами и объектами в окружающем мире [11].

В соответствии с анализом мнений учёных-психологов, можно отметить, что у мышления есть две определяющие характеристики: оно скрыто, то есть его нельзя непосредственно наблюдать, но его следует выводить из действий или самоотчетов; и оно является символическим, то есть включает операции с ментальными символами или представлениями, природа которых остается неясной и спорной. Если рассматривать все психические процессы в

совокупности, то можно отметить, что мышление обладает некоторыми особенностями и отличиями [6; 8–11]. Различные проблемы изучения мышления в своих работах рассматривали Выготский, Ж. Пиаже и другие учёные. В психолого-педагогических исследованиях принято различать такие типы мышления: наглядно-действенный тип; наглядно-образный тип и словесно-логический тип мышления [6; 8].

Одним из видов мышления является логическое мышление. Слово «логика» происходит от греческого слова, означающего «разум». Логическое мышление – это способность понимать и включать правила основных логических выводов в повседневную деятельность. Способность мыслить логически – это универсальная человеческая черта. Логические рассуждения требуют понимания атрибутов, отношений и последовательности, и это важно не только в обучении, но и в повседневной деятельности [9–11].

В соответствии с мнением Н.Ф. Талызиной логические операции обладают некоторой определенной структурой: анализ и выделение главного; сравнение; абстрагирование; обобщение; конкретизация [10]. Образовательный процесс способствует развитию всех перечисленных операций логического мышления. Данные операции формируются в процессе решения определенных образовательных задач. В ходе решения различных образовательных задач, обучающиеся учатся анализировать, выделять существенные признаки предметов, учатся обобщать и конкретизировать определенные понятия.

Основными формами логического мышления являются понятия, суждения и умозаключения. С ними неразрывно связаны логические приемы мышления. Навыки логического мышления требуют и предполагают последовательный анализ, например, путем взвешивания всех доступных вариантов, использования фактов и цифр и принятия важных решений, основанных на плюсах и минусах. Они не принимают во внимание элементы чувств и эмоций. В соответствии с процессом развития логического мышления происходит частое использование логических рассуждений [10; 11].

Вместе с тем важно отметить, что особенности формирования логического мышления исходят из особенностей конкретного периода развития детей. Формирование данного вида мышления именно в старшем дошкольном возрасте особенно актуально, так как этот возраст – это сензитивный период для развития логики ребенка. В этот период у ребенка активно формируются познавательные процессы, формируются навыки обучения и логики [6; 8; 9; 11].

В развитии старших дошкольников переломный этап относится и к процессу развития их мышления. Перед началом обучения в школе учащиеся сталкиваются со многими переменами в жизни, включая и перемены в их познавательном развитии и также окружении. Однако процесс перестройки всего организма под новые обстоятельства происходит с изменений в умственном плане и данной сфере. У детей в средний дошкольный период развития мышление все еще наглядно-действенное и конкретно-образное. Мышление в старшем дошкольном возрасте изменяется ближе к понятийному и словесно-логическому типу, мышление становится более рассуждающим [8–11].

Изучением особенностей мышления детей этого возраста занимался в своих исследованиях Л.С. Выготский. Он отмечал, что «системообразующая» функция в этот период развития относится именно к мышлению. Основа мыслительных процессов детей 6 лет оказывает непосредственное влияние на развитие всех других психических процессов. Все процессы старших дошкольников интеллектуализируются, получают наибольшую произвольность. В своих исследованиях Л.С. Выготский отмечает, что формирование мыслительных процессов у ребенка тесно связано с речевым развитием. Старший дошкольный возраст также ставит целью усовершенствование речевых навыков детей этого возраста [6].

Изучению особенностей мышления детей старшего дошкольного возраста (СДШВ) посвящены исследования Ж. Пиаже. Автор отмечал, что психическое развитие детей этого возраста опирается на уровень развития интеллекта ребенка. В соответствии с этим уровнем развиваются и другие психические процессы. Исследователь одним из первых проанализировал уровни и стадии развития мышления у детей разного возраста. С позиции автора интеллект ребенка развивается наравне с развитием мышления, исходя из этого, можно выделить определенные этапы [8].

В соответствии с достижениями учёных и накопленным педагогическим опытом можно отметить, что современные педагогические технологии способствуют наиболее полному и эффективному формированию логического мышления старших дошкольников. Однако существующего педагогического опыта все еще недостаточно, поэтому в данной области следует и далее проводить практико-ориентированные исследования [6; 8; 11].

На основе выявления специфических характеристик детского мышления значительное количество научных трудов посвящено разработке практических подходов к его развитию. Одним из перспективных из них в настоящее время педагоги и психологи называют детское конструирование [10].

В современных основных образовательных программах дошкольного образования детское конструирование может включать техники бумажного конструирования: конструирование по шаблону, плоскостное и объемное моделирование, оригами, в том числе, модульное, бумагопластика, квиллинг, торцевание, бумажная скульптура [7].

Плоскостное конструирование – более сложный вид конструирования и требует зрительного навыка, знание формы и размера, различия геометрических фигур. К нему можно отнести: мозаику, выкладывание геометрических фигур, мягких плоскостных конструкторов, блоки Дьеныша, палочки Кьюзенера, выкладывание счетных палочек, выкладывание пуговицами и другие [7].

Хотя сегодня оригами широко известно в Японии как детское развлечение, оно превратилось в главное средство художественного самовыражения, а ведущие художники превращают простые геометрические формы в впечатляющие формы, поражающие воображение. По своей сути оригами – это традиционная японская игра по складыванию искусно оформленной бумаги в мириады фигур, обычно растений, животных и других живых существ [7].

Эксперименты, проводимые в различных странах, показали высокую эффективность применения техник конструирования в развитии логического мышления у детей СДШВ. Сравнительный анализ различных

техник конструирования из бумаги с позиции развития логического мышления у детей СДШВ показал, что:

конструирование – это творческая деятельность, заключающаяся в преднамеренном сочетании различных элементов или преобразовании материалов на основе проектов (схем, моделей) с целью получения различного рода целостности – объектов, структур;

бумажное конструирование – деятельность моделирующего характера, которая направлена на воссоздание какого-либо объекта с помощью бумаги в его наиболее существенных чертах и отношениях;

бумажное конструирование является эффективным средством развития логического мышления у детей СДШВ, поскольку способствует: развитию глазомера и наблюдательности; умению выделять различные пространственные признаки предмета – различать форму и размер предмета; развитию конструктивное мышления и пространственного воображения – умения выделять конструктивные части объекта и определять их пространственные отношения; знакомству детей с различными геометрическими понятиями, например, квадрат, треугольник, угол, симметрия и др.

Поэтому мы предположили, что наиболее целесообразной техникой развития логического мышления детей СДШВ является конструирование из бумаги в технике оригами. Анализ особенностей и выявление педагогического потенциала конструирования из бумаги в технике оригами показали, что:

техника оригами как техника конструирования из бумаги обладает такими особенностями применения как: знакомство детей с основными геометрическими понятиями (угол, сторона, квадрат, треугольник и т. д.); развитие логического мышления, развитие глазомера, обогащение словаря, активизация мыслительных процессов;

педагогический потенциал техники оригами как техника конструирования из бумаги для повышения результативности развития логического мышления детей СДШВ состоит в том, что дети активно применяют технику оригами и используют созданный ими материал в различных видах деятельности [7].

Дальнейший сравнительный анализ различных техник конструирования из бумаги с позиции развития логического мышления у детей СДШВ и выявление особенностей конструирования из бумаги в технике оригами позволили нам сформулировать предположение в том, что наиболее целесообразной техникой повышения результатов развития логического мышления детей СДШВ в основной образовательной программе ОО ДО является конструирование из бумаги в технике оригами [7].

Вместе с тем, практика показывает, что конструирование из бумаги в технике оригами чаще всего применяется на дополнительных занятиях. Поэтому нами был проведён констатирующий эксперимент на основе опроса педагогических работников ДО. В опросе приняло участие 50 респондентов. Опрос проводился в сетевой группе воспитателей ОО ДО посредством информационно-коммуникативных технологий.

Цель опроса состояла в выявлении фактического состояния вопроса о применении конструирования из бумаги для развития логического мышления детей СДШВ (табл. 1, 2).

Таблица 1

Результаты опроса педагогических работников образовательных организаций дошкольного образования по вопросу применения конструирования из бумаги в технике оригами

конструирование из бумаги в технике оригами не применяется	24	48
конструирование из бумаги в технике оригами применяется фрагментарно на уровне личной инициативы педагога	12	24
конструирование из бумаги в технике оригами применяется на дополнительных занятиях	8	16
конструирование из бумаги в технике оригами применяется в рамках основной образовательной программы ДО	6	12
Всего	50	100%

Анализ данных, приведённых в таблице 1, показал, что почти половина опрошенных (24 из 50, 48% респондентов) отметили, что конструирование из бумаги в технике оригами в образовательной программе ДО не применяется. Ещё 12 респондентов (24% от всех опрошенных) указали на фрагментарный характер применения конструирования из бумаги в технике оригами. 6 респондентов (12% от числа опрошенных) подтвердили, что конструирование из бумаги в технике оригами применяется в рамках основной образовательной программы ДО, а ещё 8 респондентов (16% от числа опрошенных) указали на то, что конструирование из бумаги в технике оригами применяется на дополнительных занятиях.

Таблица 2

Результаты опроса педагогических работников образовательных организаций дошкольного образования по вопросу применения методов и методик конструирования из бумаги

конструирование из бумаги в технике оригами не применяется	24	48
в конструировании из бумаги в технике оригами применяются методы подражания	13	26
в конструировании из бумаги в технике оригами применяется метод объяснения и обсуждение способов и этапов создания поделки	11	22
конструирование из бумаги в технике оригами применяется детьми самостоятельно с опорой на базовые формы	2	4
Всего	50	100%

Анализ полученных в результате опроса данных, приведённых в таблице 2, показал, что при конструировании из бумаги в технике оригами чаще всего применяются методы подражания. Это отметили 13 респондентов (26% от числа всех опрошенных). 11 респондентов (22% от всех опрошенных) указали, что при конструировании из бумаги в технике оригами применяется метод объяснения и дальнейшее обсуждение способов и этапов создания поделки. Лишь 2 респондента (4% от числа

опрошенных) подтвердили, что конструирование из бумаги в технике оригами применяется детьми самостоятельно с опорой на базовые формы.

В результате констатирующего эксперимента мы сформулировали вывод в том, что анализ практической деятельности педагогических работников образовательных организаций дошкольного образования (далее ОО ДО) и содержания методических пособий показал:

конструирование из бумаги в технике оригами не является частью ООП ДО, а применяется или фрагментарно, или на дополнительных занятиях.

педагогическое целенаправленное руководство развитием мышления детей СДШВ строится на методах и методиках, чаще всего ограничивающихся приёмами подражания и повторения, то есть применяются показ образцов, дальнейшее объяснение процесса выполнения каждой поделки и контроль за изготовлением и результатом работы.

По нашему мнению, такой педагогический подход не достаточен. Мы считаем, что для повышения результативности развития логического мышления необходимо такое педагогическое воздействие, которое будет способствовать дальнейшему творческому развитию обучающихся [4; 5].

Поэтому, по нашему мнению, совершенствование педагогических приёмов развития логического мышления у обучающихся СДШВ посредством конструирования из бумаги должно быть основано на использовании базовых форм. Сложение многих фигур в технике оригами начинается с простых конструкций под названием «Базовые формы» они играют главную роль в построении более сложных конструкций. Все базовые формы складываются из квадрата и простых приемов.

Такой подход состоит в том, что дети, используя знания о базовых формах, в дальнейшем могут самостоятельно создать конструкцию из бумаги.

Он будет способствовать развитию логического и пространственного мышления.

В результате изучения научной и методической литературы, а также состояния практической реализации результатов научных исследований и содержания методических рекомендаций и указаний, нами было выявлено противоречие между объективной потребностью в внедрении существенных содержательных корректив в основные образовательные программы ДО и недостаточной готовностью педагогических работников ОО ДО к его осуществлению.

Данное противоречие определили педагогическую задачу исследования, заключающуюся в выявлении возможностей повышения эффективности развития логического мышления детей СДШВ посредством использования в основной образовательной программе ОО ДО техник конструирования из бумаги.

Анализ научно-практических достижений, обоснование актуальности темы исследования и выявленное противоречие позволили сформулировать цель исследования – повышение результатов развития логического мышления детей СДШВ посредством использования конструирования из бумаги в технике оригами в основной образовательной программе ОО ДО.

Гипотеза исследования заключалась в предположении о том, что использование в основной образовательной программе ОО ДО

конструирования из бумаги в технике оригами позволит повысить результаты развития логического мышления детей СДШВ, если:

практическое внедрение техники оригами как техники конструирования из бумаги для повышения результативности развития логического мышления детей СДШВ будет реализовано на основе разработанной технологии педагогического целенаправленного руководства деятельностью обучающихся;

технология педагогического целенаправленного руководства развитием мышления у детей СДШВ посредством конструирования из бумаги в технике оригами будет включать траекторию педагогических воздействий и методические условия её реализации.

Поэтому наше исследование включило практическую разработку порядка и последовательности, т.е. оптимальной технологии педагогического целенаправленного руководства развитием мышления у детей СДШВ посредством конструирования из бумаги в технике оригами. При этом на основе выполненного теоретического анализа мы разработали как технологическую составляющую, позволяющую реализовать на практике практическое внедрение техники оригами как техники конструирования из бумаги для повышения результативности развития логического мышления детей СДШВ, так и методические рекомендации внедрению этой технологии [1–3].

Исходя из научной гипотезы нашего исследования, мы разработали педагогического целенаправленного руководства развитием мышления у детей СДШВ посредством конструирования из бумаги в технике оригами. Разработанную технологию применяем в рамках реализации ОО ДО основной образовательной программы ДО [1–3].

Таким образом, разработанная технология педагогического целенаправленного руководства развитием мышления у детей СДШВ посредством конструирования из бумаги в технике оригами [4; 5]:

направлена на достижение конечной цели нашего исследования – на повышение результативности развития мышления у детей СДШВ;

характеризуется универсальностью, воспроизводимостью, управляемостью, системностью в выборе компонентов [1–3];

является дополнительным педагогическим компонентом, интегрированным в существующий процесс реализации ООП ДО [1–3];

обеспечивает выполнение принципов непрерывности, последовательности и этапности образования, охватывая весь период освоения основной образовательной программы ДО [1–3];

реализована как определённый порядок и оптимальная последовательность организации педагогического управления познавательной активностью обучающихся, как педагогика сотрудничества и создание условий для самообразования и самосовершенствования [1–3];

обеспечивает постепенность в наращивании трудностей за счёт последовательного и цикличного развития обучающихся, где основной путь заключался в постановке перед ними систематически усложняемых задач и обеспечении руководства в их выполнении [1–3];

носит ярко выраженный циклический характер – непрерывный процесс, который складывается из замкнутых циклов, соответствующим этапам основной образовательной программы ДО [1–3];

включает материал, который является «проекцией» не только логики предметной области (объектов содержания обучения), но и логики интеллектуальных и психофизиологических возможностей обучающихся (субъектов образовательно процесса) [1–3].

Экспериментальная часть нашего исследования проводилась на базе ГБДОУ детский сад №23 Красногвардейского района Санкт-Петербурга. В ходе экспериментальной работы нами были проведено 3 этапа эксперимента: констатирующий, формирующий и контрольный. При проведении экспериментальной части нашего исследования нами были использованы диагностические методики Алябевой Елены Алексеевны «Нелепицы», «Что здесь лишнее?» и Ясюковой Людмилы Аполлоновны «Найди отличия».

С целью достижения требуемой достоверности результатов эксперимента на были сформированы релевантные выборки групп испытуемых, то есть отобраны экспериментальная (25 человек) и контрольная (24 человек) группы, схожие по начальным показателям в результате первичной диагностики уровня развития логического мышления. При их выборе мы стремились к обеспечению их схожести по всем необходимым для нашего эксперимента параметрам. Так, с целью соблюдения условий, обеспечивающих представительность результатов исследования, экспериментальные и контрольные группы, принимавшие участие в формирующем эксперименте, были сформированы с учётом однородности испытуемых и условий их деятельности, в том числе: по возрасту (6 лет), соотношению мальчиков и девочек, а также по первичному срезу оценки развития логического мышления и другим признакам.

Экспериментальная группа – это группа испытуемых, в образовательную практику которой была внедрена разработанная педагогического целенаправленного руководства развитием мышления у детей СДШВ посредством конструирования из бумаги в технике оригами. Контрольная группа – это группа обучающихся, в образовательную практику которой разработанная технология не интегрировалась.

Экспериментальная часть нашего исследования показала положительную динамику в развитии логического мышления детей СДШВ. Вместе с тем, положительная динамика в экспериментальной группе, превысила показатели контрольной группы в 1,45 раза.

Так, сравнение средних значений уровня развития логического мышления по результатам методик «Нелепицы», «Что здесь лишнее?» и «Найди отличия» позволили сформулировать вывод в том, что внедрение разработанной технологии позволило повысить уровня развития логического мышления детей экспериментальной группы. Поэтому мы можем констатировать, что проведенный эксперимент подтвердил результативность разработанной технологии с использованием базовых форм, как средство развития логического мышления СДШВ.

Таким образом, проведённое исследование, нацеленное на совершенствование педагогических приёмов развития логического мышления у обучающихся СДШВ посредством конструирования из бумаги, позволило нам сформулировать следующие выводы:

техника оригами как техника конструирования из бумаги обладает такими особенностями применения как: знакомство детей с основными геометрическими понятиями (угол, сторона, квадрат, треугольник и т. д.);

развитие логического мышления, развитие глазомера, обогащение словаря, активизация мыслительных процессов;

педагогический потенциал техники оригами как техника конструирования из бумаги для повышения результативности развития логического мышления детей СДШВ состоит в том, что дети активно применяют технику оригами и используют созданный ими материал в различных видах деятельности.

сравнительный анализ различных техник конструирования из бумаги с позиции развития логического мышления у детей СДШВ и выявление особенностей конструирования из бумаги в технике оригами позволили нам сформулировать предположение в том, что наиболее целесообразной техникой повышения результатов развития логического мышления детей СДШВ в основной образовательной программе ОО ДО является конструирование из бумаги в технике оригами;

анализ практической деятельности педагогических работников показал, что: конструирование из бумаги в технике оригами не является частью ООП ДО, а применяется или фрагментарно, или на дополнительных занятиях, а педагогическое целенаправленное руководство развитием мышления детей СДШВ строится на методах и методиках, чаще всего ограничивающихся приёмами подражания и повторения, то есть применяются показ образцов, дальнейшее объяснение процесса выполнения каждой поделки и контроль за изготовлением и результатом работы;

для повышения результативности развития логического мышления необходимо такое педагогическое воздействие, которое будет способствовать дальнейшему творческому развитию обучающихся;

противоречие между объективной потребностью в внедрении существенных содержательных корректив в основные образовательные программы ДО и недостаточной готовностью педагогических работников ОО ДО к его осуществлению требует разработки и реализации технологии педагогического целенаправленного руководства развитием мышления у детей СДШВ посредством конструирования из бумаги в технике оригами;

разработанная технология педагогического целенаправленного руководства развитием мышления у детей СДШВ посредством конструирования из бумаги в технике оригами реализована как определённый порядок и оптимальная последовательность организации педагогического управления познавательной активностью обучающихся, как педагогика сотрудничества и создание условий для самообразования и самосовершенствования;

новизна результатов исследования заключается в научном обосновании и выявлении педагогического потенциала конструирования из бумаги в технике оригами в развитии логического мышления детей СДШВ;

практическая значимость исследования заключается в разработке рекомендаций для педагогических работников ОО ДО по внедрению технологии педагогического целенаправленного руководства развитием мышления у детей СДШВ посредством конструирования из бумаги в технике оригами, включающей траекторию педагогических воздействий и методические условия её реализации;

результаты исследования могут быть использованы в системе повышения квалификации педагогических работников ОО ДО.

Библиографический список к главе 17

1. Байчорова Х.С. Методика оценки опосредованного педагогического руководства русскоязычной образовательной медиа микросредой иностранных военнослужащих во время отпуска / Х.С. Байчорова // Вестник Пятигорского государственного университета. – 2018. – №3. – С. 245–249. – EDN ZAOBCP.
2. Байчорова Х.С. Обеспечение непрерывности развития иноязычной коммуникативной компетенции иностранных военнослужащих в военном вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Х.С. Байчорова. – СПб., 2020.
3. Булат Р.Е. Обеспечение непрерывности развития иноязычной коммуникативной компетенции иностранных военнослужащих в военном вузе / Р.Е. Булат, Х.С. Байчорова // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – №6. – С. 279. – EDN PNLCBH.
4. Булат Р.Е. Управление качеством профессиональной подготовки в военно-технических вузах: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: дис. ... д-ра пед. наук / Булат Роман Евгеньевич. – СПб., 2010. – 354 с. – EDN QFKLUN.
5. Булат Р.Е. Личностное развитие обучающихся как цель управления качеством профессионального образования / Р.Е. Булат, Л.А. Кадуцкая // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2013. – №13 (156). – С. 238–242. – EDN RPAWNH.
6. Выготский Л.С. Психология развития. Избранные работы / Л.С. Выготский. – М.: Юрайт, 2019. – 282 с.
7. Оригами. Бумажный конструктор для детей / пер. с японского. – Вып. 1. – Новосибирск: Студия Дизайн ИНФО – ЛИО, 1994. – 72 с.
8. Пиаже Ж. Теория, эксперименты, дискуссии / под ред. Л.Ф. Обуховой, Г.В. Бурменской. – М., 2001. – 186 с.
9. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования / С.Л. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 2010. – 147 с.
10. Талызина Н.Ф. Психология детей младшего школьного возраста: формирование познавательной деятельности младших школьников: учебное пособие / Н.Ф. Талызина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2019. – 172 с.
11. Узнадзе Д.Н. Общая психология / Д.Н. Узнадзе; пер. с грузинского Е.Ш. Чрмахидзе; под ред. И.В. Имедадзе. – М.: Смысл, 2004. – 413 с.
12. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 №1155 (ред. от 21.01.2019) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (в ред. Приказа Минпросвещения России от 21.01.2019 №31) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5cce7251e500a26cd/ (дата обращения: 20.11.2022).

Научное издание

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ**

Монография

Коллектив авторов

Главный редактор *Ж. В. Мурзина*
Компьютерная верстка *Е. В. Кузнецова*
Дизайн обложки *Н. В. Фирсова*

Подписано в печать 14.12.2022 г.
Дата выхода издания в свет 23.12.2022 г.
Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.
Гарнитура Times. Усл. печ. л. 11,625. Заказ 2434. 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