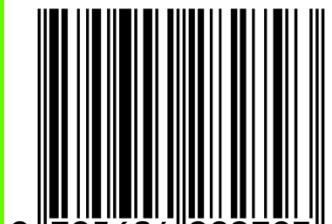


**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ  
ПОДГОТОВКА  
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ  
РАЗЛИЧНОГО ПРОФИЛЯ**



**КОЛЛЕКТИВНАЯ  
МОНОГРАФИЯ**

ISBN 978-5-6042827-9-3



9 785604 282793



**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА  
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ  
РАЗЛИЧНОГО ПРОФИЛЯ**

**КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ**

Ульяновск  
2019

УДК 378  
ББК 74.58  
П 84

**Авторы:**

*Предисловие* (Нагорнова А.Ю.).

*Глава 1* – § 1.1 (Пивень В.В.), § 1.2 (Рогалева Г.И., Цырендоржиев А.Э.), § 1.3 (Степаненко Л.В.), § 1.4 (Ноздрина Н.А., Камалева А.Р.), § 1.5 (Колчина О.Е.), § 1.6 (Желтова Е.П.).

*Глава 2* – § 2.1 (Собянин Ф.И., Арсеев Е.А., Никифоров Ю.Б., Мацко А.И., Макашев Ш.А., Григорьев О.А.), § 2.2 (Щелина Т.Т., Аверьянова Г.А., Хритинина Т.А.), § 2.3 (Сергина Е.А., Киселев А.В.), § 2.4 (Фурсенко Т.Ф.).

*Глава 3* – § 3.1 (Назина О.В., Акоюян Л.Г., Антонова И.Т.), § 3.2 (Жиброва Т.В., Руженцев С.Е.), § 3.3 (Кольцова Н.С., Печуров Д.В., Порецкова Г.Ю., Захарова Л.И., Тяжева А.А.), § 3.4 (Егоров В.Н., Таютина Т.В., Березовский Д.П., Недоруба Е.А.), § 3.5 (Болотских В.И., Макеева А.В., Лидохова О.В., Гребенникова И.В., Луцкич М.В., Тумановский Ю.М., Медведева А.В.).

*Глава 4* – § 4.1 (Швецов А.С., Кузнецов А.В.), § 4.2 (Синякин К.В.), § 4.3 (Швецов А.С.), § 4.4 (Неверов А.А., Швецов А.С.), § 4.5 (Ганишина И.С., Сундукова В.В.), § 4.6 (Корышева С.Е., Холопова Е.Ю.).

*Приложения* – Приложения 1, 2, 3 (Жиброва Т.В., Руженцев С.Е.).

**П 84** Профессиональная подготовка будущих специалистов различного профиля: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2019. – 223 с.

В коллективной монографии рассматривается профессиональная подготовка специалистов инженерного и технического профиля. Характеризуется профессиональная подготовка будущих педагогов. Отдельное внимание уделяется изучению профессиональной подготовки студентов медицинского вуза и специалистов военно-учебных заведений и курсантов ФСИН России.

Монография предназначена научным сотрудникам, преподавателям, аспирантам, студентам гуманитарных специальностей.

УДК 378  
ББК 74.58

**Рецензенты:**

*Арпентьева Мариям Равильевна* – доктор психологических наук, доцент, старший научный сотрудник кафедры психологии развития и образования ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского».

*Яцмирская Раиса Сергеевна* – доктор медицинских наук, профессор, зав. кафедрой социальной работы Филиала Российского государственного социального университета в г. Павловский–Посад, зав. кафедрой Независимого Института семьи и демографии.

ISBN 978-5-6042827-9-3

© Коллектив авторов, 2019  
© Зебра, 2019

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Предисловие</b>	5
<b>Глава 1. Профессиональная подготовка специалистов инженерного и технического профиля</b>	6
1.1. Развитие практико-модульного обучения для повышения эффективности формирования профессиональных компетенций в инженерном образовании	6
1.2. Формирование профессионально-педагогической компетентности будущих инженеров для работы в инновационных образовательных организациях	14
1.3. Национальная образовательная парадигма в подготовке специалиста будущего в высшей технической школе	25
1.4. Организация измерения и оценки педагогических параметров подготовки конкурентоспособного выпускника колледжа технического профиля	36
1.5. Технологии e-learning, как педагогическое средство формирования и развития экологического образования в техническом ВУЗе	47
1.6. Лингвопедагогический подход при развитии межкультурной коммуникативной компетенции студентов технического университета	55
<b>Глава 2. Профессиональная подготовка будущих педагогов</b>	64
2.1. Проблема формирования учебно-профессиональной мотивации у будущих специалистов с высшим педагогическим образованием	64
2.2. Психолого-педагогическая подготовка будущих педагогов к развитию творческой активности обучающихся в условиях реализации ФГОС	74
2.3. К вопросу о готовности будущих педагогов к формированию культуры здоровья у школьников	82
2.4. Методика формирования профессиональной компетентности будущего педагога-музыканта в области организации музыкального досуга молодежи	91
<b>Глава 3. Профессиональная подготовка студентов медицинского вуза</b>	101
3.1. Формирование профессиональной направленности и развитие ценностных ориентиров студентов медицинского вуза посредством генеалогических исследований	101
3.2. Воспитательная работа в медицинском университете (из опыта преподавания социально-гуманитарных дисциплин)	111
3.3. Проектная деятельность студентов медицинского вуза как составляющая формирования компетенций при изучении предмета детские болезни	117
3.4. Использование симуляционных технологий для формирования профессиональных компетенций врача амбулаторно-поликлинического звена при оказании экстренной медицинской помощи (догоспитального этапа) в условиях симуляционного центра	126
3.5. Особенности организации учебного процесса для иностранных студентов в медицинском вузе	134

<b>Глава 4. Профессиональная подготовка специалистов военно-учебных заведений и курсантов ФСИН России</b>	145
4.1. Ретроспективный анализ опыта организации обучения в военно-подготовительных учебных заведениях России	145
4.2. Генезис системы авиационных военно-учебных заведений для подготовки специалистов вертолетной авиации в Советском Союзе	159
4.3. Аксиологический подход как механизм формирования ценностного отношения к военной профессии	166
4.4. Формирование морально-волевых качеств и позитивных социальных установок у курсантов военных вузов	184
4.5. Формирование антикоррупционной и антинаркотической направленности личности курсантов образовательных организаций ФСИН России	190
4.6. Педагогические технологии в формировании творческих способностей курсантов образовательных организациях ФСИН России	201
<b>Приложения</b>	213
Приложение 1	213
Приложение 2	215
Приложение 3	217
<b>Сведения об авторах</b>	219

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Система высшего образования играет значительную роль при становлении России как демократического и правового государства. И модернизация России неразрывно связана с модернизацией вузовского образования.

В современном информационном обществе постоянно возрастают требования к качеству подготовки специалистов. Выпускник вуза должен быть компетентным в своей области, должен уметь самостоятельно принимать грамотные и ответственные решения, стремиться к непрерывному повышению своей квалификации.

Целью модернизации российского образования является обеспечение современного качества образования при сохранении его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Структуру высшего профессионального образования в России определяет государственный образовательный стандарт. На сегодняшний день в стране существуют три системы, которые позволяют получить высшее профессиональное образование – моноуровневая, многоступенчатая и многоуровневая. Моноуровневая система предполагает подготовку выпускника полной средней школы для получения специальности с высшим образованием согласно Государственному образовательному стандарту специалиста. Многоступенчатая система делится на две ступени: получение среднего специального образования и получение на его основе высшего профессионального образования. Многоуровневая система в свою очередь состоит из трех уровней: неполное высшее образование, базовое высшее образование (бакалавриат), полное высшее образование (магистратура или специалитет).

Развитие международного сотрудничества происходит в рамках Болонского процесса. В 1999 году в Болонье министры образования 29 Европейских стран подписали «Декларацию о Европейском пространстве для высшего образования», целью которой является «создание общеевропейского пространства высшего образования с целью повышения мобильности граждан на рынке труда и усиления конкурентоспособности европейского высшего образования». В 2003 году Россия подписала Берлинское коммюнике и тем самым присоединилась к многоуровневой системе Болонского процесса. Болонский процесс предполагает введение двухступенчатого образования (бакалавриат и магистратура) и предоставление вузам большей автономии. Важно отметить, что присоединение РФ к Болонской декларации не означает отказ от традиций национального образования. Напротив, Россия может более эффективно включаться в рынок европейских образовательных услуг.

В системе современного высшего образования принят ряд законодательных документов, нормативно закрепляющих требования, как к системе высшего образования, так и к уровню подготовки выпускника. Обучение студентов в вузах осуществляется в соответствии с Государственными образовательными стандартами, которые введены с целью обеспечения установленного уровня качества высшего образования, единства образовательного пространства РФ, объективной оценки деятельности учреждений высшего образования, а также с целью установления эквивалентности документов иностранных государств. Каждое высшее учебное заведение занимается самостоятельной разработкой и утверждением основной образовательной программы вуза для подготовки будущих специалистов на основе имеющихся государственных образовательных стандартов.

# ГЛАВА 1. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ИНЖЕНЕРНОГО И ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

## 1.1. Развитие практико-модульного обучения для повышения эффективности формирования профессиональных компетенций в инженерном образовании

Возрастающие требования к качеству инженерного образования ставят задачу поиска решений в системе подготовки кадров. Решение данной проблемы возможно только при комплексном подходе на основе анализа проблем качества подготовки специалистов в высшей школе и, в частности, по инженерным специальностям, причинам, обусловившим эти проблемы, развитием социума, состоянием и динамикой развития экономики [8]. Несомненно, что пути решения проблемы повышения качества подготовки специалистов должны базироваться на разработанной долгосрочной стратегии развития всей системы образования в России, а также на более конкретизированных программах развития отдельных направлений в образовании и в том числе инженерного образования.

Система образования затрагивает все сферы общественной жизни и все категории населения. В сфере образования большинство развитых стран занято поиском реформирования системы образования, создание наиболее эффективных университетских структур, отвечающих запросам общества по подготовке квалифицированных кадров [15, 16, 11, 23, 12].

Реформа образования является стратегической целью развития страны и дальнейшим базисом для успешного, с усиленными темпами развития производительных сил, технологий, техники [2, 5]. Поэтому предстоящие реформы должны широко обсуждаться среди научной общественности, вузовских работников, работников системы общего образования, представителей бизнеса, работодателей и т. д. Общество должно стать активным вдохновителем и участником предстоящих преобразований.

Несомненно, что при рассмотрении проблемы повышения качества образования на первое место выдвигается профессиональный уровень профессорско-преподавательского состава и его морально-этические принципы [4, 7]. При рассмотрении вопросов развития образования, качество подготовки кадров очень редко рассматривается во взаимосвязи с ресурсным обеспечением: финансированием, трудозатратами (они часто вообще не учитываются, считается, что все решается само собой), современной материальной базой. Особое место в этой цепочке занимает качественный состав реформаторов: кто разрабатывает реформы, кто их выдвигает для этой функции, каков профессиональный уровень реформаторов, опыт работы в соответствующих сферах деятельности и достижения.

Лихорадочные изменения в структуре подготовке кадров, стандартах, требованиях к компетенциям не только не позволяют обеспечивать текущий образовательный процесс, но и отбрасывают его назад. При этом теряется время, реформы буксуют, ожидаемый результат не получается. Не всегда удается согласовать школьную подготовку, например, по математике с требуемым уровнем знаний по данному предмету в технических вузах [19, 20, 26].

В настоящее время социальный заказ, востребованность выпускников с инженерной подготовкой, а также качество их подготовки очень сильно разнятся в разных отраслях экономики [3, 17]. Это предопределяется и традиционно высоким уровнем отдельных отраслей, например, военно-космической, вниманием к системе научного и образовательного обеспечения этих отраслей со стороны государства. Большое значение имеет экономическое состояние отдельных отраслей на данном этапе развития общества, их резервы и возможности, сложившаяся система международного рынка труда, технологий, оборудования и услуг.

Система высшего образования является многогранной субстанцией с накопленными традициями, высоким интеллектуальным потенциалом, в чем-то консервативна, что иногда

полезно в попытках необоснованного управленческого реформирования для достижения сиюминутных выгод. В то же время не смотря на кажущуюся консервативность, неповоротливость, сложность внутренних связей между субъектами этой деятельности она достаточно адекватно реагирует на запросы, вызовы, задачи, которые объективно необходимы обществу и экономике страны.

Поиски путей глобального реформирования системы образования не исключают совершенствование отдельных методик, структур образовательных программ, форм взаимодействия высшей школы с работодателями и партнерами. В тоже время применительно к точным наукам и специальным дисциплинам следовало бы с осторожностью подходить к таким рекомендациям как «...предоставление определенной самостоятельности студенту в выборе целей, содержания, форм, методов и средств учебной деятельности ...» [15], даже под наблюдением преподавателя. У обучающего может просто не хватить бюджета времени, отведенного на обучение конкретных дисциплин.

Одной из проблем в подготовке инженерных кадров является недостаточная подготовка выпускников к практической деятельности и, в частности, практические навыки и умения.

Такая проблема существует, но ее нельзя абсолютизировать. Соотношение теоретической и практической составляющей в багаже выпускника должна определяться профилем его подготовки или специальности: будет этот выпускник выполнять эксплуатационные функции или заниматься, например, прочностными расчетами и конструкторско-технологической подготовкой производства. В рамках короткого образовательного процесса, например, у бакалавриата это период составляет 4 года, пропорции между теоретической и практической составляющей должны быть очень четко выверены.

Возникающая необходимость в практических навыках и умении для конкретного производства может быть успешно преодолена непосредственно на данном предприятии. Отсутствие элементов необходимой фундаментальной подготовки специалиста в рамках производственного процесса восстановить намного сложнее. Поэтому усиление фундаментальной подготовки инженерного образования является также актуальной задачей [18].

Решение проблемы подготовки студентов к практической деятельности возможно по двум направлениям. Первое направление – подготовка студентов по дополнительным образовательным программам с участием предприятий. При этом должна учитываться специфика предприятия. Второе направление – разработка программ подготовки, включающих блоки интенсивного практико-ориентированного характера. Это позволит повысить интерес к образовательному процессу со стороны студентов, наполнить процесс обучения практическими знаниями и умениями и в целом активизировать образовательный процесс, в том числе и в направлении фундаментальной подготовки.

Реализация второго направления возможна при применении практико-модульного обучения, при котором образовательный процесс по отдельным дисциплинам или их практическим составляющим осуществляется на производственных предприятиях. При этом задействуется материальная база конкретного предприятия и их кадровый состав, укрепляются необходимые связи вузов с предприятиями, создаются взаимовыгодные конвергентные структуры.

В ряде научных работ по педагогике [6] модульное обучение представляется как целостный и системный подход к процессу обучения, обеспечивающий эффективную реализацию дидактического процесса. Общие положения модульного обучения были разработаны в конце 60 - 70 годов прошлого века английскими и американскими теоретиками в области профессионального образования: Б. Ф. Скиннер, Дж. Рассел, К. Курх [10]. В частности,



Дж. Рассел дал определение модулю, как учебному пакету, охватывающему концептуальную единицу учебного материала и предписывающую обучающемуся действия [25].

В отечественной педагогике проблеме модульного обучения посвящены работы Юцявичене П.А., Чошанова М.А. [24]. Модуль – это автономная организационно-методическая структура, которая включает в себя дидактические цели, логически завершенную единицу учебного материала, методическое руководство, включая дидактические материалы, и систему контроля.

Для повышения мотивационных факторов на приобретение профессиональных компетенций при обучении студентов, ответа на возрастающие требования к освоению этих компетенций со стороны работодателей необходимо в ряде случаев совершенствование образовательных технологий обучения в направлении перехода от передачи знаний к практико-ориентированному подходу.

В настоящее время выделяют следующие группы практико-ориентированных технологий обучения в вузе [13]:

- интерактивное обучение;
- контекстно-компетентностное обучение;
- модульное обучение;
- саморегулируемое обучение.

Рассмотрим более подробно вышеприведенные технологии обучения. Интерактивное обучение заключается в передаче знаний и одновременном вовлечении в работу всех студентов, это обучение в сотрудничестве, которое заключается в дискуссии, организации “мозгового штурма”, применении наглядных пособий, компьютерных технологий и т. д. [3, 22]. Обучающийся интегрируется в учебную среду, при этом и преподаватель и студент являются субъектами учебного процесса. Более активное вовлечение студентов в процесс обучения интенсифицирует познавательный процесс, повышает мотивационные факторы, формирует продуктивные подходы к решению поставленных проблем.

Контекстно-компетентностное обучение представляет собой обучение, в котором теоретическая подготовка в сочетании с практическим обучением моделирует и постепенно формирует предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов.

Контекстно-компетентностное обучение предполагает наряду с традиционными формами учебно-профессиональную и квазипрофессиональную деятельность (проведение лабораторных работ, экскурсии на предприятия, работа в учебно-производственных мастерских). Студент из объекта педагогического воздействия превращается в субъект познавательной и в конечном итоге профессиональной деятельности.

Одним из результатов развития контекстно-компетентностного подхода является метод проектов, при котором студент выполняет индивидуальное задание. При инженерном проектировании студент, разрабатывая конкретную деталь, узел, технологию, приобретает опыт творческого поиска, самостоятельной работы, направленной на достижение результата, с возможностью внедрения ее в реальный производственный процесс.

С развитием информационных технологий, совершенствованием программных продуктов для моделирования, оптимизации конструкций и технологий, изготовления технической документации метод инженерных проектов требует переосмысления для перехода на более высокий результативный уровень.

Модульное обучение направлено на решение долговременных комплексных задач со структурной разбивкой образовательного процесса на взаимосвязанные модули, позволяющие обеспечить полный цикл обучения. Учебные дисциплины внутри модуля представляют собой законченный цикл, направленный на получение определенных компетенций.

При унификации модулей, например, на начальном этапе обучения, такой подход позволяет оптимизировать учебный процесс, более эффективно и сосредоточенно использовать материально-техническую базу. Дальнейшая образовательная траектория на основе последующих модулей позволит более гибко реагировать на развитие научно-технического процесса, обеспечивать кадровые потребности производства, более рационально формировать следующие образовательные этапы: магистратуру и аспирантуру.

Саморегулируемое обучение заключается в развитии у студентов способностей к самостоятельному приобретению необходимых компетенций.

В условиях быстро меняющейся социальной среды саморегулируемое обучение позволяет получать более глубокие знания по отдельным учебным дисциплинам. Глубина знаний и эффективность их усвоения будет зависеть от уровня подготовленности студента. Такой подход к обучению в целом позволит повысить уровень подготовки студентов. Саморегулируемое обучение и его элементы должны интегрироваться с другими методами обучения.

В подготовке студентов по инженерным направлениям саморегулируемое обучение может эффективно сочетаться с выполнением индивидуальных заданий по расчету и проектированию машин и механизмов, специализированного оборудования, технологических линий. Самостоятельный поиск информации с ее конкретной реализацией расширяет кругозор студента, приближает учебный процесс к производственному.

Таким образом, практико-модульное обучение можно охарактеризовать как структурированное обучение по комплексным функционально законченным модулям, предназначенным для освоения учебных дисциплин или отдельных ее составляющих. Практико-модульное обучение основано на закреплении приобретенных знаний при помощи практико-познавательной деятельности.

Целый ряд критериев реализации практико-модульного обучения и достижения поставленных целей (индивидуальный подход к обучению студентов в зависимости от их уровня общеобразовательной подготовки, умение работать в команде и др.) теоретиками дидактической науки рассматривается применительно к гуманитарному образованию. В инженерном образовании эти вопросы требуют существенной доработки, а в ряде случаев на теоретическом уровне они вообще не рассматривались.

Практико-модульное обучение позволяет оперативно перестраивать учебный процесс в зависимости от потребности предприятий. Например, можно вводить определенные блоки дисциплин на старших курсах с учетом предстоящего трудоустройства. В этом случае сокращается период от заказа предприятия на выпуск специалистов до их получения, обеспечивается необходимый набор компетенций. В учебном плане можно предусматривать различные траектории образовательного процесса. Реализация этих траекторий должна осуществляться в зависимости от текущей потребности в подготовке специалистов.

Такой подход позволяет обеспечивать специалистами новые быстро развивающиеся предприятия, обеспечивать кадрами регионы с опережающим развитием.

Практико-ориентированная адаптация студентов при последующей их работе на производстве позволит наряду с предметно-теоретическими познаниями более успешно вырабатывать «второй тип» производства знаний [17], который вырабатывается в рамках технологических процессов.

Реализация практико-модульного обучения позволяет также оптимизировать учебный процесс за счет унификации учебных дисциплин на первом и втором курсах обучения. Практико-модульное обучение на последующих курсах позволит получить необходимые компетенции в более короткие сроки.

Разный уровень овладения студентами универсальных и общепрофессиональных компетенций, что, к сожалению, очень часто случается, не позволяет эффективно получать знания, навыки и умения при изучении специальных дисциплин.

Блочно-модульный подход в составлении индивидуальных траекторий обучения позволяет для отдельных категорий обучающихся добавлять дополнительные блоки как необходимые этапы для перехода к изучению специальных дисциплин. Несомненно, это требует дополнительных ресурсов для работы с такими студентами: аудиторный фонд, учебная нагрузка и оплата труда профессорско-преподавательского состава и т.д. Такая корректировка образовательного процесса наиболее предпочтительна по сравнению с ситуацией, когда брак в подготовке специалиста на выходе из вуза или при поступлении на работу на предприятие выявляется, но он уже неустраним.

Вышеприведенная гибкая организация учебного процесса будет служить дополнительным мотивирующим фактором для обучающихся, более оперативно выявлять слабые места в работе общеобразовательных кафедр, производить необходимую корректировку, включая быстро изменяющиеся требования работодателей. В случае открытия в регионе новых производств и возникновении срочной потребности в специалистах определенной направленности практико-модульное обучение позволит переориентировать часть студентов выпускающих курсов на получение дополнительной специализации.

Поиски новых методов реализации учебного процесса, его структурная оптимизация должны быть направлены на качество подготовки выпускников вузов. Оценка себестоимости образовательного процесса может быть только косвенным дополнительным критерием при оптимизации образовательного процесса.

Поиск и реализация инновационных образовательных технологий не следует проводить по схеме «инновация ради инновации». То, что инновационно и полезно для одного направления подготовки может быть неприемлемо для других направлений. Это особенно важно, например, при инженерной подготовке. Образовательные технологии гуманитарного направления следует с особой осторожностью применять для инженерных, хотя они вполне могут быть очень успешными при реализации гуманитарного цикла дисциплин.

Анализ научных исследований по проблеме качества подготовки кадров, поиску путей совершенствования системы подготовки кадров, разработке новых образовательных технологий показывает, что исследованием данной тематики очень редко занимаются специалисты в конкретных отраслях наук: доктора и кандидаты технических, медицинских, химических и др. наук. Но ведь только профессионал в определенной области может оценить целесообразность и эффективность применения определенных инноваций в данной области.

Создание эффективных временных (и не только) творческих коллективов для исследования проблем образования, разработки стратегии, тактики развития образования, совершенствованию образовательных технологий из специалистов различных отраслей является необходимым условием для поступательного диалектического развития системы образования.

Поиск новых образовательных технологий должен базироваться на детальном исследовании имеющихся, применяемых десятилетиями технологий. В чем эти технологии отстают от современных вызовов общества, что не устраивает в достигаемых результатах? Какие социальные и экономические процессы и как влияют на результативность образования? Какова доля образовательных технологий в создавшихся проблемных ситуациях, и каковы причинно-следственные связи?

Принятию решения о внедрении новых технологий обучения должен предшествовать многолетний сравнительный анализ результатов обучения на экспериментальных площадках, проведенный в сопоставимых условиях. Окончательное решение необходимо

принимать с учетом мнения работодателей после успешной адаптации выпускников на предприятии.

Анализ проведенных теоретических исследований по практико-модульному обучению, а также практического применения результатов этих исследований позволяет сделать следующие выводы и представить основные направления развития практико-модульного метода обучения.

1. Требуется более детальное научное исследование дидактического процесса инженерного образования во взаимосвязи с быстроразвивающимся техническим прогрессом, его запросами к системе образования. По ряду позиций дидактика должна опережать этот прогресс, прогнозировать его запросы.

2. Необходима научно-обоснованная разработка образовательных стандартов и программ, нормативов применения методов и средств обучения в зависимости от уровня образовательного процесса, его направленности. Структура образовательного процесса должна предусматривать соотношение между теоретической и практической составляющей в подготовке специалиста в зависимости от вида предстоящей деятельности.

3. Обоснование применения практико-модульного обучения как метода должно быть проведено с учетом его места в образовательном процессе, целей и решаемых задач.

4. Развитие практико-модульного обучения как метода возможно по следующим направлениям:

4.1. Организация обучения на предприятиях, реализующих производственный процесс.

4.2. Организация обучения на предприятиях, имеющих специализированные учебные центры.

4.3. Совмещение практико-модульного обучения на предприятии с учебной или производственной практикой.

4.4. Создание в вузах собственных учебно-производственных центров. Возможно частичное проведение учебных занятий на предприятии.

4.5. Увеличения количества дидактических единиц на расчетно-графические работы, курсовые работы и проекты, как элементы практико-модульного обучения. Увеличение часов индивидуальной работы преподавателя со студентом позволит реализовать один из принципов практико-модульного обучения – индивидуальный подход. Это является неотъемлемой спецификой инженерной подготовки.

Выполнение комплексных курсовых работ и проектов, в том числе по заказу предприятий, позволит получить навыки работы студентов в команде при решении инженерных задач, повысит личностный статус студента.

4.6. Реализация дополнительных образовательных программ для обучающихся по заказу предприятия, обеспечивающего трудоустройство выпускников, с практико-модульными блоками.

4.7. Получение дополнительных специализаций и профилей подготовки для обучающихся по межвузовскому обмену с учетом требований работодателей.

Реализация последнего пункта целесообразна в том случае, когда в данном вузе отсутствует требуемая образовательная программа, а потребность предприятия в данных специалистах невелика. В этом случае нет необходимости в организации полномасштабной подготовки в рамках данного учебного заведения. Выгоднее по заказу предприятия направить студентов последних курсов родственных специальностей или профилей подготовки на обучение по межвузовскому обмену студентами.

4.8. Повышение квалификации и переподготовка кадров.

Слушатели данных курсов имеют разную компетентность, а при переподготовке кадров слушатели очень часто имеют разное базовое образование. Необходимо, чтобы

реализация образовательной программы осуществлялась для основной массы слушателей. Отдельные модули данной программы должны обеспечивать подготовку оставшихся слушателей в зависимости от их образовательного уровня. В данном случае слушатели могут частично работать по освоению образовательной программы самостоятельно. Преподаватель должен при этом нести консультационную и координирующую функцию.

Для выравнивания компетенций слушателей можно также набирать группы для обучения по отдельным модулям. При этом количество слушателей должно быть достаточным для формирования отдельных групп.

4.9. Подготовка специалистов для работы в сфере проектной и научно-исследовательской деятельности.

Особый акцент в данном направлении следует сделать на развитие навыков самостоятельного обучения. Практико-модульное обучение в этом случае должно быть направлено на решение сложных инженерных и научно-исследовательских задач.

Реализация практико-модульного обучения по блоку общепрофессиональных дисциплин направления бакалавриата “Нефтегазовое дело” в Тюменском индустриальном университете показала эффективность данного метода обучения.

Использование современной материально-технической базы предприятий, проведение занятий работниками этих предприятий позволило усилить практическую направленность процесса обучения, повысить мотивационные факторы у студентов. При диагностировании обученности зафиксировано увеличение успеваемости на 20%.

Внедрение практико-модульного обучения имеет свои особенности, требует тщательной организации данного процесса, надежные и длительные связи с индустриальными партнерами, дополнительные ресурсы для менеджмента образовательного процесса и финансовые затраты. Особое внимание следует акцентировать на следующих вопросах:

- готовность предприятий к приему студентов для прохождения практико-модульного обучения (согласованность графика работы предприятия и графика учебного процесса, стабильность выполнения договорных обязательств в данном вопросе, наличие рабочих мест, аудиторного фонда, спецодежды, материалов и инструментов, столовой и т.д.);

- наличие на предприятии персонала специалистов, способных проводить учебные занятия, и ресурса времени на эти цели (в некоторых случаях возможно ограничение проведенными экскурсиями);

- возможность гибкой реализации графика учебного процесса в соответствии с режимом работы предприятий;

- наличие финансовых средств в вузе для обеспечения дополнительных затрат.

Таким образом, практико-модульное обучение позволяет формировать конкурентоспособного специалиста, более адаптированного к постоянно меняющимся запросам предприятий. Модульный принцип в организации учебного процесса обеспечивает гибкость в обеспечении востребованных компетенций. Практическая составляющая повышает мотивационные факторы у студентов, уменьшает время производственной адаптации специалиста. В целом, все эти составляющие обеспечивают качество образовательного процесса в соответствии с запросами рынка труда.

### Список литературы

1. Александров А. А., Федоров И. Б., Медведев В. Е. Инженерное образование сегодня: проблемы и решения // Высшее образование в России. - 2013. - № 12. - С. 3-8.

2. Астафьева М. П., Зятева О. А., Пешкова И. В., Питухин Е.А. Анализ показателей эффективности деятельности российских вузов // Университетское управление: практика и анализ.- 2015.- № 4.- С. 4-18.
3. Гурьянова Т. Н. Инженерное образование в Германии: интерактивные методы обучения (на примере Технического университета Брауншвейга) // Вестник Казанского технологического университета. - 2011. - № 11. - С. 240 – 245.
4. Гуськова Н. Д. Ценности как элемент системы организационной культуры университета / Н. Д. Гуськова, А. В. Ерастова // Университетское управление: практика и анализ. – 2015. – № 4. – С. 67–75.
5. Дадаева Т. М. Реформа высшей школы: парадоксы и тупики институциональных изменений / Т. М. Дадаева, И. М. Фадеева // Университетское управление: практика и анализ. – 2014. – № 4-5. – С. 28–35.
6. Дейнега С. А. Проектно-модульное обучение в техническом вузе // Ярославский педагогический вестник.- 2011.- Т. II, № 3.- С. 146-152.
7. Дульзон А. А. Пути повышения результативности труда персонала вуза // Университетское управление: практика и анализ. – 2013. – № 2. – С. 27–33.
8. Дульзон А.А. Реформы высшего образования и вузовское сообщество // Инженерное образование. - 2017. - № 21.- С. 8-17.
9. Инженерное образование сегодня: проблемы и тенденции. Интервью президента МГТУ им. Н.Э. Баумана, академика РАН И. Б. Федорова главному редактору журнала “Alma mater” (Вестник высшей школы) Л. Г. Тюриной. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.almavest.ru/ru/favorite/2012/04/26/299/>.
10. Коротких Е. Г. Модуль как составляющая учебно-методического комплекса по иностранному языку для технических и естественнонаучных направлений бакалавриата // Профессиональное образование в современном мире.- 2013.- № 3(10)- С. 133-140.
11. Ключев А. К. Организационное развитие вузов: оптимизация практик // Университетское управление: практика и анализ.- 2015.- № 6(100).- С. 57-67.
12. Ключев А. К. Университет в бизнес-среде региона: как есть и как надо / А.К. Ключев // Университетское управление: практика и анализ. - 2017. - Т. 21, № 1. - С. 96-107.
13. Олесова М. М. Применение практико-ориентированных технологий обучения в вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики.- Тамбов: Грамота, 2017.- № 7(73): в 3-х ч.- Ч. 2.- С. 201-204.
14. Педагогика и методика преподавания в высшей школе: учебно-методическое пособие / Под ред. А.И. Артюхиной.- Волгоград, 2016.- 246 с.
15. Проблемы инженерного образования. Центр стратегических разработок. – 2017.- 14 июня [Электронный ресурс]. URL: <https://www.csr.ru/news/1867/>.
16. Самойлов Л. П., Сидорова С. Н. Стратегия развития инженерного образования юга России в современных условиях // Известия Волгоградского государственного технического университета. Серия: Проблемы социально-гуманитарного знания. - 2014.- Т. 19, № 24 (151).- С. 137-141.
17. Тхагалсоев Х. Г., Яхутлов М. М. Проблемы инженерного образования в современной России: методология анализа и пути решения // Высшее образование в России.- 2014.- № 8-9.- С. 27-36.
18. Федоров И. Б., Балтян В. К. Становление и развитие системы университетского технического образования России // Высшее образование в России.- 2012.- № 11. - С. 30-39.

19. Федоров И. Б. О проблемах инженерного образования // Вестник высшей школы. - 2013.- № 9.- С. 6-9.
20. Чошанов М. А. Информационные технологии обучения математике в школах США // Образовательные технологии и общество.- 2006.- Т. 9. № 4.- С. 315-319.
21. Чошанов М. А. Образование и национальная безопасность: Системные ошибки в математическом образовании России и США // Образование и наука.- 2013.- № 8 (107). - С.14-31.
22. Nesbor K., "Working in groups. Project Work", Competent centre "Didactics of higher education for Lower Saxony" at the TU Braunschweig, 2010.
23. "Report to the European Commission on new models of learning and teaching in higher education", High Level Group on the Modernization of Higher Education, Luxembourg: Publications Office of the European Union.- 2014.- 68 p.
24. Pape S. J., Tchoshanov M. A., "The role of representation(s) in developing mathematical understanding", Theory Into Practice, vol. 40, iss. 2, 2001, pp. 118-127.
25. Russell J. D. Modular Instruction. - Minneapolis, Minn., Burgess Publishing Co., 1974. -164 p.
26. "TIMSS – 2011 (Trends in International Mathematics and Science Study) Results", US Department of Education, Washington: DC, 2012.

## **1.2. Формирование профессионально-педагогической компетентности будущих инженеров для работы в инновационных образовательных организациях**

Современное инновационное развитие и модернизации отечественной промышленности требует решения ряда вопросов, важным из которых является подготовка компетентных и квалифицированных специалистов. Требуется поколение инженерных, технических и научных кадров, способных проектировать и создавать новое, широко мыслить и принимать нестандартные решения, внедрять современные технологии и управлять сложными технологическими процессами на производстве.

В условиях экономики, основанной на компетентности, система образования становится важнейшим фактором национальной конкурентоспособности. В современной высшей школе формируется высокопроизводительный и качественный подготовленный человеческий потенциал, новое поколение исследователей, специалистов и рабочих для высокотехнологических отраслей.

Сегодня компетентностный подход становится одним из ведущих в осмыслении профессиональной подготовки будущих инженеров. От выпускников технических и инженерных вузов требуется наличие не только профессиональных знаний и умений, но и опыт педагогического знания и умения. Специфика деятельности современного инженера, с одной стороны носит предметно-прикладной, а с другой – начинает приобретать социально значимый характер. В конечном итоге, результативность и эффективность работы инженера напрямую зависит от уровня его профессиональной и педагогической компетентности. Формирование компетенций — это длительный процесс, поэтому возвращаясь к вопросу обучения и воспитания нового поколения специалистов, выделяем возможности дополнительного научно-технического образования детей, как наиболее перспективное направление.

В настоящее время в России идет реализация федеральных, региональных программ, направленных на развитие системы научно-технического творчества молодежи. Согласно Указу Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 года № 599 (подпункт «в» пункта 1)

органы образования должны обеспечить увеличение к 2020 году до 70 - 75 процентов, числа детей в возрасте от 5 до 18 лет, обучающихся по дополнительным образовательным программам, от общей численности детей этого возраста. Появившиеся в стране Центры молодежного инновационного творчества (далее ЦМИТ), детские технопарки «Кванториум» - это новые формы реализации научно-технического творчества, создаваемые, как правило, на базе школы, вуза или какой-либо другой образовательной организации. Специализация таких центров и площадок разнообразна: от 3D-проектирования и изготовления прототипов до робототехники и архитектурного дизайна. Педагогическая деятельность, научное и техническое руководство над проектами, реализуемыми в таких центрах (ЦМИТ), «Кванториумах», осуществляется, как правило, молодыми педагогами, выпускниками инженерных специальностей. Эффективность их работы с детьми и молодежью в значительной мере определяется профессиональной подготовкой к инновационной деятельности, развитию научно-технического творчества, педагогическими способностями, в целом владением профессионально - педагогической компетентностью.

Анализ профессиональной деятельности выпускников инженерных вузов, работающих в инновационных образовательных организациях, показывает, что зачастую молодые специалисты не имеют достаточный уровень профессионально-педагогической компетентности. Соответственно, требуется изучение научно-педагогических основ формирования профессионально-педагогической компетентности выпускников инженерных специальностей для работы в инновационных образовательных организациях.

В представленном материале рассматриваются теоретические и практические вопросы разработки и апробации модели формирования профессионально-педагогической компетентности будущих инженеров для работы в инновационных образовательных организациях.

Существующие подходы в подготовке будущих инженеров- педагогов позволяют выделить следующие теоретические позиции. С одной стороны, педагогические знания и умения в структуру и содержание инженерной компетентности не включаются, это, в большей степени является надстройкой над инженерной компетентностью, а с другой стороны, в стандартах подготовки бакалавров в качестве видов профессиональной деятельности выпускников указаны научная и педагогическая деятельность (п. 4.3 ФГОС ВО). По сути педагогическая, научно-педагогическая деятельность выделяется, как отдельный вид профессиональной деятельности и позволяет выпускнику бакалавриата технического направления подготовки осуществлять педагогическую деятельность в области профессионального образования или профессионального обучения. Таким образом, педагогическая компетентность в области профессионального образования, или профессионально-педагогическая компетентность является одним из результатов подготовки выпускника инженерной специальности.

В рамках проводимого исследования делалась опора на мнение Зимней И.А., когда «компетенция» является производным понятием от «компетентности», тогда как «компетентность» семантически первичная категория и представляет присвоенную в личностный опыт совокупность знаний, умений, навыков. Также отметим, что отличие компетенции и компетентности в том, что компетенция — институциональное понятие, определяющее статус того или иного лица, тогда как компетентность понятие функциональное. Так «компетентный» в своем деле означает «осведомленный, являющийся признанным знатоком в каком-либо вопросе, авторитетный, полноправный, обладающий кругом полномочий, способный».[6].



В настоящее время в педагогических исследованиях уделяется серьезное внимание понятию «профессионально-педагогическая компетентность». Впервые данное понятие было определено Кузьминой Н.В. как совокупность умений педагога, являющегося субъектом педагогического взаимодействия, особым образом структурировать научное и практическое знание в целях лучшего решения педагогических задач. [7.] Группа исследователей Васильев И., Девятьярова Т., Устемиров К., рассматривают профессионально-педагогическую компетентность инженера-педагога, как способность квалифицированно осуществлять профессиональное обучение и воспитание в рамках конкретной профессии на уровне требований, установленных стандартами профессионального образования, на основе сочетания технико-технологических и психолого-педагогических знаний, умений и навыков. В публикациях Сердюковой Е. представлено определение педагогической компетентности инженера, как интегративного личностного образования, основанного на психолого-педагогических знаниях, умениях и навыках, которые позволяют эффективно влиять на профессиональное и личностное развитие студентов.[11.] Маркова А.К. в понятие профессиональной компетентности включает все качества личности, обеспечивающие высокий результат профессиональной деятельности, и представляет структуру субъективных качеств компетентного специалиста как совокупность объективных и субъективных характеристик.[8.]

Таким образом, личностные качества педагога являются важнейшим фактором, влияющим на эффективность обучения. Исходя из этого, можно утверждать, что обучение будущих инженеров должно быть направлено на развитие педагогических основ, навыков коммуникации и других личностных качеств.

Анализ инженерно-педагогической деятельности представленный исследователями (Безрукова В., Зеер Э., Маленко А. и др.) показывает ее отличие по виду профессиональной деятельности и по педагогическому характеру исполнения действий. При этом характер этой деятельности отражается в содержании образования инженера-педагога. Фактически инженеру – педагогу необходимо усвоить два вида деятельности, а срок его обучения в высшем учебном заведении составляет 4 года. Столько же времени составляет срок подготовки отдельно инженеров и отдельно педагогов. При этом объем информации, который необходимо усвоить инженеру-педагогу значительно больший, чем у инженера или педагога.

Профессиональные и педагогические знания выпускников инженерно-педагогических вузов находятся в тесной взаимосвязи. Так, технические знания позволяют преподавателю специальных дисциплин легко ориентироваться в современных технологиях, эффективно использовать материально-техническую базу для организации учебного процесса. Педагогические знания, в свою очередь, обеспечивают общую подготовку специалиста, позволяя ему эффективно управлять учебным процессом, и заниматься педагогической деятельностью. [5]

Таким образом, анализ представленных определений понятия позволяет отметить, что сущность профессионально-педагогической компетентности заключается в синтезе понятий профессиональной и педагогической компетентности. Использование выделенных подходов к пониманию профессионально-педагогической компетенции позволяет рассматривать профессионально-педагогическую компетентность выпускников инженерных специальностей, как интегративное качество, включающее в себя готовность и способность к осуществлению профессиональной и педагогической деятельности, требующей наличия как профессиональных, так и педагогических знаний, умений, навыков и опыта, с одной стороны, и профессионально-личностных качеств, с другой. В качестве основных функций профессионально- педагогической деятельности инженера – педагога

можно выделить следующие : гносеологическую, конструктивную, проектировочную, организаторскую, коммуникативную, исследовательскую и рефлексивную. Эти выделенные функции профессионально-педагогической деятельности инженера – педагога задают структуру профессиональной компетентности следующими компонентами: мотивационным, когнитивным, деятельностным, рефлексивным. [1]

В работах исследователей в структуре профессионально-педагогической компетентности инженера выделяют четыре компонента: мотивационно-ценностный, когнитивный, коммуникативный либо деятельностный и рефлексивный. Все эти подходы укладываются в общую схему описания компонентов компетентности И.А. Зимней, выделившей в структуре компетентности пять компонентов: мотивационный, когнитивно-знаниевый, опыт реализации знаний в действиях, ценностно-смысловое отношение к содержанию, процессу и результату компетентности и эмоционально-волевую регуляцию. Данная структура используется для анализа любой компетентности.

Проведенное обобщение позволило выделить два вида структур компетенций и компетентностей: функциональные (профессиональные) и личностные. В структуры первого вида включают деятельности или функции, которые необходимо выполнять сотрудникам для того, чтобы успешно достигать профессиональных целей. В структуры второго вида – описание качеств личности, которыми должны обладать сотрудники для успешного достижения профессиональных целей. Отсюда выделяем две особенности:

1) разные варианты структуры аналогичны по своему составу, т.е. между специалистами существует согласие относительно описания компетентности как личностного свойства;

2) специфика педагогической деятельности, а тем более специфика профессионально-педагогической деятельности инженера в данных структурах не учитывается, т.е. выделенные компоненты не могут описать структуру компетентности достаточно полно для практической разработки технологии ее становления.

В своих исследованиях Зеер Э. Ф. применяет профессиональные функции. В соответствии с тем, что по характеру профессиональных функций инженерно-педагогический труд относится к педагогическому, им выделены две группы функций деятельности инженера-педагога: первая группа, являющаяся ведущей, включает три функции-цели: обучающую, воспитывающую, развивающую; вторая группа состоит из четырех функций-операций: методической, производственно-технической, организаторской и диагностической [5, с. 45].

Для достижения такой цели высшего образования, как развитие человека как личности, свободного и ответственного субъекта деятельности, сочетающего профессиональную и гражданскую компетентность, необходимо использовать как функциональный, так и личностный подход к определению структуры компетентности. Оптимальным способом построения структуры профессионально-педагогической компетентности являются личностно-функциональные, или личностно-деятельностные структуры [6.].

Личностную часть структуры лучше всего описывают компоненты компетентности, предложенные И.А. Зимней [6.]. Деятельностную часть структуры наиболее обоснованно описывать с опорой на профессиональные стандарты.

Таким образом можно выделить следующие функции профессионально-педагогической деятельности инженера-педагога:

- обучающую, т. е. формирование у учащихся знаний, навыков и умений с учетом требований современного производства и профессиональной деятельности специальности;

- воспитывающую, т. е. формирование у учащихся устойчивых взглядов на окружающую действительность и жизнь в обществе;

- развивающую, т. е. процесс функционального совершенствования умственной и физической деятельности учащихся в соответствии с требованиями их профессиональной деятельности, условиями современного производства и жизни в целом;

- диагностическую, т. е. процесс формирования у учащихся профессиональной направленности, внутренней готовности к преодолению трудностей, встречающихся на их пути в процессе обучения;

- производственно-технологическую, т. е. организацию и осуществление производственной деятельности

- организаторскую, т. е. организацию и осуществление педагогической деятельности.

Основные направления и содержание деятельности инженера-педагога определены квалификационной характеристикой специальности, согласно которой он должен быть готов к выполнению следующих видов профессионально-педагогической деятельности:

- профессиональное обучение;

- производственно-технологическая деятельность;

- методическая работа;

- организационно-управленческая деятельность;

- научно-исследовательская деятельность;

- культурно-просветительская деятельность.

Все это предполагает интеграцию в личности инженера-педагога общей и профессионально-педагогической культуры, развитие и формирование общекультурной, управленческой, специальной и профессионально-педагогической компетентности.

Компоненты педагогической деятельности – это ее составные части, с помощью которых она осуществляется и соответственно включает:

- проектировочный, предполагающий постановку таких конкретных целей и задач педагогической деятельности, в результате достижения которых удастся сформировать у учащихся определенные знания и качества личности;

- организаторский, включающий в себя основные направления по организации педагогических действий, от реализации которых зависит ее эффективность;

- познавательный, обеспечивающий максимальную продуктивность интеллектуально-познавательной активности объектов и субъектов педагогической деятельности;

- коммуникативный, предполагающий построение межличностного взаимодействия и отношений объектов и субъектов педагогической деятельности, создающих условия для организации эффективного педагогического процесса;

- исследовательский, предусматривающий изучение и совершенствование самого процесса педагогической деятельности.

Основные компоненты профессионально-педагогической деятельности, обеспечивая ее целостность, в то же время отражают ее многофункциональный характер, что позволило выделить данные компоненты как самостоятельные виды деятельности, определить составляющие их действия, освоение которых будущим инженером-педагогом обеспечивает его профессиональную умелость и компетентность.

Таким образом, выделяем следующую структуру профессионально-педагогической компетентности. Профессионально-педагогическая компетентность будущего инженера видится нам в единстве четырех компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивного, коммуникативного и рефлексивного.

Развитие мотивационно-ценностного компонента способствует реализации информационно-коммуникативной, деятельностно-регулятивной и формирующе-развивающей функций; развитие когнитивного компонента направлено на реализацию аналитико-конструктивной и профилактико-воспитывающей функций; формирование коммуникативного

компонента способствует реализации практически всех функций профессионально-педагогической компетентности; развитие рефлексивного компонента направлено на реализацию формирующе-развивающей и профилактико-воспитывающей функций.

Становление каждого компонента связано с формированием его характеристик и свойств как части целостной системы.

**Мотивационно-ценностный компонент** включает мотивы, цели, потребности в профессиональном обучении, совершенствовании, самовоспитании, саморазвитии, ценностные установки актуализации в профессиональной деятельности, стимулирует творческое проявление личности в профессиональной деятельности. Он предполагает наличие интереса к профессиональной и профессионально-педагогической деятельности, который характеризует потребность личности в знаниях, в овладении эффективными способами организации профессионально-педагогической деятельности и взаимодействия.

Согласно сформулированному несколько десятилетий назад закону Йеркса - Додсона, эффективность деятельности зависит от силы и устойчивости мотивации. То есть, чем сильнее проявляется побуждение к действию, тем выше результативность деятельности. Но прямая зависимость сохраняется только до определенного момента - если по достижению запланированных результатов мотивация продолжает увеличиваться, то эффективность деятельности начинает снижаться.

Если опираться на исследования уровней развития мотивации, можно отметить, что большинство авторов единодушно выделяют пять уровней развития мотивации: начальный, низкий, средний, высокий и высший. В основу такой градации легло:

а) методологическое положение, утверждающее, что развитие можно представить как ряд различных ступеней развития, связанных друг с другом таким образом, что одна является отрицанием существования другой;

б) структурно-функциональный принцип, в соответствии с которым, при переходе от одного уровня мотивации к другому изменяется ее структура, ее функции в процессе усвоения знаний и развития обучающихся.

**Когнитивный компонент** представляет собой совокупность научно- теоретических знаний о профессиональной деятельности вообще и о роли профессионально-педагогического взаимодействия в ней. Уровень развития когнитивного компонента определяется полнотой, глубиной, системностью знаний в области профессионально-педагогического общения.[17. ]

**Коммуникативный компонент** проявляется в умении устанавливать межличностные связи, согласовывать свои действия с действиями коллег, выбирать оптимальный стиль общения в различных ситуациях, овладевать средствами вербального и невербального общения.

Коммуникативные способности проявляются в сотрудничестве и коллективной деятельности. К коммуникативным способностям относятся: способность понимать взаимоотношения людей, адекватно воспринимать ситуацию общения, использовать опыт других; способность понимать партнеров по общению, их мотивы и цели: способность к сотрудничеству; способность знать и понимать самого себя, свои собственные мотивы и возможности в сфере профессиональной деятельности и общения; способность отстаивать свою точку зрения; способность прогнозировать межличностные события, знать основные приемы общения; способность избегать конфликтов в общении.

Отметим, что в коммуникативный компонент инженера-педагога включает также умения проконсультировать, обсудить проект, план, программу, конструкцию, чертеж, технологический процесс, принять участие в создании совместных проектов, реконструкции производства, выступить с отчетом, докладом на производственном совещании, научной

конференции.

В структуре профессионально-педагогической компетентности нам представляется важным выделение такого компонента, который определял бы уровень развития самооценки, понимания собственной значимости в коллективе, ответственности за результаты своей деятельности, познания себя и самореализации в профессиональном общении. Таким, является **рефлексивный** компонент. Рефлексивный компонент проявляется в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития, личностных достижений: сформированность таких важных качеств и свойств личности, как креативность, инициативность, нацеленность на сотрудничество, уверенность в себе, склонность к самоанализу, способность к импровизации, предвидению, инициативному, критическому и инновационному рефлексированию и прогнозированию результатов своей деятельности и отношений, творческому воображению, а также профессионально значимых знаний, умений, навыков.[15. ]

Сочетание и формирование представленных компонентов профессионально - педагогической компетентности позволяет рассматривать ее как интегративное свойство личности инженера-педагога, характеризующего его глубокую осведомленность в предметной и психолого-педагогической областях знания, профессиональные умения и навыки, личностный опыт и образованность специалиста, нацеленного на перспективность в работе, открытого к инновациям и способного достигать значительных результатов.

Для исследования формирования профессионально-педагогической компетентности выпускников инженерных специальностей нами проводилась опытно-экспериментальная работа со студентами на базе Бурятского Института Инфокоммуникаций, филиала Сибирского государственного университета телекоммуникаций и информатики (БИИК СибГУТИ, кафедра информатики и вычислительной техники). К опытно-экспериментальной работе были привлечены студенты 3го курса, группа И-151.по направлению подготовки 09.03.01 «Информатика и вычислительная техника».

Рассматривая структуру профессионально-педагогической компетентности как единство ее компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивного, коммуникативного и рефлексивного, были предложены следующие критерии оценки степени ее сформированности: инициация общения, активное включение в общение (мотивационно- ценностный компонент); применение педагогических знаний в решении профессиональных ситуаций, аргументированное выдвижение собственных мнений в решении коммуникативно-производственных ситуаций (когнитивный компонент); продуктивное участие в общении, толерантное восприятие партнера (коммуникативный компонент); адекватная самооценка значимости своего участия в совместной работе; коррекция собственного поведения; влияние на мнения других (рефлексивный компонент).

Опираясь на существующий теоретический и практический опыт ранее проведенных педагогических исследований, были выделены четыре группы студентов, с различными проявлениями особенностей профессионально-педагогической компетентности. Это послужило основанием считать проявленные особенности как характеристики уровней, а студентов как представителей каждого уровня сформированности профессионально-педагогической компетентности. Уровни были обозначены как интуитивный (низкий), нормативный (средний), активный (высокий), креативный (высший).

В опытно-экспериментальной работе по формированию профессионально-педагогической компетентности у будущих инженеров была разработана рабочая учебная программа факультативного курса «Основы педагогики», по которой осуществлялось обучение, участвующих в исследовании студентов.

Рабочая программа состоит из нескольких модулей. Задача первого модуля заключается в ознакомлении студентов с базовыми понятиями педагогики, и формированию у них мотивационно-ценностного компонента для дальнейшего обучения. В рамках второго и третьего модуля формируются когнитивный и коммуникативный компоненты профессионально-педагогической компетентности. В заключительном модуле реализуется рефлексивный компонент, проводится итоговая аттестация студентов и определяется уровень сформированности профессионально-педагогической компетентности. В рабочей программе соединены традиционные и инновационные методы, формы и средства обучения для формирования профессионально-педагогической компетенции у будущих инженеров, инновационные формы, методы и средства обучения. Широко использовались активные и интерактивные средства обучения, направленные на совместную работу всей группы студентов. Это лучший способ мотивировать студентов, развивать коммуникативные навыки, умение работать в команде и ряд других важных для педагога качеств. Рабочая программа включает несколько форм лекционных занятий — проблемная лекция и лекция-визуализация. Важным было позволить студентам самостоятельно разобраться в педагогических вопросах, поэтому для реализации СРС использовались индивидуальные и опережающие задания. В качестве интерактивных средств формирования профессионально-педагогической компетентности использовались методы проектов, разбор кейсов и игровые методы. Помимо этого, активно использовались мультимедийные и ИТ-методы — презентации, видеоролики, интернет-ресурсы. В итоге, использование современных инновационных и интерактивных технологий обучения в процессе профессиональной подготовки позволяет эффективно формировать профессионально-педагогическую компетентность и общий уровень студентов.

В результате студенты осознали недостаток собственных знаний и представлений о роли педагогических умений и навыков в их дальнейшей профессиональной деятельности. На занятиях студенты получили основные теоретические знания в психолого-педагогической области, которые дополняют их профессиональные знания. В дальнейшем у студентов появился интерес к психолого-педагогическим знаниям, появилась потребность в профессионально-педагогических умениях и навыках — проявление мотива достижения. Также у многих студентов проявился мотив аффилиации. Этому способствовали дискуссионные занятия — обсуждения докладов, рефератов и других выступлений. Занятия позволили студентам включиться в процесс общения и иметь возможность высказать собственное мнение, что в результате помогает повысить их активность, активизировать мыслительные процессы. В результате это дает возможность рефлексии собственного поведения и высказываемых мыслей. Отмечаем, что такие дискуссии не сразу приобрели характер взаимовыгодного сотрудничества. Многие студенты оставались пассивными и не стремились включаться в диалог, высказывать собственное мнение. У большинства студентов были затруднения в формулировании собственных мыслей, а также проблемы с невербальным общением - общая скованность, отсутствие жестов, неуверенность. Отсюда возникали трудности в общении, непонимание или недосказанность некоторых высказываний. На таких занятиях удалось донести до студентов основные педагогические понятия, категории и термины. Студенты начали осознавать важность педагогических знаний, навыков общения в коллективе и публичных выступлений. В ходе занятия студенты изучали, анализировали и сравнивали особенности общения специалистов в различных профессиональных сферах, благодаря чему удалось выделить специфику и свойства профессионально-педагогического общения. Студенты проявляли интерес к выступлениям друг друга — задавали вопросы, выражали недовольство и делали замечания, пусть и не всегда уместные. Эти моменты говорят о том, что студенты начинают проявлять интерес к общению, стремятся выразить свои мысли, реализовать полученные знания на деле. В целом, трудности, с которыми сталкивались

студенты в процессе обучения только способствовали осознанию важности психолого-педагогических и коммуникативных навыков.

В результате первого этапа эксперимента по формированию профессионально-педагогической компетентности у будущих инженеров выявлены следующие изменения: многие студенты начали проявлять интерес к профессионально-педагогическим знаниям, появилась потребность в педагогических умениях и навыках; сформировалось общее представление о роли профессионально-педагогической компетентности в будущей профессиональной деятельности и осознание, где эти знания можно применить; улучшились коммуникативные навыки, появились навыки ведения дискуссии. При этом, мотивы достижения и аффилиации были достигнуты не у всех студентов, что учитывалось на второй этапе экспериментальной работы.

Наряду с данными изменениями, диагностика показала и другие изменения состояния профессионально-педагогической компетентности в экспериментальной группе:

- когнитивного компонента - студенты начали овладевать педагогическими знаниями, понятиями и категориями, связанными с их профессиональной деятельностью. У многих студентов изменилось отношение к своей профессии, изменилось понимание роли инженера в современном обществе;

- коммуникативного компонента - студенты овладели основными принципами ведения беседы и дискуссии, научились аргументированно доказывать свою точку зрения, используя факты и логику;

- рефлексивного компонента - у некоторых студентов появилось стремление к личностному росту и саморазвитию, многие научились оценивать себя в общении, научились выражать свое мнение.

Для решения поставленных задач было сформировано предположение, что в процесс обучения (экспериментальная группа) необходимо включить теоретические занятия, посвященные вопросам профессионально-педагогического общения; проблемные дискуссионные занятия, посвященные развитию мотивационного и когнитивного компонентов - беседы, дискуссии и другие интерактивные средства обучения. В качестве основного средства на данном этапе нами был избран диалог с элементами дискуссии; вспомогательными средствами выступали беседа, анализ, обследование.

Важным условием реализации программы является формулирование и постановка правильных целей обучения в соответствии с основами профессиональной педагогики. Это необходимое условие, поскольку цель является основополагающим фактором для самоорганизации активности студентов. С принятием и осознанием цели обучения, познавательная деятельность приобретает личностный смысл для студента.

Еще одним условием формирования профессионально-педагогической компетентности у будущих инженеров является осознание студентами ценности профессионально-педагогического общения. Студент должен понимать важность педагогических умений в будущей профессиональной деятельности. Таким образом, профессионально-педагогические ценности должны быть включены в структуру личности инженера.

В процессе обучения создавались условия стимулирующие студентов больше узнавать о профессионально-педагогическом общении, повышать интерес и развивать потребность в эффективном профессиональном общении.

Также были расширены и дополнены представления студентов о возможностях применения педагогических знаний, умений и навыков в будущей профессиональной деятельности. Это способствует актуализации коммуникативных навыков и приемов делового общения, позволяющих легко устанавливать контакты с преподавателями и одногруппниками, и впоследствии эффективной профессиональной деятельности. В рамках занятий студенты

познакомились с основными методами ведения беседы и дискуссии. Дискуссии в свою очередь, значительно способствовали актуализации мотивов достижения и аффилиации, формировали потребность в самореализации и саморазвитии. Процесс формирования профессионально-педагогической компетентности рассматривается в динамике.

Введение комплекса инновационных форм, методов и средств обучения в процесс профессиональной подготовки обеспечивает на более высоком уровне формирование компонентов профессионально-педагогической компетентности и ее общего уровня. Можно отметить, что в результате формирования у будущих инженеров профессионально-педагогической компетентности наблюдались положительные изменения, обнаруженные в процессе диагностики. Студенты овладели умениями и навыками социального взаимодействия, самостоятельного принятия адекватных решений в различных ситуациях общения, у них закрепилась способность адекватно оценивать себя и свои действия в процессе совместной деятельности. Студенты проявили способности к коррекции собственного поведения в зависимости от ситуации общения, а также более чем у половины из них наблюдалась способность к оказанию влияния на мнения других. У большинства студентов наблюдалась активность в установлении контактов, инициации, включении и поддержании общения. Студенты ориентировались на использование педагогических знаний в организации и поддержании профессиональных контактов, решении профессионально-коммуникативных ситуаций, их высказывания стали аргументированными, произошло овладение умениями продуктивного участия в общении.

Таким образом, модель формирования профессионально-педагогической компетентности будущих инженеров для работы в инновационных образовательных организациях будущих инженеров для работы в инновационных образовательных организациях включает в себя развитие в единстве выделенных компонентов профессионально-педагогической компетентности (мотивационно-ценностного, когнитивного, коммуникативного и рефлексивного), определение уровней и критериев оценки степени ее сформированности. Реализация модели осуществлялась на основе выделенных педагогических условий, одним из которых являлось обучение студентов по специально разработанной интегративной программе, включающей в себя педагогические и профессиональные знания, умения, навыки и компетенции. В процессе формирования профессионально-педагогической компетентности выявлено, что наиболее эффективной является система педагогических средств, включающая интерактивные методы обучения: дискуссии, деловые игры, коммуникативные задачи и ситуации.

В заключении отмечаем следующие результаты, полученные по итогам теоретического и опытно-экспериментального исследования. Теоретическое исследование позволило расширить и дополнить понятие профессионально-педагогической компетентности. Анализ исследований различных авторов и подходов позволяет рассматривать профессионально-педагогическую компетентность, как интегративное качество личности, включающее в себя готовность и способность к осуществлению профессиональной и педагогической деятельности, требующей наличия как профессиональных, так и педагогических знаний, умений, навыков и опыта, с одной стороны, и профессионально-личностных качеств, с другой.

На основе данного определения была выбрана и представлена структура профессионально-педагогической компетентности инженера - педагога, включающая в себя четыре компонента: мотивационно-ценностный, когнитивный, коммуникативный, рефлексивный. Критерии развития отдельных свойств личности определяются уровнем развития данных компонентов - интуитивный (низкий), нормативный (средний), активный (высокий), креативный (очень высокий).



Для полноценной реализации модели формирования профессионально-педагогической компетентности требуется 4 этапа, каждый из которых соответствует одному из компонентов. В рамках магистерского исследования осуществляется 2 этапа. На первом этапе преобладает диалог с элементами дискуссии. На втором – дискуссия и имитационные упражнения.

Введение комплекса инновационных форм, методов и средств обучения в процесс профессиональной подготовки обеспечивает на более высоком уровне формирование компонентов профессионально-педагогической компетентности и ее общего уровня. Результатом реализации рабочей программы являются положительные изменения, обнаруженные в процессе диагностики. Большая часть студентов овладели теорией и практикой педагогической деятельности, приобрели навыки социального взаимодействия и коммуникации, стали проявлять самостоятельность в принятии решений. У студентов улучшились рефлексивные навыки, появились умения анализировать и корректировать собственное поведение, навыки профессионально-педагогического общения, в установлении контактов и др.

Таким образом, модель формирования профессионально-педагогической компетентности будущих инженеров для работы в инновационных образовательных организациях включает в себя развитие всех четырех компонентов профессионально-педагогической компетентности. Реализация модели осуществляется на основе педагогических условий, одним из которых является обучение студентов по специально разработанной интегративной программе, включающей в себя педагогические и профессиональные знания.

### Список литературы

- 1.Банько Н.А.Формирование профессионально- педагогической компетентности как компонента профессиональной подготовки менеджеров: монография.- Волгоград: ВолгГТУ, 2004.-75с.
2. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика.2003.№10.С.51-55.
- 3.Волвенко И. В. Формирование профессионально-педагогической компетентности студентов инженерного профиля: дис...канд.пед.наук.- Самара,2006.
4. Герчес Н. И. Формирование информационной компетенции студентов технических вузов / Н. И. Герчес. – Тюмень: ТюмГНГУ, 2013. – 96 с.
- 5.Зеер, Э.Ф., Павлова, А.М., Сыманюк, Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер [и др.]. - Москва: Московский психолого- социальный институт, 2005. - 216 с.
- 6.Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя.– М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов,2004.
- 7.Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высш.шк.,1990.С.89-90
8. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя// Педагогика.1995.№6
9. Матвеева Т.А. Формирование профессиональной компетентности студента вуза в условиях информатизации образования : методология, теория, практика.- М.,2007.
- 10.Рогалева Г.И. Структура профессиональной компетентности учителя / Современные реалии образования: традиции и инновации: материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 100-летию юбилею колледжа.- Чита: ИРО Забайкальского края,2017.-332с.-С.-155-159.

11. Сердюкова Е.В. Проблемы участия студентов и работодателей в оценке качества профессионального образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт».- 2014.-20.-С.301-305.-URL:<http://e-koncept.ru/2014/54320/htm>.

12. Сильченко Т. В. Профессиональная компетентность современного инженера: монография / Т. В. Сильченко. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2011. – 362 с.

13. Слаутина М.Н. Формирование профессиональной компетентности студентов вуза: дис... канд. пед. наук.- Кемерово, 2005.

14. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года // Электронный ресурс : [<http://old.mon.gov.ru/files/materials/4432/11.12.08-2227r.pdf>]. (Дата обращения: 13.02.2019г.)

15. Шкатова Т. Г. Теория и методика профессионального образования: содержание профессиональной компетентности педагога / Т. Г. Шкатова // Ярославский педагогический вестник. – 2010. №1.

16. Федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» // Электронный ресурс: [<http://www.fcprk.ru/catalog.aspx?CatalogId=239>]. (Дата обращения: 14.01.2019 г.)

17. Филатова О. В. Психолого-педагогические основы повышения профессиональной компетентности преподавателя высшей школы: монография / О. В. Филатова, К. В. Сергеева, Е. Б. Акинина. – Владимир: Владимирский государственный университет, 2010. – 227 с.

18. Цырендоржиев А.Э. (Научный руководитель Рогалева Г.И.) Сущность профессионально- педагогической компетентности инженера/ Актуальные вопросы развития личности в образовательном пространстве региона: материалы студенческой научно- практической конференции Педагогического института БГУ ( Улан- Удэ, 18 апреля 2018г.) / отв.ред. Т.В. Гармаева.- Улан-Удэ: Издательство Бурятского государственного университета.2018.- 178с. –С.-166-170.

### **1.3. Национальная образовательная парадигма в подготовке специалиста будущего в высшей технической школе**

На сегодняшний день российской государственной политикой сформулирована магистральная идея, направленная на приоритетное развитие национальной системы высшего образования. Акцентирование внимания на переориентирование развития внутри самой высшей школы в русле национальных интересов связано с улучшением качества и повышением уровня конкурентоспособности отечественной системы высшего образования.

В самой российской высшей школе государственной образовательной политикой выделены в качестве приоритетных направления по подготовке инженерных специальностей, нацеленные на формирование и консолидацию кадров инженерно-технического корпуса. Поэтому в организации учебно-воспитательного процесса не утрачивает актуальности идея модернизации с учетом социальных вызовов времени – дальнейшей компьютеризации, оснащения материально-технической базы высшей школы, разработки и внедрения инновационных технологий. Тем более, что создание в ходе активного образовательного процесса условий, максимально приближенных к производственной деятельности способствует более гибкому процессу адаптации обучающихся и мотивации их к самостоятельной профессиональной деятельности.

Развиваясь в контексте тенденций времени, российская высшая техническая школа призвана подготовить специалиста будущего, обладающего не только профессиональными,

но и общекультурными компетенциями, – личность, адаптированную и социализированную в современной социокультурной среде. В связи с этим, в фокусе нашего внимания находится многоплановый процесс подготовки личности обучающегося. А конкретно: с одной стороны, личности, способной к усвоению широкого информационного поля знаний, развитию умений и практическому применению навыков, предложенных в образовательном процессе; с другой, – личности, активно работающей над собой в плане самообразования, – расширения тезауруса (багажа знаний) и эрудиции, самоанализа, самообучения и самовоспитания; с третьей, – личности, обладающей перспективным мышлением. Поэтому современная высшая техническая школа активизирует всех ключевых участников образовательного процесса – как педагогический корпус, так и обучающихся. В таком плане системно выстроенный, организованный процесс и высшей школой, и самим обучающимся, позволит достичь необходимого качества образования – накопления того информационного капитала специалиста будущего, который позволит ему успешно самореализоваться на рынке труда.

Более того, высшая техническая школа в России, переживающая и сегодня процессы модернизации структуры и концептуальных основ образования, развивается в условиях актуализации такого понятия как «рынок труда». Российской государственной политикой отмечается важность и значимость выстраивания связей между социальными институтами высшего образования и профессиональной деятельности, которые призваны искать пути сближения в плане выстраивания учебно-воспитательного процесса с учетом социальных вызовов времени – выполнения заказов и разработок, реализуемых в проектной и производственной деятельности обучающимися. Между образовательными учреждениями высшей школы и сферой труда должны быть выстроены гибкие связи по подготовки кадров в условиях развития постиндустриального общества, а конкретно: разработки и внедрения прорывных технологий и цифровизации сфер жизнедеятельности. Именно поэтому выстраивание интегрированных связей между институтами высшего образования и производства видится магистральной задачей, направленной на сохранение кадрового потенциала, создание необходимых условий образовательной и трудовой деятельности, обеспечение возможностей расширения интеллектуальных полей путем обмена опытом знаний и организации сферы труда благодаря вхождению молодых кадров в производственные коллективы. В связи с этим, подготовка специалистов будущего ведется с учетом запросов и задач, которые продиктованы как системой производства, так и складывающейся ситуацией на рынке труда, по которой осуществляется постоянный мониторинг.

Следовательно, сегодня высшая техническая школа актуализирует методологические подходы в организации и концептуальном оформлении образовательного процесса – междисциплинарную компетентность, системность и практическую ориентированность в плане разработки инновационных проектов и партнерства с производственными коллективами (с промышленностью и бизнесом).

Поэтому целью данной *научной экспозиции* является вхождение в проблему изучения *национальной образовательной парадигмы* в фокусе раскрытия личностных качеств обучающегося в высшей технической школе, – освоение им знаний, умений и навыков адаптации в ходе активного учебно-воспитательного процесса, выявление способностей к самостоятельному расширению информационного поля деятельности, развитие социокультурного потенциала для дальнейшей самостоятельной деятельности. Но главное, национальная образовательная парадигма нацелена на сохранения и аккумуляцию молодых поколений инженерно-технического корпуса внутри страны.

*Основная часть.* Отечественной высшей технической школой на современном этапе сформулирована расширенная система *целеполагания*, направленная на обучение и воспитание человека ищущего, познающего, творчески организованного, инициативного как в

активной учебно-воспитательной деятельности, так и в самообразовании. В связи с этим, ключевой позицией в системе целеполагания видится качество подготовленного специалиста – степень овладения профессиональными и общекультурными компетенциями и перспективность самореализации.

Поэтому в данном исследовании нами *ставится задача* проанализировать процесс организации, подготовки и роста-развития личности обучающегося в высшей технической школе, способной отвечать на социокультурные вызовы времени, а именно: адаптированной к современной социокультурной реальности, мотивированной в учебном процессе на дальнейшую самореализацию в условиях профессиональной среды, основанной на жесткой конкуренции. Именно поэтому магистральной идеей высшей технической школы сегодня видится корреляция цели и задач, которые ставятся и решаются в ходе учебно-образовательного процесса в плане подготовки специалиста будущего с учетом запросов и предложений рынка труда.

Параллельно с такой системой целеполагания и задачами формируется и *национальная образовательная парадигма*, основу которой составляет отношение к личности обучающегося как субъекту образовательного процесса, акцентирование внимания на максимальном раскрытии и развитии его креативных задатков и творческих возможностей – поиску новизны, нестандартным решениям, самобытному проявлению, эвристичности, расширению тезауруса (багажа знаний) и эрудированности, формированию умения выстраивать диалог и толерантности (уважительного отношения к позиции и мнению собеседника). Результатом такого, правильно выстроенного и организованного учебно-воспитательного процесса видится социокультурно адаптированная личность, встроенная в реалии современной социокультурной среды.

В связи с этим, в исследовательской части, мы апеллируем к ключевым понятиям, которые попытаемся проинтерпретировать. Так, сам термин «социокультурный» многопланов и предполагает анализ и изучение состояния «социума» в самом широком смысле, – тенденций, которыми охвачены основные сферы жизнедеятельности – экономика, политика, культура. Социальные процессы рассматриваются нами в контексте времени. Так, российское общество первых двух десятилетий XXI столетия, преодолевшее обстановку социальной неопределенности 90-х гг. XX в., позволяет констатировать относительно стабильное, постепенное поступательное движение, сопряженное с определением перспективных направлений – модернизации жизнедеятельности, а конкретно: информатизации, технологизации и компьютеризации. К примеру, сегодня продолжают развиваться и активно внедряются в социальную жизнь инновационные технологии, происходит цифровизация практически всех отраслей жизни. Это направлено на расширение и насыщение информационного поля интеллектуальной деятельности общества. Вместе с тем, эпоха информатизации и технологизации по-иному высвечивает и конкретного человека – его отношение к традициям с позиции «наследование и переосмысление» опыта прошлого – бережное или критичное его прочтение; формирование морально-нравственных качеств личности на основе приобретаемого багажа знаний, опыта общения и обновления форм коммуникационных связей; обостренного (или притупленного) чувства социальной ответственности, гражданственности и патриотичности. Следовательно, эти важные тенденции, создающие динамичный пульс жизнедеятельности человека, и составляют суть понятия «социокультурная реальность». В этом контексте, система образования в целом, а конкретно, высшая школа, встроенная в социокультурную реальность, характеризуется поисковостью концептуального направления, путей и форм консолидации педагогического корпуса, но, главное, – предоставления максимальных возможностей для развития личности обучающегося. Непосредственно выявление и развитие в ходе образовательного процесса адаптивных механизмов

личности обучающегося – вхождения, приспособления, умения ориентироваться в социокультурной среде, – составляет суть понятия «социокультурная адаптация». И наконец, те цели и задачи, которые ставит перед собой сам обучающийся, – мотивация поведения и отношения к учебно-воспитательному процессу, готовность к восприятию и усвоению самой широкой информации, способность к организации и выстраиванию процесса самообразования, – выявляют основу «социокультурной мотивации».

*Теоретическую основу* данной работы составили труды представителей отечественной и зарубежной академической школы педагогики и психологии Ш. А. Амонашвили [1], П. П. Блонского [2], В. И. Загвязинского [4], А. Н. Леонтьева [8], В. А. Караковского, [7], Л. Хьелл, Д. Зиглера [20], С. Нльсона [22] и др. В этих психолого-педагогических исследованиях последовательно и обстоятельно раскрывается процесс роста-развития личности на основе принципа природосообразности обучающего, максимального раскрытия его творческих способностей – образно-ассоциативных, языковых, чувственно-эмоциональных, вербальных, коммуникативных. Опираясь на эти фундаментальные исследования, мы особо акцентируем внимание на процессе интериоризации личности, который был описан Л. С. Выготским [3] и, проинтерпретирован современными представителями психолого-педагогической мысли Д. А. Леонтьевым, А. А. Лебедевой, В. Ю. Костенко [9, с. 100], как весьма сложном, насыщенном событийностью, противоречивостью, в котором развивающемуся человеку, входящему в разнообразный мир социальных отношений и предстоит найти свою модель поведения, выработать свою систему оценок и суждений в контексте многомерной, пульсирующей и постоянно изменяющейся реальности.

Кроме этого, пристальное внимание в сборниках трудов отечественных исследователей [16 ] и ученых, таких как: Е. В. Какалина [6], В. А. Караковский [7], С. Д. Поляков [13], Н. Л. Селиванова [15] и др., уделено проблеме воспитания личности обучающегося, тем сложностям и трудностям, с которыми он сталкивается в учебно-воспитательном процессе, и необходимости их преодоления. Мы особо выделяем эти работы в связи с тем, что в них поднимаются вопросы воспитания, что напрямую отвечает государственной образовательной политике, которая нацелена на подготовку личности с четко выраженной гражданской позицией, способного встроится в современное социокультурное движение.

В работах зарубежных исследователей Дж. Ди Петро [18], Х. Гарнэра [19], С. Нильсона и др. [12], Ю. Лехман [21], А. Поропад [23], Р. Вествуда [24] и др. отмечается и особая миссия преподавателя, связанная с многоплановостью задач, которые он обязан решать в ходе профессиональной деятельности: драматургическая (сопряженная с видением конечного результата – становления творчески ориентированной личности), режиссерская (связанная с созданием особой атмосферы творчества в ходе организации и выстраивания учебно-воспитательного процесса – увлеченности, импровизационности, фантазийности), актерская (направленная на пробуждение аксиоматики интереса, поисковости и эвристичности в обучающемся), исследовательская (изучение предметных полей с научной точки зрения). В этом плане мы солидарны с такой широкой направленностью деятельности преподавателя – как наставника, транслятора, организатора, – которая в современной педагогической практике особо актуальна.

Кроме этого, ряд современных зарубежных и отечественных исследовательских трудов посвящены деятельности педагогического корпуса в условиях повышения качества и конкурентоспособности высшей школы, тем более, что эта позиция подкреплена соответствующим документом Правительства РФ «О распределении субсидий, предоставляемых в 2016 г. из федерального бюджета на государственную поддержку ведущих университетов Российской Федерации в целях повышения их конкурентоспособности» [14]. Речь идет о публицистической активности преподавателя, его соответствии современным

стратегическим требованиям вуза [12]. Пафос этой деятельности заключается в том, что на современном этапе педагогический корпус вовлечен не только в учебно-воспитательный процесс, но и в исследовательскую работу в связи с тем, что современный образовательный процесс задаёт весьма жесткие требования и к преподавателю, который обязан непрерывно повышать квалификацию. В этом плане, комплементарность образовательной и исследовательской направлений деятельности связана с повышением уровня компетентности преподавателя. В этом контексте, мы особо отмечаем акцентирование внимания на требованиях, предъявляемых к современному инженерному образованию, в частности, представленных и проанализированных в исследованиях В. Г. Иванова, А. А. Кайбияйнен, И. М. Городецкой [5], А. И. Чучалина [17] при опоре на труды зарубежных исследователей [17]. В этих работах раскрыты новые подходы к подготовке обучающихся в высшей технической школе с учетом актуализации практико-ориентированной деятельности с применением подхода CDIO («задумай – спроектируй – реализуй – управляй») [11, 17].

Таким образом, труды представителей академической и современной психолого-педагогической школы позволяют выявить преемственность в интерпретации самой проблемы личностного роста-развития обучающегося и обозначить перспективные тенденции в подготовке специалиста будущего с учетом национальных интересов.

В качестве *методологической опоры* в нашем исследовании выделены следующие подходы:

- междисциплинарный, актуализированный современной педагогической практикой, позволяющий выстроить межпредметные связи, с целью формирования тезауруса и приращения знаний личности обучающегося;

- компетентностный, предполагающий процесс усвоения профессиональных, специальных и общекультурных компетенций обучающимся;

- творческий, (основанный на индивидуализации и дифференциации обучения), направленный на раскрытие природного потенциала, аналитических способностей, активизацию развития высших психических функций – памяти, воображения, мышления и речи обучающегося.

В нашей работе использованы разные методы, в частности: анализа документов нормативно-правовой базы, анализа и осмысления современной научно-исследовательской литературы, обобщения и прогнозирования. В ходе изложения информационно-аналитического материала для нас приоритетным стал принцип научной объективности, который предопределил непредвзятое, «живое» отношение к педагогическому процессу (не как к рутинному и закостенелому, но как к динамичному и творческому), позволил оценить подлинный вклад представителей широкой общественности разных поколений и стран, подвижническая деятельность которых обусловила организационное и содержательное оформление высшей школы на современном этапе. Автор руководствовался идеей о том, что педагогическое исследование основывается на принципах взаимосвязи и взаимообусловленности политических, экономических, культурных факторов, позволяющих выявить широкий контекст тех явлений и событий, на фоне которых происходит процесс закрепления новой национальной образовательной парадигмы в ходе подготовки специалиста будущего в высшей технической школе.

В связи с определением теоретико-методологических позиций, мы попытаемся проанализировать процесс раскрытия в обучающемся личностных качеств, составляющих суть национальной образовательной парадигмы. Поэтому *гипотезой* нашего исследования является предположение о том, что развитие личности обучающегося в контексте национальной образовательной парадигмы возможно при выявлении и использовании эффективных форм и методов организации учебно-воспитательного процесса, в котором коррелируются

традиционные и инновационные технологии, актуализируется система мониторинга приоритетных направлений по подготовке кадров и ситуация на рынке труда.

Сегодня нормативно-правовой базой четко определен вектор развития высшей школы: формирование *концептуальных основ содержания* происходит в направлении расширения информационных полей, насыщения содержанием модулей (предметов изучения) – профессиональных, узкоспециальных и общекультурных.

Концептуальное оформление высшей технической школы происходит на основе Федерального государственного образовательного стандарта. На протяжении последнего десятилетия в образовательный процесс было внедрено несколько поколений стандартов, что позволяет говорить о весьма гибкой государственной образовательной политике, которая реагирует на социальные вызовы и тенденции времени. И на сегодняшний день высшая техническая школа развивается в направлении постоянной коррекции либо разработки новых позиций Федерального государственного образовательного стандарта. В этом аспекте считаем необходимым отметить то, что процесс регулирования и оперативного внесения изменений в нормативно-правовую базу является ответом на социальные вызовы времени в плане подготовки специалиста будущего, в котором нуждается российское общество.

Так, самым временем актуализирована идея накопления информационного капитала личности и развития современного типа мышления. В этом контексте, заявленная национальная образовательная парадигма просматривается в раскрытии разных природных задатков и креативно-творческих способностей личности обучающегося к: аналитической деятельности, образно-ассоциативному мышлению, чувственно-эмоциональному восприятию, обогащению вербально-языкового багажа. В том, что высшая техническая школа сегодня открывает перед обучающимся широкое поле интеллектуальной деятельности и состоит идея накопления информационно-аналитического капитала личности. На наш взгляд, она реализуется через:

- формирование представления о профессии и освоение профессиональных компетенций, расширение и обогащение социокультурного тезауруса (общекультурных компетенций), – всего того, что предложено учебно-воспитательным процессом;

- вхождение личности обучающегося в самостоятельный поисково-творческий процесс (собственное творчество в направлении расширения информационных полей деятельности через анализ, освоение, интерпретацию с целью развития разных видов мышления и речевого аппарата (чувственно-эмоционального, образно-ассоциативного, вербального).

В этом плане нам видится актуальной идея развития междисциплинарных связей и разработки междисциплинарных проектов, как реализующих идею интеграции в самом дидактическом инструментарии – формулировке целей, задач, содержания, методических и методологических подходов к освоению разных дисциплин (модулей).

Мы попытаемся рассмотреть процесс построения междисциплинарных связей на примере цикла гуманитарных дисциплин в связи с преподаванием его предметов автором данного исследования. Так, в Федеральном государственном образовательном стандарте третьего поколения четко выделены дидактические позиции по гуманитарному циклу, который направлен на формирование общекультурных компетенций, циклу специальных дисциплин, которые формирует общепрофессиональные компетенции и циклу узкоспециальных моделей, который формирует специальные компетенции. Идея интеграции – выстраивания междисциплинарных связей дидактического инструментария – ориентирована на поиск точек соприкосновения разных дисциплин и активизацию процесса приращения знаний, умений и навыков обучающегося. Целью интегрированного процесса обучения и воспитания видится подготовка эрудированного, обладающего широким тезаурусом, мобильного специалиста будущего, которые актуализированы в современной жизни. А реализация этих

задач осуществляется в ходе непосредственного обучения и воспитания в высшей школе.

Исходя из практической деятельности автора мы попытаемся привести доказательную базу на примере изучения обучающимися базовых дисциплин (модулей) гуманитарного цикла – Истории, Основ личностной и коммуникативной культуры, Философии, Социологии.

В своей практике мы используем принцип сопоставления этих дисциплин (модулей) с точки зрения общего и особенного, выявляя те дидактические позиции, которые видятся универсальными и просматриваются в разных модулях.

Так, в рамках Истории (точнее Истории России) целью является представление весьма широкого исторического процесса, охватывающего основные сферы жизнедеятельности – экономику, политику, культуру, – насыщенного фактами, событиями; интерпретация этого материала без искажения и объективная оценка событий и фактов. Спецификой понятийного аппарата Истории является овладение фактом, в связи с этим, в ходе изучения данного предмета обучающемуся необходимо активизировать работу высших психических функций, а конкретно: память (запоминание, удержание фактологического материала), аналитические способности (в плане умения оперировать фактологическим материалом, сравнения-сопоставления исторических периодов, персоналий, выстраивания причинно-следственных связей, обобщения с учетом извлечения положительных и отрицательных уроков исторического прошлого, прогнозирования путей развития на основе изучения исторического опыта).

В рамках предмета Основы личностной и коммуникативной культуры целью видится раскрыть само понятие личности, представить многочисленные примеры творческих личностей из разных сфер жизнедеятельности и особо обратить внимание на ключевую составляющую в этом понятии – творческую самореализацию человека. Более того, сегодня самим временем актуализированы активные формы выстраивания коммуникативных связей, которые по-разному воздействуют на человека, и видится необходимым проанализировать степень умения и эффективности их использования, продуктивности их воздействия на развитие человека в направлении к личности. Это особо актуально для сегодняшнего поколения обучающихся, у которых есть опыт и возможность мгновенного, оперативного получения информации. Однако вместе с этим, высвечивается и другая сторона этого процесса – утрата (или атрофирование) навыков живого общения, неумение или даже презрения к этой практике, нежелание слушать и слышать другого человека, дефицит толерантности. В связи с этим, актуальными видятся формы живой коммуникации, – вербального и языкового общения, – реализуемые в учебно-воспитательном процессе.

Модуль Психология направлен непосредственно на изучение процесса развития человека в направлении к личности. В ходе роста-развития человек проходит через разные фазы. А конкретно: фаза биологического вида (биовида), сопряжена с формированием и укреплением конституции человеческого тела, процессом взросления и переживания возрастных кризисов (переходных периодов), связанных с естественно биологическими изменениями организма; фаза индивида связана с выявлением и развитием природно-генетических задатков и способностей человека; и, наконец, фаза социовида выявляет процесс социализации личности. В рамках учебного процесса, изучая данный предмет, внимание преподавателя направлено не только на полноту раскрытия самого понятия личность, но и, главное, на самоанализ обучающегося – природно-генетических задатков, творческих способностей, что весьма важно в процессе самоопределения (самообучения и самовоспитания) личности обучающегося. Кроме этого, в рамках данного предмета представлены разные виды ролевых игр, разные формы межличностного взаимодействия с непосредственным участием самих обучающихся, что также видится ценным опытом в плане выбора для себя органичной



модели поведения и отношений.

В ходе изучения предмета Философии целью является овладение специфически философским типом мышления, которое реализуется через работу с понятием – через анализ, размышление, интерпретацию. Кроме этого, изучение обучающимися достаточно широкого информационного поля философии в историческом и теоретическом аспектах позволяет актуализировать мыслительную деятельность в плане образно-ассоциативного мышления. Этот процесс весьма важен для развития определенных высших психических функций обучающихся, таких как мышление, воображение, речь.

И наконец, модуль Социология направлен на изучение широкого круга социальных процессов – на макро- (взаимодействие обществ), среднем (корреляция общества и социальных групп) и микро- (межличностное взаимодействие) уровнях. Изучение этих процессов позволяет обучающемуся ориентироваться в проблеме адаптации личности в социально-культурной среде, социализации личности в разных социальных институтах. Погружение в предметное поле социологии позволяет обучающемуся выявить актуальные тенденции современного времени, найти самобытную форму самореализации.

Следовательно, личностно-ориентированное образование выстраивается как сложно организованный процесс, предполагающий раскрытие природно-генетических задатков обучающегося и сохранение принципа природосообразности (изначальной природы и бережное развитие его способностей); развитие креативных навыков и создание креативной среды – свободы для реализации творческого потенциала – нестандартных идей, мыслей, действий и стимулирование к самостоятельной поисковой деятельности; развитие высших психических функций (восприятия, чувств, эмоций, памяти, мышления, воображения, речи) через активную информационно-аналитическую работу благодаря привлечению современных технологических средств в качестве мобильной возможности получения информации; нахождение коммуникативных форм в ходе познавательной и практической деятельности.

Однако, исходя из многолетнего практического опыта наблюдений автора, тревожным моментом процесса обучения и воспитания сегодня видится отсутствие у обучающихся навыков чтения (глубокого погружения в текст), нежелание и (или) неумение проводить аналитическую работу с информационным материалом. Современное поколение обучающихся в массе своей эксплуатирует самую примитивную форму – простого пересказа. А следствием этого изначального пробела (отсутствия опыта чтения, умения работать с текстом и навыков схватывания ключевой мысли) является заторможенное развитие всех высших психических функций – мыслительного аппарата, вербализации и речевой моторики, скудность воображения.

Именно поэтому практико-деятельностная сторона образовательного процесса, основанная на тесном процессуальном взаимодействии преподавателя и обучающегося, направлена на освоение интерактивных методов обучения с целью выявления профессиональной и общекультурной активности, социокультурной адаптивности, творческого отношения к жизнедеятельности.

На наш взгляд, необходимо активно внедрять и продолжать развивать в непосредственном учебно-воспитательном процессе новый формат его организации с учетом корреляции традиционных и инновационных методов и технологий.

Изменение концептуальных основ содержания в сторону насыщения информационно-аналитического поля позволяет нам выйти на общие *методические принципы обучения и воспитания*, сохраняемые и обогащаемые современной педагогической практикой. Методическую основу процесса обучения и воспитания, на наш взгляд, должно составлять со-творчество преподавателя и обучающегося. Поэтому в качестве приоритетного мы выделяем *метод рефлексивного диалога*, стимулирующий творческую направленность как

личности обучающегося, так и преподавателя. Этот метод предполагает партнерство (паритетный диалог) и мастерство общения – со-понимание, со-товарищество; убеждение, терпимость (право на ошибку, право на собственный выбор и собственную позицию); приоритет положительного стимулирования к поиску и использованию разных форм коммуникаций, желанию общаться на профессиональном языке.

Современная педагогическая практика выявляет разные формы взаимодействия преподавателя с обучающимися, апеллируя к такому понятию как «учебный портал». Примером одной из активных практик взаимодействия являются электронные учебно-методические курсы, которые могут рассматриваться как учебно-методическое сопровождение лекционного курса и практических занятий; как одна из современных инновационных технологий, дополняющая традиционные формы обучения (лекции и семинары).

Следовательно, сам процесс подобной организации и построения учебно-воспитательной деятельности изначально основан на творческой составляющей, в которую вовлечены обе стороны, – преподаватель и обучающийся. При этом, преподаватель должен обладать весьма широкой профессиональной эрудицией и общекультурным тезаурусом (багажом знаний), техническим арсеналом передачи приемов, навыков овладения спецификой предмета, в связи с тем, что именно он становится проводником важной идеи обучения и воспитания – транслятора информации, расширения профессиональных компетенций, извлечения жизненно-практических уроков из конкретных примеров.

Благодаря рефлексирующему диалогу становится реально воплотить в педагогическом процессе принципы индивидуализации и дифференциации обучения и воспитания, которые предполагают разработку индивидуальных подходов к подаче модуля (даже вариативности внутри предметного поля) с целью определения направленности личности обучающегося на развитие творческих способностей; учет особенностей личности в учебно-воспитательном процессе; прогнозирование возможностей развития личности; раскрытие мотивационно-волевых качеств (мотивация, целеустремленность, здоровые амбиции); формирование когнитивно-аксиологических представлений (логические навыки, эвристические навыки, ценностные ориентиры); развитие поведенческих форм (практические действия и поступки); применение полученных знаний и умений на практике.

Одной из ключевых составляющих образовательного процесса является его *практико-ориентированная направленность*. В реализации этой составляющей высшая школа выстраивает связи с разными производственными коллективами.

Проектная и практическая деятельность обучающихся осуществляется в направлении реализации заказов производства. Поэтому именно такая деятельность позволяет выявить степень общепрофессиональной и узкоспециальной компетентности обучающегося, раскрыть его креативно-творческий потенциал, навыки коммуникации и социализации.

Непосредственно в ходе активного образовательного процесса обучающиеся должны быть мотивированы к практической профессиональной деятельности. Однако, исходя из реального практического педагогического опыта мы понимаем, что далеко не все обучающиеся понимают особенности будущей профессии в силу разной мотивации при поступлении в высшую школу, тем, не менее, смеем надеяться, что в процессе профессионального обучения и воспитания проявляется интерес к будущей специальности, что и стимулирует дальнейшую мотивацию к получения профессиональных и дополнительных компетенций. Практико-ориентированная деятельность непосредственно связана с выполнением заказов промышленных компаний (предприятий), а именно: разработкой оригинальных технических решений, организацией самого процесса их выполнения и, наконец, достижением результата. Следовательно, самостоятельная проектно-практическая деятельность обучающихся выражается формулой CDIO: «задумай – спроектируй – реализуй – управляй» [11],

актуальной для современного образовательного процесса, который открывает перед обучающимся самое широкое поле деятельности, – учебно-воспитательное, исследовательское, практико-ориентированное.

В ходе учебно-воспитательного процесса для обучающимся должны быть созданы условия, максимально приближенные к производственной деятельности. Речь идет о формировании материально-технической базы, на основе которой и происходит апробация, внедрение теоретических идей, их практическое испытание. Именно это способствует более органичному процессу адаптации обучающихся к будущей профессиональной деятельности и становится ключевой составляющей в выполнении инженерных задач. Более того, высшая техническая школа, имеющая кадровый потенциал, должна работать на опережение, на перспективу, помогая трудовым коллективам внедрять перспективные проекты, отвечая на вызовы времени.

В ходе проектно-практической деятельности обучающиеся имеют возможность реализоваться либо со своими индивидуальными проектами, либо в групповом формате. Здесь важными аспектами является умение и владение профессиональной информацией, применение современных технологий, что позволяет говорить о профессиональной компетентности будущего специалиста и его востребованности на рынке труда.

Результатом такой подготовки и станет квалифицированный, компетентный специалист, творчески ориентированный, социально и культурно адаптированный, профессионально эрудированный, конкурентоспособная личность обучающегося.

*Таким образом*, обобщая исследовательский материал, мы делаем вывод о том, что обновление концептуального поля образования в высшей технической школе происходит на основе иерархичности целей и задач, дифференциации и индивидуализации в обучении и воспитании, введения разных направлений и форм практико-педагогической деятельности преподавателя и обучающегося, активизирующих их взаимоотношения. Более того, в организации процесса обучения и воспитания сегодня актуализированы инновационные технологии – использование нового методического инструментария в виде электронных учебно-методических пособий как дополнительного методического сопровождения.

Важным видится актуализация национальной образовательной парадигмы. – направленности образования на развитие личности обучающегося, способной своей деятельностью ответить на социальные вызовы времени, обладающей профессиональной эрудицией, общекультурным тезаурусом, умением быстро ориентироваться в запросах рынка, осваивать приходящие новые формы организации жизни. В динамично обновляющихся информационных потоках весьма агрессивной социокультурной среды, миссия высшей технической школы связана с тем, чтобы не потерять личность обучающегося в мире технических гаджетов и поверхностного поглощения информации, а помочь разобраться и найти устойчивые ценностные ориентиры для дальнейшей продуктивной самостоятельной жизни в профессии.

### **Список литературы**

1. Амонашвили, Ш. А. Педагогическая симфония / Ш. А. Амонашвили. М.: Мастер-Банк, 2002. – 667 с.
2. Блонский, П. П. Педагогика: Книга для преподавателей и студентов высших педагогических учебных заведений / П. П. Блонский. М.: Владос, 2000. – 287 с.
3. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
4. Загвязинский, В. И. Практическая методология педагогического поиска / В. И. Загвязинский. Тюмень: ЗАО «Легион-Групп», 2005. – 72 с.

5. Иванов В. Г., Кайбияйнен А. А., Городецкая И. М. Инженерное образование для гибкого, жизнеспособного и стабильного общества // Высшее образование в России. 2015. № 12. С. 60–69.
6. Какалина Е. В. Компоненты модели воспитательного пространства в системе открытого образования // Вестник Тамбовского гос. ун-та. 2009. № 5(73). С. 109–120.
7. Караковский В. А. Сегодня самое время поклониться учителям России // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т 2, №1 (36). С. 13–15.
8. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. М.: Мысль, 1996. – 175 с.
9. Леонтьев Д. А., Лебедева А. А., Костенко В. Ю. Траектории личностного развития: реконструкция взглядов Л. С. Выготского // Вопросы образования № 2, 2017. С. 98 – 109.
10. Назарова И. Б. Вызовы для российских университетов и преподавателей // Высшее образование в России. 2015. № 8–9. С. 61–68
11. Переосмысление инженерного образования. Подход CDIO / Эдвард Ф. Кроули, Й. Малмквист, С. Остлунд, Д. Р. Бродер, К. Эдстрем / Под ред. А. И. Чучалина. М.: Высшая школа экономики, 2015. 502 с.
12. Польшин О. В., Матвеева Н. Н., Стерлигов И. А., Юджевич М. М. Публикационная активность вузов: эффект проекта «5–100» // Вопросы образования № 2, 2017. С. 10–33.
13. Поляков С. Д. В. А. Караковский и Л. С. Выготский: опыт сопоставления идей // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 2, №1 (36). С. 41–47.
14. Постановление Правительства от 19 мая 2016 г. № 960-р «О распределении субсидий, предоставляемых в 2016 г. из федерального бюджета на государственную поддержку ведущих университетов Российской Федерации в целях повышения их конкурентоспособности».
15. Селиванова Н. Л. Инновационные ответы на современные вызовы воспитанию (читая В.А. Караковского) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т.2, №1 (36). С.16–25.
16. Управление в сфере воспитания: программы, методические материалы и рекомендации / Под ред. Н.А.Барановой. Тверь: ООО «ГК «Стимул», 2014. – 102 с.
17. Чучалин А. И. О применении подхода CDIO для проектирования уровневых программ инженерного образования // Высшее образование в России. 2016. №. 4. С. 17– 32
18. Di Pietro G. (2004) The Determinants of University Dropouts: a Bivariate Probability Model with Sample Selection // Applied Economics Letters. Vol. 11. No. 3. P. 187–191.
19. Garnier H. E., Stein J. A., Jacobs J. K. (1997) The Process of Dropping out of High School: A 19-Year Perspective // American Educational Research Journal. Vol. 34. No 2. P. 395–419.
20. Kh'ell L., Zigler D. Theories of personality. SPb.: Peter, 2003. 608 p.
21. Lehmann W. (2007) “I Just Didn’t Feel Like I Fit In”: The Role of Habitus in University Dropout Decisions // The Canadian Journal of Higher Education. Vol. 37. No 2. P. 89–110.
22. Nilson C., Fetherston C.M., McMurray A., Fetherston T. Creative Arts: An Essential Element in the Teacher’s Toolkit When Developing Critical Thinking in children // Australian Journal of Teacher Education. 2013. № 7. P. 1 – 17.
23. Poropat A. E. (2009) A Meta-Analysis of the Five-Factor Model of Personality and Academic Performance // Psychological Bulletin. Vol. 135. No. 2. P. 322-338.
24. Westwood P. What teacher need to know about teaching methods. – ACER Press, 2008. – 106 p.

#### 1.4. Организация измерения и оценки педагогических параметров подготовки конкурентоспособного выпускника колледжа технического профиля

Организация измерения и оценки педагогических параметров подготовки конкурентоспособного выпускника колледжа технического профиля происходит в рамках *контрольной подсистемы* нашей системы дидактического управления колледжами технического профиля.

Нами была иерархически установлена подцель контрольной подсистемы - *организация измерения и оценки педагогических параметров подготовки конкурентоспособного выпускника колледжа технического профиля в условиях внутреннего и внешнего аудита*.

Таким образом, необходимо ответить на два основных вопроса: что измерять и как измерять. Для этого рассмотрим, прежде всего, что подразумевается под педагогическими параметрами подготовки конкурентоспособного выпускника колледжа технического профиля.

Переход на стандарты нового поколения в интеграции с требованиями Профессионального стандарта опирается на компетентностный подход, который определяет методологию, философию, теорию и технологии среднего профессионального образования. В связи с этим тенденции развития среднего профессионального образования, формирование компетенций актуализируют поиск и разработку современных средств оценки подготовки специалистов, обладающих определенными социальными и личностными умениями; высокой степенью автономии и креативности; компетенциями, необходимыми в рамках конкретной профессии и других сферах профессиональной деятельности.

Современная предметная система обучения естественнонаучным дисциплинам в учреждениях начального и среднего профессионального образования приводит к тому, что знания, умения и навыки приобретаются обучающимися обособленно и дискретно. «Процесс их переноса в новые условия происходит сложно, и в результате знания обучающихся представляют собой набор не связанных сведений» [4]. Для повышения эффективности обучения требуется вооружить студентов умениями более высокого уровня обобщения, т.е. умениями, которые, будучи сформированными в процессе изучения каких-либо учебных естественнонаучных дисциплин применялись бы при изучении профессионально ориентированных дисциплин и в практической деятельности. Анализ опубликованных материалов по проблеме модернизации показывает, что в работах Н.Л. Бабенко, В.И. Байденко, Р.Х. Гильмеевой, И.А. Зимней, Э.Ф. Зеера, Г.И. Ибрагимова, В.А. Кальней, А.М. Новикова, М.В. Пожарской, Г.В. Мухаметзяновой, А.В. Хуторского, С.Е. Шишова и других в качестве основных единиц обновления содержания образования рассматриваются компетентности и компетенции.

Изучение научной психолого-педагогической литературы привело нас к идее использования теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной и методики формирования обобщенных умений и навыков А.В. Усовой, доработанной А.Р. Камалеевой, концентрированно описанной в виде «дидактической цепочки, когда под контролем преподавателя происходит переход с формирования у обучаемых учебных умений, навыков в обобщенные умения, навыки, затем в самообразовательные умения, навыки, и, наконец, в основные естественнонаучные компетенции (УУН → ОУН → СУН → ОЕК)». В этой методике нам импонирует то, что она дает возможность «обучающимся быстрее ориентироваться в новых заданиях, использовать сформированные умения в новых условиях, свободно переносить их на выполнение заданий по другим дисциплинам» [4], что полностью согласуется с нашей установкой необходимости управления осуществлением междисциплинарных связей в инновационной образовательной среде колледжей технического профиля. Именно возможность переноса приобретенных обучающимися обобщенных умений и навыков на различных уровнях обучения в колледже на выполнение новых

заданий является процессуальной основой осуществления всех видов междисциплинарных связей: и предшествующих, и сопутствующих, и перспективных .

Мы исходим из того, что *компетенция – это способность или готовность обучаемого применять полученные обобщённые умения и навыки в новой нестандартной профессиональной ситуации.*

В результате сам *процесс формирования общих и профессиональных компетенций студентов колледжей технического профиля мы определяем, как многоуровневый, целостный, дидактический процесс, направленный на оптимальную профессиональную подготовку выпускников колледжей, предполагающих приобретение лично значимых качеств, востребованных современным высокотехнологическим обществом.*

Взяв за основу идею В.П. Беспалько об уровнях усвоения учебного материала [1] с использованием идеи В. П. Симонова о пяти уровнях усвоения знаний:

«1. Оpozнание, различение: соответствует первому этапу усвоения, характеризуется наличием у студентов представления об основных свойствах, признаках предмета, явления, процесса, умением выделять их из ряда других предметов, явлений и т.д.

2. Запоминание, неосмысленное воспроизведение изученного: студент знает, помнит и может воспроизвести учебный материал. Данный уровень является достаточным для усвоения конкретных фактов, дат, количественных показателей, правил, аксиом, не требующих понимания, объяснения. В то же время характеризует низкий уровень усвоения материала, требующего понимания и применения.

3. Понимание, осмысленное воспроизведение: обучающийся не только воспроизводит учебный материал, но и понимает его сущность, может его объяснить, интерпретировать, пересказать своими словами, привести конкретные примеры.

4. Применение в стандартных ситуациях, действия по образцу: полученные, осмысленные и закреплённые знания применяются для решения типовых задач».

5. Перенос, применение имеющихся знаний и способов деятельности в новых условиях, для решения новых задач: обучающиеся используют полученные знания и способы деятельности в нестандартных, неалгоритмизированных ситуациях, дополняя, развивая, перекombинируя их, вырабатывают на основе уже освоенных новые способы. Данный уровень, в отличие от всех других, является творческим и характеризует высокий уровень усвоения», нами разработан компонентный состав формируемых у обучающихся колледжей технического профиля общих и профессиональных компетенций (см. таблицу1). В этот состав кроме когнитивного, деятельностного и мотивационно-ценностного компонента вошел и коммуникативный компонент, который согласуется с другой нашей установкой необходимости организации педагогически обоснованного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса учреждения профессионального образования (студентов, преподавателей, мастеров производственного обучения, работодателей).

В основу проектирования учебных курсов профессиональных модулей и соответствующих контрольно-измерительных материалов (см. 2.2) были положены определённые спецификации по каждой профессиональной компетенции. При этом оценочные материалы разрабатывались в соответствии с требованиями к результатам обучения, указанными в спецификациях. А структура государственной итоговой аттестации в форме защиты выпускной квалификационной работы включает демонстрационный экзамен (госэкзамен или демоэкзамен).

**Таблица 1 - Структура компетенций (ОК и ПК)**

Уровни	Компонентный состав компетенций				Коммуникативный компонент
	Когнитивный компонент	Деятельностный компонент	Мотивационно -ценностный компонент		
0 Начальный	<b>Способен (готов) пользоваться</b> умением, знанием, необходимыми для выполнения простых, знакомых заданий под руководством старшего	<b>Способен (готов) выполнять</b> простые знакомые задания по инструкциям.	<b>Способен (готов) понимать</b> последствия действий для себя и для других.	<b>Способен (готов) активно участвовать</b> в простых и знакомых видах деятельности.	
I. Репродуктивный	<b>Способен (готов) воспроизводить</b> изученные алгоритмы решения задач	<b>Способен (готов) решать</b> задачи по заданному алгоритму	<b>Способен (готов) модифицировать</b> имеющиеся образцы решения задач по заданному алгоритму	<b>Способен (готов) адекватно анализировать и оценивать</b> свои действия и действия членов учебного коллектива и всех субъектов образовательного процесса	
II. Продуктивной	<b>Способен (готов) предлагать</b> алгоритмы аналогичные изученным при решении стандартных задач	<b>Способен (готов) решать</b> стандартные задачи по аналогии с изученным алгоритмом	<b>Способен (готов) модернизировать</b> решения задачи по оригинальным алгоритмам	<b>Способен (готов) планировать, организовывать и корректировать</b> свою деятельность и деятельность членов учебного коллектива и всех субъектов образовательного процесса	
III. Творческий	<b>Способен (готов) разрабатывать</b> свои оригинальные алгоритмы для решения профессионально ориентированных задач	<b>Способен (готов) применять</b> оригинальные алгоритмы в процессе учебной деятельности	<b>Способен (готов) моделировать</b> нестандартные ситуации, содержащие функционально-ориентированную новизну	<b>Способен (готов) нести ответственность</b> за результаты учебной деятельности, <b>моделировать и прогнозировать</b> свое дальнейшее профессиональное развитие совместно со всеми и всех субъектами образовательного процесса	

В соответствии с новым ФГОС СПО можно говорить о разделении понятий «результаты образования (обучения)» и профессиональная квалификация (Пр.Кв.). При этом профессиональная квалификация специалистов среднего звена определяется совокупностью обобщенных трудовых функций и трудовых функций, содержащихся в профессиональных стандартах.

В толковом словаре Ожегова квалификация определяется как степень годности к какому-нибудь виду труда, уровень подготовленности. Большая советская энциклопедия определяет квалификацию как степень и вид профессиональной обученности работника, наличие у него знаний, умения и навыков, необходимых для выполнения им определённой работы. Очень близко характеризует этот термин Экономический словарь терминов, согласно которому квалификация – это профессиональная зрелость работников, их подготовленность к качественному выполнению конкретных видов работ, определяемые наличием знаний, умений, профессиональных навыков, опыта.

Действительно, термин квалификация (от лат. *qualitas* – качество и *facere* – делать) имеет два смысла. С одной стороны, показывает качество, с другой – подготовленность к какому-либо виду труда [10]

Как отмечает Маркова А.К. (в работе «Психология профессионализма») «квалификация в ее нормативном смысле – требования профессии к разным уровням выполнения труда»[8]. Именно в Профессиональных стандартах прописаны эти требования.

Наиболее интересным на наш взгляд является определение, данное Коулз М., Олейникова О.Н., Муравьева А.А «Квалификация – официально признанное/подтвержденное (в виде диплома/сертификата) наличие у лица компетенций, соответствующих требованиям к выполнению трудовых функций в рамках конкретного вида профессиональной деятельности (требований профессионального стандарта или требований, сложившихся в результате практики), сформированных в процессе образования, обучения или трудовой деятельности (обучения на рабочем месте)» [7]

В постсоветское время при формировании соответствующие нашим реалиям национальной системы квалификаций и национальной рамки квалификаций учитывался опыт европейских стран, в которых наблюдается реальные успехи в этом направлении.

Интегративные процессы в образовании в странах ЕС, связанные с Болонским и Копенгагенским процессами, в условиях перехода к постиндустриальному обществу, основанному на знаниях, к так называемому, обучающемуся обществу (*learning*), диктуют необходимость перехода к стратегии обучения в течении жизни, предполагающей возможность профессиональной и личностной самореализации любого гражданина. С этой целью были сформулированы и решались определенные задачи:

1. Обеспечение сравнимости квалификаций, получаемых гражданами разных стран.
2. Расширение возможностей освоения квалификаций, в том числе и путем постепенного накопления единиц квалификаций (так называемых «кредитных единиц»).
3. Признание квалификаций, полученных в ходе предыдущей трудовой деятельности и в результате и формального, и неформального обучения, в качестве основы эффективного развития рынка труда в Европе» [7]

Все эти изменения идут в унисон с тем, что отмечает И.И. Жуклинец в своей статье «Профессиональный стандарт как элемент российской национальной системы квалификаций и компетенций» о том, «отмечается мировая тенденция: движение от рынка труда к рынку квалификаций, который регулирует количество и качество квалифицированных специалистов по конкретным видам деятельности, а не общую занятость. Инновации, нововведения в современной экономике предъявляют требования к работнику постоянно развивать



свои знания и компетенции, чтобы соответствовать усложняющимся технологиям, информационным системам, стандартам, нормам и нормативам» [3].

При разработке национальных систем квалификаций «в качестве первого шага следует выявить требования работодателя, а затем проектировать в образовательные стандарты и образовательные программы» [7]. Интересным в этом отношении является опыт Великобритании. Взяв за основу восьмиуровневую национальную рамку квалификаций, там используют перед первым уровнем входные уровни, количество которых колеблется от 1 до 3-х. (см. табл.2). Это и понятно, так как «при формировании НРК особое внимание уделяется первому уровню НРК. Как правило, на этом уровне находится набор простых умений, представляющих собой ценность для общества и работодателей (они иногда называются «базовые умения»)), а также базовые коммуникативные умения и способность выполнять простые задания под непосредственным руководством» [7].

**Таблица 2 – Характеристика входных уровней национальной рамки квалификаций Великобритании [7]**

Уровень	Краткое содержание	Знание и понимание	Применение	Автономия и ответственность
Входной уровень	Входной уровень 1 включает в себя континуум, соединяющий самые элементарные соединения и начало освоения умений, знаний или понимания, связанных с непосредственным окружением			
	Достижения на входном уровне 2 отражают способность пользоваться умением, знанием и пониманием, необходимыми для выполнения простых, знакомых заданий под руководством	Применять знания или понимания для выполнения простых, знакомых видов деятельности. Знать, какие шаги нужны для выполнения простых заданий	Выполнять простые знакомые задания. Следовать инструкциям и посредством хорошо «отрепетированных» шагов простые задания.	Начать брать на себя при соответствующем руководстве некоторую ответственность за результаты простой деятельности. Активно участвовать в простых и знакомых видах деятельности.
	Достижения на входном уровне 3 отражают способность пользоваться умением, знанием и пониманием для выполнения структурированных заданий и видов деятельности в знакомых контекстах. Знать и понимать как-кие шаги нужны для выполнения структурированных заданий и видов деятельности в знакомых ситуациях.	Использовать знания или понимания для выполнения структурированных заданий и видов деятельности в знакомых контекстах. Знать и понимать как-кие шаги нужны для выполнения структурированных заданий и видов деятельности в знакомых ситуациях.	Выполнять структурированные задания и виды деятельности в знакомых ситуациях. Понимать последствия действий для себя и для других.	При соответствующем руководстве брать на себя ответственность за результаты структурированной деятельности. Активно участвовать в деятельности в знакомой ситуации.

Уровень 1.	Достижения уровня 1 отражают способность пользоваться необходимыми умениями, умениями и процедурами для выполнения однообразных/рутинных действий/заданий. Включает в себя ответственность за выполнение заданий и процедур при наличии указаний и советов.	Применять знания фактов, процедур и идей для выполнения четко определенных, однообразных заданий. Понимать, какая информация относится к области обучения и работы.	Выполнять четко определенные, однообразные/рутинные задания. Использовать необходимые умения и процедуры. Выбирать необходимую информацию и пользоваться ею. Определять эффективность выполнения заданий.	Брать ответственность за выполнение заданий и процедур при наличии указаний и советов.
------------	---	---	---	--

В ряде стран Европы (Франции, Хорватия и др), также приняли восьмиуровневую национальную рамку квалификаций. Конечно, у каждой страны в зависимости от национальных особенностей образования есть свои особенности. Так, например, в Хорватии национальная рамка квалификаций охватывает 8 уровней и 4 подуровня, «в Испании правовые и институциональные механизмы для функционирования НСК закреплены в Законе «О квалификациях и профессиональном образовании», а в 1999 году был учрежден Национальный институт квалификаций, составлен Каталог профессиональных квалификаций. Во Франции национальные квалификации были сформированы еще 40 лет назад, а в 2002 году все квалификации были сведены в 8-уровневую национальную рамку квалификаций по трем основным типам квалификаций: квалификации, выдаваемые Министерством образования, квалификации, выдаваемые отраслями, и квалификации, присуждаемые другими министерствами, торгово-промышленными палатами, а также различными общественными и частными структурами» [3].

Генеральный директор Национального агентства развития квалификаций А.Н. Лейбович на вопросы председателя редколлегии журнала «*Russian Business Guide*» В.И. Винокурова отметил, что «появление востребованной рынком труда объективной и достоверной квалификационной характеристики профессиональных навыков работников» [6] является стратегической общенациональной задачей на современном этапе развития профессионального образования и системы дополнительного профессионального образования России. Он подчеркнул, что в условиях советской России, когда «государство было владельцем и системы подготовки кадров, и предприятий - в стране был один собственник, который мог сам с собой легко договориться» (там же) был накоплен достаточно большой «опыт признания квалификаций в Советском Союзе.... В новой экономике все работает по-другому. Появилось много самостоятельных игроков - большое число самостоятельных организаций, появились объединения работодателей - достаточно сильные структуры, которых не было в советский период, совершенно изменилась роль профсоюзов в новой России, появились новые экономические уклады, изменившие все социально-трудовые отношения. За прошедшее время изменилось многое. Но при этом неизменной оставалась система квалификации и способы ее признания. Они устарели двадцать-тридцать лет назад и мало менялись в последние года.... Именно работодатели были инициаторами необходимости менять содержание квалификаций, представленных на рынке труда, и способы их подтверждения и признания». (там же). Таким образом, можно констатировать, что появилась жизненно необходимая потребность не только получения квалификации, но и ее подтверждения и признания документально.

А.Н. Лейбович утверждает также, что главным принципом построения методологии оценки квалификации является то, что «источником описания квалификаций должны быть

представители работодателей... С этой целью должны быть созданы специальные институты от работодателей, их отраслевых объединений»

В соответствии с Федеральным законом от 03.07.2016 N 238-ФЗ «О независимой оценке квалификации» работодатели внутри своего сектора экономики могут объединяться в Советы по профессиональным компетенциям. Деятельность этих Советов методически и организационно направляется, и регулируется Национальным советом при Президенте по профессиональным квалификациям совместно с Министерством труда России. Следующее - формирование центров по оценке квалификаций, которые должны иметь экспертный ресурс и главное производственный потенциал.

В Статье 4.1 Федерального закона «О независимой оценке квалификации» сказано, что «независимая оценка квалификации проводится в форме профессионального экзамена центром оценки квалификаций в порядке, установленном Правительством Российской Федерации» [13]

В этом законе рассмотрены достаточно прозрачные взаимосвязанные и взаимообусловленные полномочия всех участников системы независимой оценки квалификации, к которым относятся

- «1) национальный совет;
- 2) национальное агентство развития квалификаций;
- 3) советы по профессиональным квалификациям;
- 4) центры оценки квалификаций;
- 5) работодатели;
- 6) соискатели;
- 7) федеральный орган исполнительной власти, осуществляющий функции по выработке и реализации государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере труда» [13].

Рассмотрим, каков диапазон действия этих участников системы независимой оценки квалификации в соответствии с принятым законом (см. табл. 3).

Рассмотрим, каков диапазон действия этих участников системы независимой оценки квалификации в соответствии с принятым законом (см. табл. 3).

**Таблица 3 – Структура участников системы независимой оценки квалификации [13]**

<i><b>Национальный совет</b></i>	
Состав	Основная функция
Представители органов государственной власти Российской Федерации, общероссийских и иных объединений работодателей, общероссийских профессиональных союзов (их объединений), ассоциаций (союзов) и иных организаций, представляющих и (или) объединяющих профессиональные сообщества, образовательных, научных и других организаций	- координация деятельности всех входящих в национальный совет организаций в сфере независимой оценки квалификации; - издание нормативных правовых актов РФ по вопросам независимой оценки квалификации осуществляется после рассмотрения и одобрения этих актов
<i><b>Национальное агентство развития квалификаций</b></i>	
«Автономная некоммерческая организация «Национальное агентство развития квалификаций» является не имеющей членства унитарной социально ориентированной организацией, учрежденной на основе добровольных имущественных взносов учредителей»[11]	<b>Цель:</b> «предоставление услуг в области развития национальной системы квалификаций в РФ» <b>Задачи:</b> 1) обеспечивает организационную, методическую, экспертно-аналитическую поддержку деятельности национального совета, советов по профессиональным квалификациям и центров оценки квалификаций; 2) подготавливает для национального совета предложения по наделению советов по профессиональным квалификациям полномочиями по организации проведения независимой оценки

	<p>квалификации по определенному виду профессиональной деятельности, а также по прекращению таких полномочий;</p> <p>3) организует формирование и ведение реестра;</p> <p>4) утверждает на основе предложений советов по профессиональным квалификациям наименования квалификаций и требования к квалификации, на соответствие которым проводится независимая оценка квалификации, с указанием сроков действия свидетельств о квалификации и документов, необходимых для прохождения соискателем профессионального экзамена, после одобрения этих предложений национальным советом, вносит содержащиеся в указанных документах сведения в реестр;</p> <p>5) осуществляет информирование и консультирование участников системы независимой оценки квалификации по вопросам ее проведения в соответствии с настоящим Федеральным законом.</p>
<b>Совет по профессиональным квалификациям</b>	
<p>1. Совет по профессиональным квалификациям <i>создается по решению национального совета</i> для проведения независимой оценки квалификации <i>по определенному виду профессиональной деятельности</i> в целях развития системы независимой оценки квалификации на общероссийском уровне.</p> <p>2. Совет по профессиональным квалификациям <i>создается на базе общероссийских и иных объединений работодателей, ассоциаций (союзов) и иных организаций, представляющих и (или) объединяющих профессиональные сообщества, и по решению национального совета</i> наделяется полномочиями по организации проведения независимой оценки квалификации по определенному виду профессиональной деятельности. В состав совета по профессиональным квалификациям входят также представители профессиональных союзов (их объединений), образовательных, научных и других организаций.</p> <p>3. Совет по профессиональным квалификациям для осуществления своей деятельности <i>разрабатывает</i> на основе примерного положения о совете <i>по профессиональным квалификациям положение</i> и утверждает его.</p>	<p>Совет по профессиональным квалификациям по определенному виду профессиональной деятельности:</p> <p>1) <i>утверждает оценочные средства</i> по соответствующим квалификациям, которые применяются центрами оценки квалификаций при проведении профессионального экзамена по соответствующей квалификации;</p> <p>2) <i>представляет</i> в национальное агентство развития квалификаций <i>проекты наименований квалификаций и требования к квалификациям</i>, на соответствие которым планируется проводить независимую оценку квалификации, с указанием сроков действия свидетельств о квалификации и документов, необходимых для прохождения соискателем профессионального экзамена по соответствующей квалификации;</p> <p>3) <i>проводит отбор организаций</i> для выполнения ими функций центров оценки квалификаций, наделяет их полномочиями по проведению независимой оценки квалификации и направляет в национальное агентство развития квалификаций информацию о принятом решении для ее внесения в реестр;</p> <p>4) <i>определяет для каждого центра оценки квалификаций наименование квалификаций</i>, по которым будет проводиться независимая оценка квалификации, и направляет сведения о таких наименованиях в национальное агентство развития квалификаций для их внесения в реестр;</p> <p>5) <i>осуществляет мониторинг</i> деятельности центров оценки квалификаций и контроль за их деятельностью;</p> <p>6) <i>принимает решение о прекращении полномочий центров</i> оценки квалификаций и направляет в национальное агентство развития квалификаций информацию о принятом решении для ее внесения в реестр;</p> <p>7) <i>проверяет, обрабатывает и признает результаты независимой оценки квалификации</i>, принимает решение о выдаче свидетельств о квалификации центром оценки квалификаций и направляет в национальное агентство развития квалификаций информацию о выданных свидетельствах о квалификации для ее внесения в реестр;</p> <p>8) <i>проводит по решению национального совета независимую оценку квалификации</i>;</p> <p>9) <i>создает апелляционную комиссию</i> по рассмотрению жалоб, связанных с результатами проведения профессионального экзамена и выдачей свидетельства о квалификации, и организует ее деятельность.</p>

### Центр оценки квалификаций

«Центр оценки квалификаций – это юридическое лицо, которое осуществляет деятельность по проведению независимой оценки квалификации, то есть проводит процедуру подтверждения соответствия квалификации соискателя определённому профессиональному стандарту или квалификационным требованиям» [12].

- Оргструктура Центра должна обеспечивать проведение профессионального экзамена в полном соответствии с действующими правилами (см. постановление правительства от 16.11.2016 №1204).
- Центр должен обладать ресурсами, материальной базой и кадрами, необходимыми для проведения экзамена. Аккредитованный ЦОК должен уведомить Совет о любых изменениях в кадровых и материально-технических ресурсах.
- Члены экспертной комиссии должны иметь квалификацию, которая удовлетворяет требованиям, описанным в оценочном средстве (комплект документов, описывающих проведение экзамена и процедуру оценки – profiok.com). При этом не менее двух членов экспертной комиссии должны работать в Центре оценки квалификации, и это должно быть их основное место работы.
- У Центра должен быть сайт, содержащий все необходимые сведения: контактные данные Центра, список документов, которые нужны для прохождения профессионального экзамена, примеры тестовых заданий, ссылки на ресурсы, где можно подать апелляцию или проверить сведения о проведении оценки (реестр сертификатов).
- Центр должен иметь подключение к Интернету для своевременной передачи материалов в Совет, присуждающий квалификацию.
- В Центре должны быть условия для обеспечения сохранности протоколов экзаменов, документов соискателей и других материалов на протяжении всего срока действия сертификатов и в течение трёх лет по истечении этого срока.
- Центр должен обеспечивать проведение профессионального экзамена в чётком соответствии с действующими правилами и исполнять решения апелляционной комиссии» [12].

Само национальное агентство развития квалификаций представляет определенное представление о правилах проведения центром оценки квалификации независимой оценки квалификации в форме профессионального экзамена (см. рис.4). Конечно, образовательное учреждение среднего профессионального образования имеет право заключить договор с соответствующим центром оценки квалификаций так, чтобы сам процесс подтверждения квалификации проходит на его площадке. Это бы удешевило процесс, но, к сожалению, чаще всего, у колледжей нет таких материально-технических возможностей, чтобы обеспечить весь требуемый технологический процесс.

И как отмечает А.А. Факторович «Анализ показывает, что есть три варианта получения квалификации, которые можно расположить по степени возрастания независимости:

1. Итоговая аттестация по образовательной программе (в образовательной организации, её реализовавшей).

2. Итоговая аттестация по образовательной программе (в специальных независимых центрах).

3. Профессиональный экзамен по завершении образовательной программы (как доступ к профессиональной деятельности)» [5].

4. Национальная рамка квалификаций (НРК) в России «является инструментом сопряжения сферы труда и сферы образования и представляет собой обобщенное описание квалификационных уровней, признаваемых на общефедеральном уровне, и основных путей их достижения на территории России» [9]. НРК имеет вид таблицы, в которой описаны определенные характеристики (или дескрипторы) каждого из девяти принятых в России

квалификационных уровней. При этом каждый уровень определяется при помощи трех показателей, носящих обобщенный характер:



**Рисунок 1 - Правила проведения центром оценки квалификации независимой оценки квалификации в форме профессионального экзамена [12]**

1) *широта полномочий и ответственность*, как общей компетенции работника, определяющих масштаб профессиональной деятельности, сопряженной с «ценой возможной ошибки, ее социальными, экологическими, экономическими и другими последствиями, а также с полнотой реализации в профессиональной деятельности основных функций руководства (целеполагание, организация, контроль, мотивация исполнителей) [9];

2) *сложность деятельности* «определяет требования к умениям и зависит от ряда особенностей профессиональной деятельности: множественности (вариативности) способов решения профессиональных задач, необходимости выбора или разработки этих способов, степени неопределённости рабочей ситуации и непредсказуемости ее развития[9];

3) *наукоемкость деятельности* «определяет требования к знаниям, используемым в профессиональной деятельности, зависит от объёма и сложности используемой информации, инновационности применяемых знаний и степени их абстрактности (соотношения теоретических и практических знаний) [9].

Национальная рамка квалификаций в России предполагает, что любой работник, приобретая все больший практический опыт и (в соответствии с тенденцией обучения в течении всей жизни), как за счет самообразования, так и обучения по дополнительным образовательным программам, может продвигаться по вертикали уровней квалификации. Можно говорить о том, что «возможно построение индивидуальной образовательной траектории посредством учета практического опыта работника, курсов повышения квалификации и т.п.» [2].

### Список литературы

1. Беспалько В. П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалиста. - М., 1989.
2. Блинов В.И., Сазонов Б.А., Лейбович А.Н., Батрова О.Ф., Волошина И.А., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Национальная рамка квалификаций Российской Федерации. М.: ФГУ

«ФИРО», Центр начального, среднего, высшего и дополнительного профессионального образования, 2010.- 7 с.

3. Жуклинец И.И. Профессиональный стандарт как элемент российской национальной системы квалификаций и компетенций // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. 2015. №3(29).- С.38-44.

4. Камалеева А.Р. Научно-методическая система формирования основных естественнонаучных компетенций учащейся молодежи // автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Московский педагогический государственный университет. Москва, 2012. –47 с.

5. Комментарий специалиста <https://academy-prof.ru/blog/sistema-professionalnyh-kvalifikaciy-v-spo> (дата обращения 27.12.2018).

6. Качественная оценка профессионального мастерства - стратегическая общенациональная задача [https://nark.ru/news/kachestvonnaya-otsenka-professionalnogo-masterstva.php?sphrase\\_id=43442](https://nark.ru/news/kachestvonnaya-otsenka-professionalnogo-masterstva.php?sphrase_id=43442) (дата обращения 13.01.2019).

7. Коулз М., Олейникова О.Н., Муравьева А.А. Национальная система квалификаций. Обеспечение спроса и предложения квалификаций на рынке труда. – М.: РИО ТК им. А.Н. Коняева, 2009 – 115 с.

8. Маркова А.К. Психология профессионализма. / А.К. Маркова // – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.

9. Национальная рамка квалификаций Российской Федерации: Рекомендации/ О.Ф. Батрова, В.И. Блинов, И.А. Волошина [и др.]. - М.: Федеральный институт развития образования, 2008. — 14 с

10. Словарь русского языка: В 4-х т. / АН СССР, Ин-т русского языка.; Под ред. А.П. Евгеньевой. – 3-е изд., стереотип. – М.: Русский язык, 1985-1988. Т. 2. К-О. 1986.- 736 с.

11. Устав автономной некоммерческой организации «Национальное агентство развития квалификаций». Москва. 2017

12. Что такое Центр оценки квалификаций (ЦОК)? <https://profiok.com/news/detail.php?ID=5567> (дата обращения 13.01.2019)

13. Федеральный закон от 03.07.2016 N 238-ФЗ "О независимой оценке квалификации.

## **1.5. Технологии e-learning, как педагогическое средство формирования и развития экологического образования в техническом ВУЗе**

В последнее время большой интерес возник к электронному обучению. Это легко можно объяснить, поскольку изменились требования на рынке труда. Во все сферы деятельности внедряют ИТ-технологии, да и сами люди (персонал), стали более мобильными. Поскольку традиционные методы обучения занимают много времени, возникла необходимость в создании более благоприятных условий для прохождения обучения. Требования предъявляемые к современному методу обучения: быстрота, гибкость графика, высококачественная подготовка кадров и т.д. Альтернатива традиционному обучению – электронное обучение «e-learning».

Современные студенты и школьники для которых норма жизни повседневное пользование интернетом, компьютером и различной медиа электроникой, можно назвать «сетевым поколением». Электронный способ получения информации является нормальной

составляющей жизни современного человека. Информационные коммуникационные технологии (ИКТ) также стали обыденным, рабочим инструментом для каждого. Все подобные новшества и технологии современного мира, значительно упрощают жизнь любого человека. Дают огромные и просто незаменимые возможности, бесценную помощь для людей с ограниченными возможностями. Наличие интернета, домашнего компьютера, цифровой видеокамеры или планшета позволяют расширить свой кругозор, пройти социализацию (путем общения в сети), а также позволяет получить образование, никуда не выходя их дома.

Многие страны, на сегодняшний день озабочены построением информационного общества. Разрабатываются и используются программы, позволяющие адаптировать университеты к условиям информационного общества, поскольку будущее страны зависит от образования.

Стремление современного мира требует применение наиболее быстрых и дешевых способов процесса передачи и получения знаний. E-learning является одним из путей, позволяющих решить эту проблему.

В октябре 1999 года состоялся семинар SVT Systems (Лос-Анджелес) где впервые употребили термин «e-learning». По прошествию времени он заменил термин «distance learning» - "дистанционное обучение". Причина изменений связана с информационно-коммуникационными технологиями. ИКТ в современном мире повсеместно применяется в университетах, а также в других сферах для прохождения обучения. Дистанционное обучение убирает границы обучения в университете и за его пределами. Соединение традиционного способа обучения и дистанционного наиболее целостно отражает термин «e-learning» на основе ИКТ. Итак e-learning – обучение, построенное с использованием информационных и телекоммуникационных технологий. Охватывает весь спектр действий, начиная от поддержки процесса обучения, до доставки учебного контента слушателям.

Под средой e-learning понимается набор ИТ-сервисов, использующихся при проведении дистанционного обучения. Центральным звеном среды e-learning является система дистанционного обучения. Система дистанционного обучения обеспечивает предоставление следующих сервисов:

- дистанционное обучение управление обучением;
- управление пользователями;
- управление технической и методической поддержкой;
- обеспечение взаимодействия слушателей дистанционного обучения и т.д.

В зависимости от стоящих задач помимо системы дистанционного обучения в состав среды e-learning могут входить другие информационные системы. Например, важной составляющей среды e-learning являются базы знаний, без которых трудно представить себе современное предприятие. Также часто частью среды e-learning становятся системы коллективной работы.

Среда e-learning предоставляет сегодня большой диапазон технологий и средств, которые могут быть использованы для проведения дистанционного обучения. К наиболее значимым технологиям и средствам e-learning можно отнести следующие:

- системы дистанционного обучения;
- курсы дистанционного обучения;
- подкасты;
- электронная почта;
- MP3 плееры;
- CD-ROM;
- Web-сайты;
- инструменты Web 2.0;



- системы коллективной работы;
- блоги;
- вики;
- чаты и т.д.

Существующие технологии и средства e-learning позволяют:

- проводить обучение в различных формах, включая синхронное, асинхронное, смешанное обучение;
- организовать взаимодействие всех участников дистанционного обучения;
- использовать современные средства обучения (тренажеры, симуляции, имитационное моделирование и т.д.);
- выстроить эффективное обучение;
- обеспечить доступ к хранилищам электронных материалов;
- организовать коллективную работу слушателей дистанционного обучения и т.д.

Процесс обучения - это многоплановое взаимодействие, сюда входит взаимодействие студента и преподавателя, студентов между собой, и другие взаимодействия, которые по-разному могут оказывать влияние на учебно-педагогический процесс. Любое взаимодействие, является основой для развития, изменения качества состояния, приводящее каждое звено к новому изменению.

Взаимодействие отображает широкий круг процессов окружающей действительности, посредством которых реализуются причинно-следственные связи, происходит «обмен» между взаимодействующими сторонами, их взаимное изменение. Средства общения в e-learning обеспечивают процесс взаимодействия обучаемого как с учебным учреждением, в частности с преподавателем, так и с другими обучающимися.

В электронном обучении выделяются: электронная почта – e-mail, смс-рассылки, доски объявлений, телеконференции, видео- и аудио-трансляции, виртуальные семинары и обсуждения. Телеконференции по оформлению и способу работы очень похожи на электронную почту с тем лишь отличием, что ваше письмо может прочитать огромное количество людей, а вы, в свою очередь, сможете поинтересоваться тем, что пишут совершенно незнакомые люди. Конференции подразделяются по темам, название конференции состоит из нескольких слов, разделенных точками, каждое последующее из которых сужает тему. Вот стандартное обозначение некоторых групп телеконференций Usenet: comp – конференции, где обсуждается все, что связано с компьютерами и программированием; news – обмен новостями, вопросы развития системы телеконференций; sci – все, что связано с наукой; soc – вопросы общественной жизни; talk – группа для любителей поспорить на любую тему. Все рассматриваемые online-средства требуют наличия прямого выхода в интернет и базируются на сервисах, существующих в сети. Наиболее эффективными являются online-конференции, позволяющие поддерживать множество различных форм общения в процессе обучения: семинары, обсуждения, обмен опытом, проведение научных конференций.

К новым средствам относятся интернет-трансляции видео- и аудиоматериалов и интернет-телефония. С помощью интернет-телефонии можно организовать мост между вузами, находящимися в разных городах. На сегодняшний день существует довольно много программ для голосового общения в сети. Одна из них — Internet Phone, сохраняющая хорошее качество звука даже при небольшой скорости, имеет чат-серверы и серверы конференций. Одной из основных организационных форм участников образовательного процесса являются практические занятия, на которых обсуждаются наиболее сложные теоретические вопросы курса. Большая их часть может быть проведена с использованием online технологий: видео- и аудио-трансляции; чат - online-аудитория; виртуальный лабораторный практикум. Видео- и аудио-трансляции представляют собой технологии обучения, позволяющие в

режиме реального времени передавать всем участникам звук и изображение, а также различные электронные документы, включающие текст, таблицы, графики, компьютерную анимацию, видео- и презентационные материалы. Трансляции реализуют «живое» общение студентов и преподавателя. Предусматривается возможность видеозаписи и обратной связи. Следует обратить внимание на чат-занятия - это форма учебных занятий, осуществляемых с использованием сетевой технологии. Чат-занятия проводятся синхронно, то есть все участники (и преподаватель, и тьютор, и студенты) имеют одновременный доступ к письменному общению. По окончании занятия преобразуется в архив и в таком виде сохраняется в учебном портфеле дисциплины.

Существуют разные виды занятий в чате: 1) занятия-консультации – чаще всего используется текстовый чат для обсуждения небольших вопросов конкретной темы проблемного, дискуссионного характера; 2) чат с презентацией используется, как правило, при необходимости систематизации знаний обучающихся по конкретной теме или нескольким темам.

Виртуальный лабораторный практикум представляет собой один из прогрессивно развивающихся видов проведения лабораторных занятий, суть которого заключается в замене реального лабораторного исследования на математическое моделирование изучаемых процессов, но с элементами виртуального взаимодействия учащегося с лабораторным оборудованием.

Существует различное программное обеспечение для создания и проведения виртуальных лабораторных практикумов. Главная задача, которую необходимо решать, - это интеграция данного обеспечения в уже существующую виртуальную образовательную среду. Программа электронного образования предполагает целый набор способов доставки информации, включая Интернет, электронную почту, интерактивное телевидение, телеконференции, вебинары, а также аудио и видеоконференции и др. Способы связи максимально соответствуют стилю обучения, при этом курсы обучения могут быть как синхронными, так и асинхронными – offline и online соответственно. Асинхронные средства не требуют у обменивающихся сторон постоянного соединения. К таким средствам можно отнести: e-mail и построенные на их основе автоматические рассылки (так называемые mail-lists), доски объявлений типа Bulletin Board System (BBS), offline-конференции типа «эхо» FidoNet, телеконференции и т.п. Асинхронные способы отличаются большой гибкостью и дают возможность студенту выбирать удобное для него время работы с материалом курса. Синхронные средства предполагают одновременные согласованные действия сторон - один говорит, другой слушает в то же самое время. Синхронные курсы требуют одновременного участия преподавателей и студентов и их взаимодействия в реальном времени (вебинары, видеоконференции и т.д.).

Электронное обучение подразумевает множество способов и средств для создания онлайн-атмосферы взаимодействия: поддержка чатов и форумов, информационные доски, консультирование студентов в режиме реального времени и т.д.

ИТ-сфера не оказывает негативного влияния на окружающую среду, следовательно, является одним из плюсов перехода от традиционного к современному образованию. Интенсификация поиска альтернатив защиты окружающей среды, связана с глобальным загрязнением, отсюда любой метод снижения такого влияния положительно воспринимается современным поколением.

Современная экологическая ситуация, в которой сосредоточена угроза всему живому миру природы, становится невозможно решить только при помощи современных технологий и экологизации имеющихся технологий. Следует изменять миропонимание, мышление, психологию, воспитание и культуру человека.

Актуальным становится понятие «экологизация» культуры. Во всех случаях под экологизацией понимается процесс оптимизации взаимодействия общества и природы, возникающие в духовной и материальной жизни сложившиеся в условиях экологического кризиса.

Современные люди, особенно молодежь, воспитывается и растет во время компьютеризации и интернета. Любая информация, ищется через сеть, а не традиционные источники (книги). Поэтому шагая в ногу со временем, возникает необходимость проходить обучение в электронном формате. Прохождение такого обучения позволяет сократить время, приобрести практические навыки, поскольку все современные сферы имеют связь с компьютерными технологиями.

Информационно - коммуникационные технологии (ИКТ) оказывают существенное влияние на сферу науки в области экологии. Позволяет в условиях современного развития образования, и ускоренных темпов модернизации технологий на первый план выходит подготовка выпускников, обладающих навыками и способностями профессиональной адаптации в быстроменяющемся мире. Переход от основ образовательного процесса - результат глобального процесса переориентации образования.

В системе высшего образования накоплен значительный опыт подготовки специалиста – эколога с использованием информационно - коммуникационных технологий. Однако существуют проблемы подготовки специалиста с высоким уровнем экологических знаний и умений. Ряд аспектов связан с использованием ИКТ и построением на их основе информационно-экологической образовательной среды, с целью формирования более эффективных экологических знаний и умений у будущих инженеров – экологов.

Формирование экологической культуры, рассматривается как многомерный целостный компонент интеллектуальной и духовной культуры личности, как субъективный, системный, многомерный опыт личности, обеспечивающий ее творческую самореализацию в осмыслении и разрешении экологических проблем.

Экологическая культура предполагает такой способ жизнеобеспечения, при котором общество с системой духовных ценностей, этических принципов, экономических механизмов, правовых норм и социальных институтов формирует потребности и способы их реализации, которые не создают угрозы жизни на Земле.

Становление экологического сознания характеризуется такими признаками, как глобальность, переосмысление всех основных мировоззренческих вопросов, опора на науку, соединение ее с гуманистическими ценностями, способность подняться над своими интересами ради интересов более широких общественных слоев, стремление действовать во имя сохранения природы, спасения жизни на планете. Становление экологического сознания в вузе идет по четырем направлениям:

1) научному, которое проявляется в стремлении реализовать на практике знания о существующих в природе связях о том, как можно избежать их нарушения в ходе производственной деятельности;

2) экономическому, через осознание экономической невыгодности производственной деятельности, разрушающей природу;

3) культурному, который выражается в желании сохранить природу как элемент культурной среды;

4) политическому, появляющемуся в стремлении личности создать условия, соответствующие достоинству человека.

Основная цель экологического сознания студентов вуза заключается в переориентации мировоззрения будущих специалистов с антропоцентрического (во главе Вселенной человек) на экоцентрическое (главенствующая роль принадлежит природе).

Таким образом, экологическое сознание – это форма сознания, находящаяся в стадии формирования, которая включает в себя совокупность идей, теорий, взглядов, мотивации, отражающих экологическую сторону общественного бытия, а именно реальную практику отношения между человеком и средой его жизни, между обществом и природой.

Содержание экологического сознания раскрывается через понятия «экологические отношения» и «экологическая деятельность». Оно включает в себя как закономерности взаимодействия общества и природы, так и различного рода эмпирические знания, взгляды, традиции той или иной культуры, имеющие важное экологическое значение, а также ценностный момент в отношении к природе, систему регулятивных принципов нравственного характера.

Еще один элемент, формирующий экологическую культуру студентов вуза, экологическое поведение, которое складывается из отдельных поступков и отношения человека к поступкам, на которые оказывают влияние цели и мотивы личности.

Традиционный и обязательный элемент экологической культуры – экологическое образование. В мировой практике используются две основные взаимодополняющие модели такого образования:

- введение в содержание образования на различных уровнях учебного предмета «экология»;
- экологизация всех учебных дисциплин, поскольку экологические проблемы носят глобальный, междисциплинарный характер. В настоящее время большую поддержку начинает получать второй подход.

Учебный процесс в вузах складывается из ряда дисциплин, благодаря которым студент получает ограниченный уровень разнообразных знаний. Экологическое образование – это непрерывный процесс воспитания. Обучения, самообразования и развития целостной личности, направленный на формирование норм нравственного поведения людей.

Так, Г.А. Ягодин отмечал, что «экологическое образование - это гораздо больше, чем знания, умения и навыки, это мировоззрение, это вера в приоритет жизни... Поэтому важнейшая часть образования состоит в конкретных действиях, поступках, закрепляющих и развивающих это мировоззрение» [4].

С точки зрения совершенствования методов и способов экологического образования в вузе основной упор следует сделать на практические и лабораторные занятия, на проведение специальной экологической практики на предприятиях и в различных природоохранных структурах.

С точки зрения анализа форм и методов организации экологической подготовки специалистов в вузе необходимо различать экологическое образование и экологическое обучение. Образование экологическое представляет собой систему обучения, направленную на усвоение теории и практики общей экологии, как одной из фундаментальных основ природопользования и включает в себя элементы географических, биолого-медицинских, социально-экономических и технологических отраслей знаний. Традиционное экологическое образование ориентировано, прежде всего, на декларативную передачу специальной информации обучаемому.

Современное экологическое образование несет гуманистическую идею и направлено на развитие личности обучаемого, его самореализацию для решения социально-экологических проблем, для проявления заботы об окружающей среде. В таблице 1 представлены сравнительные характеристики традиционной и современной гуманистической моделей экологического образования. Экологическое обучение – это комплекс экологического воспитания, просвещения, образования и пропаганды, воспитание экологического мировоззрения.

Современный выпускник вуза должен уметь применять в своей области знания рационального природопользования путем оптимального использования природных ресурсов, материалов, оборудования в определенных условиях производства. Современный дипломированный специалист должен уметь экологически оценить каждое свое профессиональное действие. В связи с этим необходимо совершенствовать существующие сегодня формы и методы организации учебного процесса в вузе.

Знания должны быть приобретены, «открыты» самими обучаемыми, только в этом случае они станут для них действительно значимыми. Задачу получения знаний, как и другие педагогические задачи, можно решить, если заинтересовать обучаемого, создав для него необходимые условия с тем, чтобы у обучаемого возникло желание в обучение [4].

Обучение в виртуальной среде позволяет использовать моделирование в определенной информационно-педагогической среде реальных природных и жизненных (общественных ситуаций). При этом на экране реализуется модель соответствующей экологической обстановки анализируемого региона и обучающемуся необходимо «передать» соответствующее оперативное реагирование на эти ситуации. Дистанционное экологическое обучение это система современных технологий, в составе которой имеются информационные образовательные среды и современные средства обучения. Современные информационные технологии дают дополнительные механизмы в организации и управлении познавательным процессом обучающихся для более детального анализа и восприятия ими значимой информации.

**Таблица 1 – Сравнение традиционной и гуманистической моделей экологического образования**

	Традиционная модель	Гуманистическая модель
Цель экологического образования	Формирование экологической культуры: мировоззрение, нормы морали и права, способы и формы общения людей, знаний, навыки	Проявление заботы об окружающей среде в целом. Создание условий для самореализации, воспитания экологического сознания, воспитания отношения к окружающей среде для личного участия в решении существующих и предупреждении новых экологических проблем.
Подход к проблеме взаимодействия природы и общества	Антропоцентрический или эгоцентрический	Взаимовлияние эгоцентризма и антропоцентризма
Этика ответственности	Определяет отношения между людьми, отношение к окружающей среде	Определяет ответственность за людей, состояние окружающей среды и к будущим поколениям
Отношения человек-природа	Как субъектно-объектные	Как субъектно-субъектные
Условия существования образовательного процесса	Педагогическая среда – среда для развития	Образовательная среда – среда для построения собственного «Я»
Условия, которые необходимы для получения основ экологического образования	Система запретов	Содействие проявлению социальной активности, которая направлена на неконфликтное сосуществование с природной средой
Роль преподавателя	Преподаватель в центре внимания образовательного процесса	Создание образовательной среды, мотивация и совместное с обучаемыми достижение образовательной цели
Формы образовательной деятельности	Развитие рационального мышления и познавательного поведения	Деятельность, направленная на эмоциональное восприятие природы. Создание условий для сочетания рационального и образовательного мышления, познавательного поведения.

Рассмотрим положительные и отрицательные моменты применения средств ИКТ в высшем учебном заведении.

Положительные моменты применения средств ИКТ:

- повышение эффективности обучения студентов за счет повышения уровня индивидуализации и дифференциации, использования дополнительных мотивационных рычагов;
- организация новых форм взаимодействия в процессе обучения и изменения содержания и характера деятельности преподавателя и студента;
- введение и развитие новых специализированных учебных дисциплин и направлений обучения, связанных с информатикой и информационными технологиями;
- внесение изменений в обучение дисциплинам, напрямую связанным с информатикой;
- совершенствование механизмов управления системой высшего учебного образования;
- повышение уровня активности обучаемого, развитие способности альтернативного мышления, формирование умения разрабатывать стратегию решений как учебных, так практических задач;
- приобретение умения познавать закономерности предметных областей и окружающей среды интеграционно, во всей взаимосвязи и зависимости;
- возможность прогнозировать результаты реализации принятых решений на основе моделирования изучаемых объектов, явлений, процессов и взаимосвязей между ними.

Отрицательные моменты применения средств ИКТ:

- сведение к минимуму живого общения преподавателя со студентом, студента со студентом, замена его общением в виде «диалога с компьютером»;
- свертывание социальных контактов, сокращение практики социального взаимодействия;
- трудность перехода от информации, циркулирующей в системе обучения, к самостоятельным профессиональным действиям, иначе говоря, от знаковой системы как формы представления знания на страницах учебника, экране дисплея, к системе практических действий, имеющих принципиально иную логику, нежели логика организации системы знаков;
- отвлечение внимания студентов в процессе обучения в связи с колоссальными объектами информации, представляемой некоторыми средствами информатизации, таким, как электронные справочники, энциклопедии, интернет-порталы;
- снижение эффективности обучения и воспитания студентов вследствие использования информационных ресурсов, опубликованных в сети Интернет, их заимствование, присвоение готовых проектов, рефератов, докладов и задач;
- формирование шаблонного мышления, формального и безинициативного отношения к деятельности;
- негативное влияние чрезмерного и неоправданного использования средств информатизации на здоровье всех участников образовательного процесса.

Несмотря на все минусы электронное обучение с каждым годом становится все популярнее и актуальнее. Использование современных информационных технологий в процессе обучения позволяет индивидуализировать учебный процесс, проводить тренировки в процессе усвоения материала, визуализировать учебную информацию, проводить практические занятия в условиях имитации в компьютерной среде реального опыта или эксперимента.

Перечисленные возможности существенно расширяют структуру традиционной педагогике. При этом компьютеризация процесса обучения обеспечивает формирование у обучаемого наглядно-образного мышления и делает процесс усвоения учебного материала более эффективным и интересным.

Формирование экологических знаний, умений, посредством интерактивного режима работы со средствами информационно-коммуникационных технологий дает возможность в дальнейшем быть мобильными и свободно владеть всеми современными программами и электронным обеспечением.

Технологии и средства e-learning позволяют корректировать время обучение, подстраивать график учебного процесса под свой ритм жизни, узнавать больше информации, поскольку не ограничены временными рамками, в отличие от традиционного процесса обучения. В рамках данной технологии возможно отрабатывать практические навыки использования экологических программ, которые в дальнейшем применяются на практике и в производстве. Расширены границы познания литературы, нормативной документации и многое другое.

Технология e-learning позволяют проходить обучение находясь за пределами учебного заведения, а также усваивать информацию в индивидуальном порядке. Отличительной особенностью в процессе электронного обучения от традиционного использование мобильных устройств (преимущественное использование в процессе доступа к знаниям устройства: мобильные телефоны, смартфоны, планшеты).

Эффективно управляемое электронное обучение – это один из важнейших факторов инновационного развития современного образования. Сбалансированное ЭО, дополняющее очное образование, должно быть приоритетным направлением развития системы образования в условиях глобализации, массовой интернетизации и социализации сервисов и технологий. Электронное обучение, все чаще рассматривается как новая парадигма образования XXI века, становится одним из эффективных способов преодоления замкнутости образовательной системы.

### **Список литературы**

1. Князева М.Д. Инновации в высшем образовании / М.Д. Князев. – М.: Академия Естествознания, 2006 – 8-11 с.
2. Сергеев, А.Г. Введение в электронное обучение: монография / А.Г. Сергеев, И.Е. Жигалов, В.В. Баландина; Владим. гос ун-т имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2012.-182 с.
3. Симонова И.Н. Роль информационно-коммуникационных технологий в профессиональной подготовке инженеров-экологов технического вуза: / И.Н. Симонова. – Пенза: ПГУАС, 2014. -132 с.
4. Ягодин Г.А. Система психолого-педагогической диагностики и оценки для экологического образования в интернетах устойчивого развития / Г.А. Ягодин, М.В. Аргунова, Т.А. Плюсина, Д.В. Моргун, Г.В. Шейнис. – М.: МИОО, 2010. – 192 с.

### **1.6. Лингвопедагогический подход при развитии межкультурной коммуникативной компетенции студентов технического университета**

Правительственная стратегия модернизации российского образования при постановке целей профессионального образования ориентируется на компетентностный подход, то есть ключевые компетенции и подтверждает целесообразность их введения в содержание обязательных требований Государственного образовательного стандарта профессиональной вузовской подготовки специалистов различного профиля. Перечисленные в таблице ниже ключевые компетенции для подготовки специалиста глобализированного производства,

подробно представлены в работах зарубежных и отечественных авторов: А. Redling, В. Fisher, В. Cope, А.В. Хуторского, Р.П. Мильруда, Е.В. Бондаревской [1, 6, 11, 12, 13].

**Таблица 1 - Ключевые компетенции для подготовки специалиста**

Авторы	Трактовка компетенции	Содержание ключевой компетенции
<p>А. Redling, В. Fisher, В. Cope</p>	<p>глобализационно-ориентированные поликультурные компетенции;</p> <p>коммуникативные компетенции (включая иноязычные речевые и поведенческие);</p> <p>профессионально-этические компетенции;</p> <p>жизненно значимые адаптирующие (экзистенциальные) компетенции;</p> <p>компетенция трансферта;</p>	<p>- нацеливают студента на овладение умениями, необходимыми для гражданина мира: информационными технологиями; ИЯ; способностью позитивно относиться к поликультурному миру; преодолевать отрицательные предрас судки и стереотипы по отношению к другим культурам, выявлять и подчеркивать сходство между культурами;</p> <p>- обеспечивают эффективное общение и понимание в процессе профессиональной деятельности, если они реализуют: гибкие коммуникативные стратегии за счет использования речевых и неречевых действий, регулируют эмоции; применяют нормы толерантного поведения, противодействуют ксенофобии;</p> <p>- позволяют преодолеть лакуну, которая противодействует безконфликтному адаптивному выпускника к реальной профессиональной деятельности в условиях другой культуры и подразумевают умение: работать в профессиональной сфере с представителями других профессий; демонстрировать нормы социализации и адекватного поведения, принятые в деловых профессиональных культурах других стран; развивать личный профессиональный опыт за счет его обогащения элементами профессиональных культур других стран: быть толерантным, терпимым к чужим профессиональным ценностям; находить конструктивные компромиссы;</p> <p>- влияют на профессиональную успешность и подразумевают умение ориентироваться в межличностных отношениях, гибкость, уверенность, способность достигать поставленной цели, положительная эмоциональная ориентированность на достижения умения решать проблемы и принимать решения, являются важными составляющими, обеспечивающими профессиональную востребованность в обществе;</p> <p>- характеризует способность применять ранее приобретенные знания в новых ситуациях или смежных областях и которая активно реализуется в междисциплинарных областях.</p>
<p>А.В. Хуторской, Р.П.Мильруд, Е.В. Бондаревская</p>	<p>ценностно - смысловая компетенция;</p> <p>общекультурная;</p>	<p>- связана с ценностными представлениями студента, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нём, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения;</p> <p>- знание и владение особенностями национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственными основами жизни человека и человечества, отдельных народов,</p>



	<p>учебно-познавательная; информационная;</p> <p>социально-трудовая;</p> <p>компетенция личностного самосовершенствования;</p> <p>коммуникативная компетенция;</p> <p>literacy; problem-solving skills life-long learning; flexibility and adaptability to innovations</p>	<p>культурологическими основами семейных, социальных, общественных явлений и традиций, компетенциям в бытовой и культурно-досуговой сфере;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- знания и умения целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки деятельности;</li> <li>- обеспечивает навыки деятельности студента с информацией, содержащейся в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире при помощи реальных объектов (телевизор, магнитофон, компьютер, модем и пр.) и информационных технологий (аудио- и видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет);</li> <li>- означает владение знаниями и опытом в гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина, избирателя), в социально-трудовой сфере (права потребителя, покупателя, производителя), в области семейных отношений, обязанностей, в вопросах экономики и права, в профессиональном самоопределении;</li> <li>- направлена на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки и выражается в непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения;</li> <li>- знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе;</li> <li>- включает «грамотный» уровень владения языком;</li> <li>- владение способами решения проблем;</li> <li>- означает склонность способность к непрерывному образованию;</li> <li>- подразумевает гибкое и инновационное мышление.</li> </ul>
--	--	---

В условиях глобализации ориентация на поликультурность является ведущим вектором современного образования. Данная потребность отражена в нормативных документах высшего профессионального образования, в Законе Российской Федерации «Об образовании», Концепции модернизации российского образования, в Национальной доктрине образования до 2025 года [7]. В данных документах определены основные принципы образовательной политики России, которые направлены на развитие плодотворного сотрудничества со странами СНГ, на расширение масштабов межкультурного взаимодействия, на преодоление этнонациональной напряженности и социальных конфликтов на началах равноправия национальных культур. В этом отношении стала актуальной постановка вопроса о повышении роли дисциплины «Иностранный язык» гуманитарного цикла при формировании у обучающихся качеств, определенных квалификационными характеристиками будущих специалистов глобализированного мира.

В настоящее время английский язык для студентов любого технического вуза и, в частности, для студентов в отрасли инфокоммуникационных технологий и системы связи, конкретно для IT-студентов – неотъемлемая часть их профессиональной деятельности, поскольку знания языка международного технического общения помогают им работать со

многими нерусифицированными программными продуктами, понять документацию на аппаратные средства, активно принимать участия в различных проектах, а также работать в команде с зарубежными заказчиками.

Поскольку современные экономические связи во многом зависят от использования информационных и сетевых технологий, в современном мире спрос на IT-специалистов есть в любой компании, независимо от сферы ее деятельности, поэтому в модели данных специалистов все большее значение придается языковой подготовке, а также гуманитарной составляющей.

Анализ типовых ООП и рабочих программ Санкт-Петербургского государственного университета телекоммуникаций им. проф. М.А. Бонч-Бруевича по дисциплине «Иностранный язык», составленных на основе требований ФГОС ВО по разным направлениям бакалавриата, магистратуры и специалитета, показал, что целью курса языковой подготовки в вузе является развитие коммуникативной компетенции для решения социально-коммуникативных задач в различных областях бытовой, культурной, профессиональной и научной деятельности при общении с зарубежными партнерами, а также для дальнейшего самообразования [8].

Реализация указанной цели предполагает решение конкретных задач, направленных на формирование: социокультурной компетенции, имеющей общеобразовательный и воспитательный статус; общезыковой компетенции; профессиональной языковой компетенции.

Таким образом, задачами преподавания дисциплины «Иностранный язык» являются:

- повышение уровня учебной автономии, способности к самообразованию;
- развитие когнитивных и исследовательских умений;
- развитие информационной культуры;
- расширение кругозора и повышение общей культуры студентов;
- воспитание толерантности и уважения к духовным ценностям других стран и народов.

Сам процесс обучения и изучения дисциплины направлен на формирование следующих общекультурных компетенций (ОК), общепрофессиональных компетенций (ОПК) и профессиональных компетенций (ПК), которые соотнесены с планируемыми результатами освоения образовательной программы (см. табл.2).

В перечне планируемых результатов обучения иностранному языку студентов-бакалавров и магистрантов СПбГУТ упомянуты, помимо прочих, результаты межкультурного аспекта (знать-уметь-владеть), а именно:

*знание* культурных, религиозных и этнических различий между народами; способы самоорганизации и самообразования;

*умение* уважительно и бережно относиться к культурным традициям народов; выбирать эффективную форму деловых коммуникаций; устанавливать, поддерживать и развивать межличностные отношения с представителями разных структур;

*владение* иностранным языком для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия; навыками межнационального и межкультурного общения; навыками самоорганизации и самообразования и др.

Результаты освоения образовательной программы убедительно свидетельствуют о том, что исходя из основных направлений содержания обучения профессионально-ориентированному английскому языку в СПбГУТ, наряду с непосредственной работой со специальной литературой, целесообразно при обучении будущих сетевых и IT-специалистов обратить особое внимание на обучение определенному объему не только терминологической лексики и грамматике, языковых, культурологических и социокультурных знаний, а также на развитие умений и качеств, позволяющих им адекватно проявлять себя в ситуациях профессиональной межкультурной коммуникации.

**Таблица 2 - Компетенции/результаты освоения дисциплины «Иностранный язык»**

№ п/п	Содержание компетенции	Код компетенции
Компетенции обучающихся, установленные образовательным стандартом		
<i>Общекультурные компетенции</i>		
1	Способность использовать иностранный язык в профессиональной сфере	ОК-1
2	Умение свободно пользоваться русским и иностранным языками как средством делового общения	ОК-3
3	Способность свободно пользоваться русским и мировым иностранным языками как средством делового общения	ОК-4
4	Способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные и культурные различия	ОК-6
5	Способность к самоорганизации и самообразованию	ОК-7
6	Способность к письменной, устной и электронной коммуникации на государственном языке и необходимое знание иностранного языка	ОК-10
<i>Общепрофессиональные компетенции</i>		
7	Готовность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности	ОПК-1
8	Способность к активному общению в научной, производственной и социально-общественной сферах деятельности	ОПК-3
9	Владение, по крайней мере, одним из иностранных языков на уровне социального и профессионального общения, способностью применять специальную лексику и профессиональную терминологию языка	ОПК-4
<i>Профессиональные компетенции</i>		
10	Способность формулировать проблемы, задачи и методы научного исследования, получать новые достоверные факты на основе наблюдений, опытов, научного анализа эмпирических данных, реферировать научные труды, составлять аналитические обзоры накопленных сведений в мировой науке и производственной деятельности, обобщать полученные результаты в контексте ранее накопленных в науке знаний и формулировать выводы и практические рекомендации на основе репрезентативных и оригинальных результатов исследований	ПК-1
8	Готовность представлять результаты исследования в форме отчетов, рефератов, публикаций и публичных обсуждений, интерпретировать и представлять результаты научных исследований, в том числе на иностранном языке, готовность составлять практические рекомендации по использованию результатов научных исследований	ПК-10
9	Способность к самоорганизации и самообразованию, а также владение разнообразными инструментальными средствами для подготовки учебно-методических материалов	ПК-18

Одним из методических требований к процессу профессионально-ориентированного обучения становится адекватность процесса обучения реальному процессу коммуникации, поскольку основная задача преподавания иностранных языков в высшей школе – это обучение языку как средству общения между специалистами разных стран, то есть коммуникации в разных формах: письменной и устной [4, 9]; – это развитие личности нового типа – участника межкультурной коммуникации, то есть межкультурной личности. Научить студентов технического вуза общаться в контексте межкультурной коммуникации – это значит повысить их уровень межкультурной компетенции (готовности и способности к адекватному взаимопониманию двух и более участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам), сформировать целый ряд личностных качеств обучающегося. В первую очередь, следует обратить внимание на формирование таких качеств личности, как

терпимость и готовность к общению, открытость, толерантность и эмпатию, коммуникативную сензитивность и флексибельность.

Отметим, что лингвисты первыми осознали и передали свое осознание методистам о том, что в настоящее время для эффективного взаимопонимания с представителями инокультур, недостаточно обучать только иноязычной коммуникативной компетенции, то есть умению общаться на иностранном языке. Практика общения с иностранцами доказала, что даже глубокие знания иностранного языка не исключают непонимания и конфликтов с носителями этого языка. Поэтому в ряде российских вузов в учебные планы включается учебная дисциплина - «Межкультурная коммуникация», цель которой - повысить уровень межкультурной компетенции студентов, тем самым, подготовив их к эффективным межкультурным контактам.

Исследовательская практика указывает на возможность изучения и обучения языку и культуре, то есть развития межкультурной коммуникативной компетенции с точки зрения лингвопедагогического подхода, интегрирующего в себе личностно-ориентированный, коммуникативно-деятельностный и аксиологический подходы [2, 4, 5]. Лингвопедагогика, представляя собой синтез филологии и педагогики, - это педагогика всех языков, взятых в совокупности: иностранных и родного. Эта дефиниция не требует доказательства, поскольку разумеется сама собой: *Lingua* - язык, педагогика - «деторождение», «детовожждение» или искусство воспитания. Основой лингвопедагогики является организация профессионально - ориентированного контекста, способствующего решению образовательных задач по формированию межкультурной коммуникативной компетенции личности и воспитательных задач по формированию личности специалиста с заданными свойствами, такими как толерантность, эмпатия, коммуникативная флексибельность, поликультурность, коммуникативная креативность и т.д. Лингвопедагогический подход позволяет заложить основу для новой межкультурной парадигмы, нацеленной на освоение смыслов различных культур, их адекватное восприятие, интерпретацию, на гармоничное воспитание и развитие будущего специалиста.

Целью этого подхода является межкультурная коммуникативная компетентность студентов, то есть умение воспринимать и понимать аутентичную речь, умение владеть языком на коммуникативном и межкультурном уровнях. В основе лингвопедагогического подхода лежат методические посылки: учебный процесс строится не как передача готовых знаний, а путем интенсификации за счет создания дидактических и психологических условий осмысления учения, включения в него студентов вузов не только на интеллектуальной, но и на личностной и социальной активности; необходима организация специальной деятельности студентов по развитию их общего кругозора, иноязычных коммуникативных способностей, умение видеть проблему, выдвигать гипотезу, самостоятельно ставить цель и определять средства их достижения на занятиях элективных курсов. Таким образом, в основе обучения на основе данного подхода лежит проблема и система соподчиненных проблем, составленных преподавателем. Язык рассматривается здесь как один из аспектов деятельности (речевая деятельность есть умственная и творческая деятельность), в процессе обучения которому, решаются проблемно-ситуативные профессиональные и социальные задачи максимально приближенные к реальным. С помощью соответствующих методических приемов преподаватель побуждает студентов к совместному размышлению, дискуссии, обобщению информации в ходе выполнения проблемно-информационно-коммуникативных заданий. Поэтому занятия проблемного характера дополняются системой элективных курсов, организуемых как позиционные дискуссии, работой на спецкурсах, выполняемых в виде тренингов.

Основные формы общения при этом: полилогичность, полипозиционность, консенсус, рефлексия. В рамках лингвопедагогического подхода высоко ценятся способности рассуждения, высказывания своего отношения по какой-либо проблеме; используются методические приемы, направленные именно на организацию общения учащихся друг с другом и преподавателем в учебном процессе. При этом отдается предпочтение демократическому принципу совместной деятельности (предоставление и обеспечение все больших прав и обязанностей студентам в образовательном пространстве), принципу интеллектуальной активности студента, принципу рефлексивности, принципу доступности и валидности информации, проблемно-информационно-коммуникативному принципу построения занятий.

На основе лингвопедагогического подхода личностно-ориентированное, культуроцентрическое обучение при развитии межкультурной компетенции наполняет новым содержанием взаимоотношения преподавателя и студентов, рассматривая эти взаимоотношения как субъект - субъектные отношения. Преподаватель не только выбирает наиболее эффективные и пригодные для данных целей и содержания методы, приемы и средства обучения, но и выступает в роли соученика, фасилитатора (от лат. *facilite* – облегчать), обеспечивая атмосферу доверия и сотрудничества для успешного протекания учебно-познавательной деятельности студентов, приводящего к изменению их позиции по отношению к этому процессу [3, 6].

Стиль обучения носит фасилитационный характер предусматривая личностное включение студентов, развивает образное мышление студента и эмоционально-нравственную сферу его личности, стимулирует к саморефлексии и самопознанию, самораскрытию творческих способностей и ценностного отношения к миру; учит эмоциональному и диалогическому стилю общения с представителями других культур, сотрудничеству и взаимоуважению, признанию их самоценности; обеспечивает привлечение информации, которая заставляет студентов подумать о целесообразности изменения своего поведения; стимулирует студентов к творчеству в коммуникативной и познавательной деятельности, которая носит поисковый, проблемный и исследовательский характер [9; 10, с.121].

Организация учебной деятельности студентов на занятиях иностранного языка на основе проблемно-информационно-коммуникативного принципа, в котором основным является проблемная ситуация (представляющая собой познавательную трудность, для преодоления которой обучаемые должны приложить интеллектуальные усилия), предполагает синтез методов обучения и различных средств общения, включая диалогические методы обучения (метод диалога культур, метод ролевых игр и пр.); коммуникативные методы обучения, включающие «Brainstorming» (мозговой штурм – метод коллективного продуцирования новых идей и решения широкого спектра социально-профессиональных задач, снятия стереотипов, может быть экстраполирован на моделирование профессиональной межкультурной коммуникации при проведении занятий по иностранному языку); методы творческого сотрудничества, сущность которых заключается в том, что все обучают каждого и каждый обучает всех (метод «круглого стола», метод проектов и т.д.); новые технологии развития интеллектуальных способностей, например, технология case-study, в ходе которых приобретаются новые способности работы со знанием, индивидуально-ориентированные программы, моделирующие мышление, мировоззрение средствами иностранного языка при организации занятий в группе на основе диалога и ролевых игр; средоориентированное обучение, отражающее системное формирующее влияние предметно-социальной и информационной сред; учет субъектного опыта студентов при проектировании дальнейших достижений.

Ведущим в развитии межкультурной коммуникативной компетенции студентов на основе лингвопедагогического подхода является активное включение самих студентов не

только в коммуникативную, но и информационную деятельность, реализуемую в различных формах продуктивной коммуникативной деятельности - работе с печатным аутентичным материалом, аудирование с использованием аудио-визуальных средств, проблемно-коммуникативных задач, работа в информационной сети Интернет, а также рефлексивном анализе устных или письменных сообщений студентов.

Данный подход предусматривает широкое применение обучающих и воспитывающих игр на занятиях иностранного языка, активизирующих учебный процесс, создающих устойчивую мотивацию обучения. Основываясь на понимании игры как деятельности человека, предметом которой являются модели - заменители предметов - иных деятельности и, подчеркивая связь ролевой игры и общения, считаем игру эффективным приемом развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов университета, во время которой они учатся отстаивать свою позицию в общении, формируют навыки профессиональной культуры, развивают технику общения.

Обобщая все выше изложенное, приведем сравнительные характеристики традиционного и лингвопедагогического подходов при развитии межкультурной коммуникативной компетенции студентов университета и отметим основные положения лингвопедагогического подхода (см. табл. 3), а именно, данный подход:

**Таблица 3 - Сравнительные характеристики традиционного и лингвопедагогического подходов**

<b>Положения и характеристики традиционного подхода</b>	<b>Положения и характеристики лингвопедагогического подхода</b>
1. Цель	
Обучение говорению на ИЯ (уделяется внимание форме языка)	Обучение общению на ИЯ. Приобретение межкультурной и коммуникативной компетенций.
2. Принципы организации обучения	
Принципы коммуникативной направленности	Проблемно-информационно-коммуникативный принцип, демократический принцип совместной деятельности, принцип интеллектуальной активности, принцип валидности и доступности, принцип диалога культур.
3. Методы обучения	
Традиционные методы, направлены на развитие чтения, письма, аудирования, говорения.	Активные и интерактивные методы обучения: метод диалога культур, «Мозговой штурм», метод кооперации, метод биографической рефлексии, метод симуляции, кейс-метод, метод «портфолио, метод интерактивного моделирования» и др.
4. Приемы обучения	
Тренировочные	Проективные, поисковые, проблемные, эвристические.
5. Формы ведения занятия	
Традиционные формы - индивидуальная, парная, самостоятельная работа	Творческие формы: проблемная лекция, позиционная дискуссия, проект, ролевая, деловая, коммуникативная игра, когнитивный тренинг, тренинг рефлексии, самостоятельная и исследовательская работа, элективный курс.
6. Роль педагога и студентов	
Роль педагога является определяющей (доминирующей)	Преподаватель - фасилитатор. Возрастает активность студентов. Преподаватель - соучастник действия.
7. Учет эмоциональной сферы	

Эмоциональная сфера не учитывает совсем или недооценивается. Традиционные формы.	Эмоции обязательны, рассматриваются как средство повышения интереса к предмету, мотивации обучения и стимула процесса познания. Игровые формы, проблемно-коммуникативные и др.
8. Роль родного языка	
Учет особенностей родного языка	Родной язык особой роли не играет (постепенно нивелируется).
9. Роль родной культуры	
Родная культура особой роли не играет	Осознание особенностей родной культуры в сопоставлении с иностранной культурой.
10. Психологическая основа обучения	
Опора на внимание, восприятие, память, сознательный модус обучения	Опора на весь личностный потенциал человека, на мыслительную творческую деятельность. Сознательный и подсознательный модус обучения, аналитическое и критическое мышление.
11. Отношение к ошибкам	
Исправление ошибок обязательно (анализ, примеры)	Ошибки на начальных этапах неизбежны, снять языковой барьер, развязать язык, создав ситуации успеха. Они не мешают коммуникации.
12. Оценка результатов учебной речевой деятельности	
Критическая	Доброжелательная.
13. Обстановка в аудитории	
Академическая	Соблюдение принципа диалога культур, «круглого стола». Снимается психологический барьер путём создания ситуаций успеха.
14. Атмосфера в аудитории	
Микроклимат особой роли не играет	Доброжелательная атмосфера, атмосфера сотрудничества - неотъемлемый атрибут этого подхода. Создание ситуаций успеха.
15. Режим работы	
Дозированный	Интенсивный.
16. Стиль обучения	
Репродуктивный	Процесс обучения носит продуктивно-творческий, исследовательский характер.
17. Ориентация преподавателя при обучении	
Ориентирован на среднего студента	Личностно-ориентированный подход - ориентация на каждого и на всех.
18. Оценка деятельности	
Оцениваются знания, умения, навыки	Приоритет отдается оценке усилий, которые затрачивает студент с учетом индивидуального подхода

- отражает синтез филологии и педагогики;
- его целью является овладение межкультурной коммуникативной компетентностью;
- основными принципами обучения иностранному языку являются проблемно-информационно-коммуникативный принцип, демократический принцип совместной деятельности, принцип интеллектуальной активности, принцип валидности и доступности информации, принцип диалога культур;
- сочетает традиционные и активные методы обучения;
- требует максимального приближения к реальным социальным и профессиональным проблемам при изучении иностранного языка вне иноговорящей среды;

- ориентирует на внутреннее развитие личности студента при изменении ее мотивов, ценностных ориентаций, познавательных структур в целом, при знакомстве и понимании иных культурных миров [2, с.77-80].

Таким образом, лингвопедагогический подход в рамках нашего исследования полностью отвечает целям обучения, в том числе целям воспитания и общего образования, и направлен на целостное развитие межкультурной личности студента во всем богатстве ее характеристик, активную и мотивированную деятельность, осознанность, осмысление и понимание предмета деятельности на основе рефлексии. Методическая насыщенность и конкретизация лингво-педагогического подхода призваны совершенствовать работу со студентами технического университета и готовить студентов согласно требованиям современности к уровню высшего профессионального образования на основе компетентного подхода. Данный подход пронизывает все компоненты нашей методической системы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в СПбГУТ и является основой для методических разработок, а также опорой при реализации педагогических условий.

### Список литературы

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций // Педагогика. – 2004. - №10. – С. 23-31.
2. Желтова Е.П. Развитие межкультурной компетенции студентов технического университета в процессе изучения иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук/ Е.П. Желтова. Магнитогорск, 2006. 228с.
3. Зеер Э.Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования. Екатеринбург, 2000. 257 с.
4. Искандарова О.Ю. Теория и практика формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности специалиста: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Оренбург, 1999. 38 с.
5. Лешер О.В. Интерсоциальное образование студенческой молодежи: теория и практика: Дис.... д-ра пед. наук. – Челябинск, 1997. 326 с.
6. Мильруд Р.П. Теория и практика обучения английскому языку (Modules in English Language Teaching Methodology). - Тамбов: Изд-во ТГУ, 2001.
7. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. URL: [https://sfedu.ru/docs/program\\_razv/doctrina.doc](https://sfedu.ru/docs/program_razv/doctrina.doc) (дата обращения 20.03.2019)
8. Образовательные программы СПбГУТ. URL: <https://www.sut.ru/sveden/education> (дата обращения 25.03.2019)
9. Плеханова М.В. Межкультурный компонент как основа формирования межкультурной компетенции при обучении иноязычному общению студентов технического вуза. Вестник ТГПУ. 2007. Выпуск 7 (70). С. 62-66. URL: [https://vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/2007\\_7.pdf](https://vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/2007_7.pdf) (дата обращения 20.03.2019)
10. Плужник И.Л. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе профессиональной подготовки / ИНИОН РАН. Москва: 2003.- 216 с.
11. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. - 2003. - № 2 – С. 58-64.
12. Cope B. Cultural Understanding as the English Key Competency. Haymarket: The Centre for Workplace Communication and Culture. 1995. - 182 p.
13. Redling A. Filling the Gap Between Graduate Performance And Labor Market Expectations (Agnes Redling). Perspectives in Higher Education Reform. Vol. 11. Belgrade. 2002. - P. 179-184.



## ГЛАВА 2. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

### 2.1. Проблема формирования учебно-профессиональной мотивации у будущих специалистов с высшим педагогическим образованием

Совершенствование высшего профессионального образования на новом этапе развития общества требует адекватного сочетания традиционных и инновационных подходов, технологий, необходимых для подготовки выпускников, готовых к работе в соответствии с современными социальными запросами. С этой целью ведется масштабная организационная, учебно-методическая, научно-исследовательская работа.

Следует учитывать, что во всемирном образовательном пространстве наблюдается соперничество разных национальных систем образования, в котором участвует и Россия. К сожалению, российское образование, имеющее огромный авторитет во всем мире в советский период, в последние годы теряет свои позиции. Это видно по различным международным рейтингам. Например, по показателю индекса уровня образования (Education Index) на 2018 год, оценивающему грамотность взрослых и обучающихся в системе образования на разных ступенях по сравнению с другими странами мира Россия находится лишь на 32 месте [20]. В таблице 1 видно, что Россия проигрывает по указанному показателю не только таким развитым странам, как Германия, Великобритании, но и таким странам, как, например, Австралия, Новая Зеландия, Исландия. Положение России в мировом рейтинге заставляет задумываться о проблемах, которые сложились в состоянии системы отечественного образования и путях их решения для повышения ее статуса в мировом образовательном пространстве.

В процессе изучения проблем развития высшего профессионального образования рассматриваются тенденции в его функционировании, анализируются возможности применения традиционных и новационных подходов, технологий [4, 14, 15, 16, 17, 18, 19].

**Таблица 1 - Положение России в рейтинге стран мира по показателю Индекса образования (Education Index) по состоянию на 2018 год**

Место в рейтинге	Страна	Показатель индекса
1	Германия	0,940
2	Австрия	0,929
3	Дания	0,920
4	Ирландия	0,918
5	Новая Зеландия	0,917
6	Норвегия	0,915
7	Великобритания	0,914
8	Исландия	0,912
9	Нидерланды	0,906
10	Финляндия	0,905
.....	.....	.....
32	Россия	0,832

Вместе с тем, есть все основания предполагать, что никакие самые современные подходы и технологии в системе высшего профессионального образования не будут успешно реализованы, если у студентов не будет соответствующей «учебно-профессиональной мотивации». Данный термин мы применяем совершенно сознательно, поскольку речь идет не только о будущей профессии, к которой студент может быть уже мотивирован, но и об учебном процессе в вузе.

Образовательная деятельность имеет автономное значение для студента, в отличие от профессиональной. Даже если она бывает вполне успешной, выпускники иногда выбирают совершенно другую профессию после окончания вуза. В России сегодня примерно 40-50% выпускников вузов работают не по специальности. Такое мнение подтверждается рядом проведенных исследований [8]. Поэтому в настоящей работе предлагается рассматривать «учебно-профессиональную мотивацию» студентов, в которой следует представлять своеобразный симбиоз мотивации к образовательному процессу и мотивации к будущей профессии.

Актуальность проблемы заключается в том, что фактически учебно-профессиональная мотивация студентов в вузе целенаправленно не формируется. Это, по сути, происходит стихийно. При поступлении в вузы, как правило, никто не оценивает профессиональную пригодность и мотивацию абитуриентов. Абитуриенты сдают испытания, в основном на оценку знаний. Результаты ЕГЭ также отражают теоретическую подготовленность абитуриентов. Поэтому уже на младших курсах происходит значительное количество отчислений. Исходя из сказанного выше, следует констатировать, что в настоящее время существует острая необходимость целенаправленного формирования «учебно-профессиональной мотивации» студентов. В то же время фактически как в практике, так и в теории данная проблема остается нерешенной, что и определяет актуальность ее изучения.

В данном исследовании применялись: анализ и обобщение данных специальной научной литературы и документов, анкетный опрос, педагогическое наблюдение, психологическое тестирование, педагогический эксперимент, методы математической статистики.

Исследование проводилось на базе разных вузов: Уральского педагогического института им. А.С. Пушкина (ныне Западно-Казахстанский государственный университет им. М. Утемисова, г. Уральск, Казахстан); Западно-Казахстанского инновационно-технологического университета (Казахстан, г. Уральск); РГПУ им. А.И. Герцена (ныне – ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», Россия, г. С.-Петербург); ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (Россия, г. Белгород), ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (Россия, г. Армавир), ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет» (Россия, г. Воронеж). Работа по данной тематике продолжалась дискретно с 1985 по 2019 гг. В нем участвовало 87 преподавателей разных вузов и 835 студентов, абитуриентов, выпускников педагогических специальностей.

Анализ литературы показывает, что обычно рассматривается отдельно «учебная мотивация» [1, 2, 10] и «профессиональная мотивация» [3, 6] или мотивация к профессии. Кроме того, учебная мотивация рассматривается в качестве разновидности, внутренней составляющей профессиональной мотивации или ее равноценной связанной половины [9].

По нашему мнению, имеются основания применять термин «учебно-профессиональная мотивация», в которой есть смысл объединять мотивацию, формирующуюся как в период обучения, так и в дальнейшем после окончания подготовки в вузе.

Изучение литературы показывает, что целесообразно изучать учебную и профессиональную мотивацию студентов, в том числе педагогических специальностей и как единый, последовательно развивающийся процесс, и как два параллельно развивающихся процесса.

Чтобы попытаться понять естественное (стихийное) развитие учебно-профессиональной мотивации студентов, необходимо разделить ее развитие на три этапа, внутри которых может быть еще более детальное деление данного процесса. Целесообразно это сделать так, чтобы начинать анализировать мотивацию молодого человека еще до поступления и во время поступления в вуз на избранную специальность (первый этап - довузовский), затем во

время обучения на вузовском этапе (второй этап) и трудовой деятельности на послевузовском этапе (третий этап).

В советское время вопросам, в частности, учебной мотивации абитуриентов и студентов особое внимание уделяли не только педагоги, но и психологи, социологи. В результате были установлены интересные факты, свидетельствующие о динамике этой мотивации у абитуриентов и студентов разных специальностей в разные десятилетия. Например, в 60-е годы прошлого столетия основным мотивом поступления молодежи в вуз было желание получить хорошую профессию и стать в ней высококвалифицированным специалистом. Уже в 80-е годы главным мотивом поступления в вуз стало желание больше и разнообразнее общаться и т.д. [7].

Нами были собраны теоретические и эмпирические данные на примере студентов, обучавшихся по специальностям (направлениям подготовки) в сфере физической культуры. Было установлено, что особенность мотивации этих студентов имеет свою специфику, принципиально их отличающую от обучающихся в вузах по всем другим специальностям и направлениям подготовки. В то же время, вероятно, что помимо специфики, существует какая-то общая закономерность, свойственная либо всем студентам, либо студентам педагогических специальностей.

Итак, на первом этапе (довузовском) была собрана очень большая по объему информация о мотивах, намерениях поступления абитуриентов на факультеты физической культуры, в академии, институты физической культуры. При этом оказалось, что главная тенденция, выявленная еще в советское время, сохранила свою актуальность и в наши дни. Она заключается в том, что ведущим фактором поступления абитуриентов является интерес к занятиям спортом. При этом важно, какой уровень спортивных достижений имеет абитуриент. У абитуриентов, имеющих уже к моменту поступления в вуз высокие результаты и достижения в избранном виде спорта (например, достигших уровня мастера спорта, мастера спорта международного класса, попавших в национальную молодежную или взрослую сборную команду и т.п.), развивается мотивация в процессе продолжающихся занятий спортом и в дальнейшем чаще всего постепенно и закономерно преобразуется в мотивацию к тренерской работе. Большинство же абитуриентов, имеющих массовые разряды, а иногда и не имеющих разряды, в будущем видят себя в меньшей степени выдающимися спортсменами или тренерами, а в большей степени – учителями, преподавателями, инструкторами, методистами и др.

Уже на этом этапе, как позднее было установлено, вырисовываются два главных объекта интереса абитуриентов, а затем студентов – это физическая культура (где спорт присутствует как один из видов физической культуры, согласно теории физической культуры профессора В.М. Выдрина) и профессиональная педагогическая деятельность. Это положение подтверждается мнением известного ленинградского профессора Ильина Е.П., также выделившего эти два объекта в структуре профессиональной мотивации студентов [5].

Помимо этих ведущих факторов, определяющих особенности учебно-профессиональной мотивации личности в сфере высшего профессионального физкультурного образования, при проведении опросов абитуриентов выявлялись и другие менее значимые мотивы поступления в вуз, которые с точки зрения будущей профессии в этой области имели как позитивные, так и негативные оттенки. Например, в двух ленинградских вузах и в казахстанском вузе в 80-е годы прошлого столетия вторую по значимости позицию при поступлении на факультет физической культуры имел интерес абитуриентов преимущественно к педагогической деятельности (30-37% опрошенных). Все остальные мотивы поступления в вуз на избранную специальность оказались менее значимыми и колебались в пределах до 6%. Среди них были такие мотивы: случайное решение о поступлении в вуз, выполнение

желания родителей, решение о поступлении после неудачной попытки поступить в другой вуз на другую специальность, желание получить другую специальность помимо специальности тренера и учителя, желание повысить свою квалификацию, нежелание идти в армию и некоторые другие [12].

При этом интересно, что в большинстве случаев решение о поступлении в педагогический или физкультурный вуз на избранную специальность у абитуриентов принималось самостоятельно, только 25% всех опрошенных из них сообщили о значительном влиянии на их решение поступать в вуз со стороны близких, родителей, тренеров, учителей.

В новом столетии ситуация существенно не изменилась, но мотивы абитуриентов стали еще более разнообразными (стало больше видов спорта, больше видов физической культуры). При обследовании первокурсников в Белгородском государственном университете выявлен еще один факт: низкая эффективность профориентационных мероприятий, средств массовой информации при определении выбора абитуриентами. Самым сильным профориентационным фактором остается непосредственный личный контакт абитуриента с тренером-преподавателем вуза, с консультантами приемной комиссии, а также наблюдение за спортсменами-студентами вуза, близкое личное знакомство со студентами избираемого вуза, самостоятельный сбор достоверной информации о вузе.

Кроме того, при сравнении данных обследования абитуриентов в вузах России и Казахстана примерно 10 -14% абитуриентов вообще не знают, с какой целью они поступили в вуз на данный факультет и на данную специальность. Причем такое же количество студентов выпускного курса также не знали, для чего они завершают обучение и чем будут заниматься. Со временем эта подгруппа абитуриентов и студентов несколько увеличилась.

Следует констатировать, что на первом этапе в советское время оценивали только уровень общей физической подготовленности, спортивной подготовленности абитуриентов и их теоретическую подготовленность по ряду учебных предметов из программы общеобразовательной школы. Поэтому преподаватели вузов по сути не знали о содержании и уровне профессиональной пригодности поступивших в вуз молодых людей. Следовательно, процесс формирования учебно-профессиональной мотивации у студентов происходил стихийно, в русле традиционно сложившихся видов учебной, спортивной, научно-исследовательской (НИРС), общественной, самодеятельной культурно-художественной деятельности. В таких условиях выстраивать индивидуальную образовательную траекторию довольно сложно. В последние десятилетия основные критерии профотбора при поступлении в вуз на физкультурные специальности принципиально не изменились, если только не считать добавление показателей ЕГЭ.

При переходе ко второму этапу формирования учебно-профессиональной мотивации наблюдаются радикальные изменения в представлениях студентов об обучении и профессии. На младших курсах (1-2 курсы обучения) происходит адаптация студентов к обучению, но не к профессиональной деятельности. Особое внимание студенты начинают уделять условиям жизни и быта, питания, а также овладению способами получения и обработки учебной информации, подготовке к разным формам учебных занятий, освоению методов контроля за обучением, подготовке к зачетам и экзаменам, режиму тренировочной и соревновательной деятельности и другим видам деятельности, которые дополнительно выбирают сами студенты.

Не все студенты проходят успешно период адаптации в вузе на младших курсах. Некоторая часть из них, не справившись с первыми трудностями студенческой жизни, покидают вуз по различным причинам. Причины отчисления из вуза бывают разные, но большинство из них так или иначе связаны с профессиональной непригодностью и неподготовленностью заниматься образовательной деятельностью по избранной специальности. В целом период

адаптации студентов младших курсов длится примерно с момента поступления на первый курс и до конца второго курса.

По нашим данным, полученным в российских и казахстанских вузах, причины отчислений студентов действительно обусловлены профессиональной непригодностью студентов. Так, в казахстанских вузах за четырехлетний период обучения в советское время отчислялось до 90 человек. В таблице 2 представлено количество отчисленных студентов за время обучения с 1985 по 1989 гг. в Уральском педагогическом институте им. А.С. Пушкина.

**Таблица 2 - Количество отчисленных студентов на факультете физической культуры в УПИ им. А.С. Пушкина (1985-1989гг.)**

№ п/п	Причина отчисления	1-й год обучения	2-й год обучения	3-й год обучения	4-й год обучения	Общее кол-во (чел.)
1	По собственному желанию	-	2	5	19	26
2	За неуспеваемость	3	7	7	12	29
3	По состоянию здоровья	-	1	1	1	3
4	За нарушение правил общежития	3	5	6	1	15
5	Перевод в другой вуз	-	-	8	2	10
6	По семейным обстоятельствам	2	-	4	-	6
7	Несчастный случай	-	1	-	-	1
Итого: 90 чел.						

В таблице 2 указаны основные причины, по которым были отчислены студенты, наблюдаемые сразу на четырех курсах в течение четырех лет. В первый год наблюдались четыре курса, затем три, два, один. В большей степени к причинам, в которых скрыта непригодность к педагогической профессии, следует отнести первые четыре причины: отчисление по собственному желанию, отчисление за неуспеваемость, отчисление по состоянию здоровья и за нарушение правил общежития. Если посчитать количество студентов, отчисленных только по этим причинам, то получится 81% отчисленных по причине профнепригодности от общего числа отчисленных студентов. Это значительная цифра. Да и общее количество отчисленных довольно велико – это потеря целого курса студентов за четырехлетие!

В последние годы студентов отчислять стали меньше, в том числе и за профнепригодность. Вузы, факультеты стараются удержать контингент обучающихся, включая отстающих студентов. Студенты, как показывает опыт, понимают, что на последних курсах их вряд ли отчислят, что негативно влияет на их учебно-профессиональную мотивацию.

После младших курсов студенты уже лучше адаптируются ко всем видам деятельности, однако, это в большей степени относится к учебной деятельности и формированию учебной мотивации. Что касается профессиональной мотивации, то о ней еще студент думает мало и у значительной части студентов профессиональная мотивация обычно активизируется в течение 3 курса обучения.

Такие наблюдения были в советский период, когда студенты учились на специалитете 4 года. В настоящее время, включая 2019 год, отмечается, что студенты стремятся быстрее начинать работать по специальности, иногда для этого переходят на заочное обучение. На дневном обучении уже на младших курсах некоторые пытаются перейти на индивидуальный график обучения, чтобы начинать работать по специальности. При этом ведущим фактором для начала трудовой деятельности во время обучения является желание быстрее начинать

жить самостоятельно, зарабатывать деньги даже независимо от того, какой уровень профессионально-педагогической квалификации имеет студент.

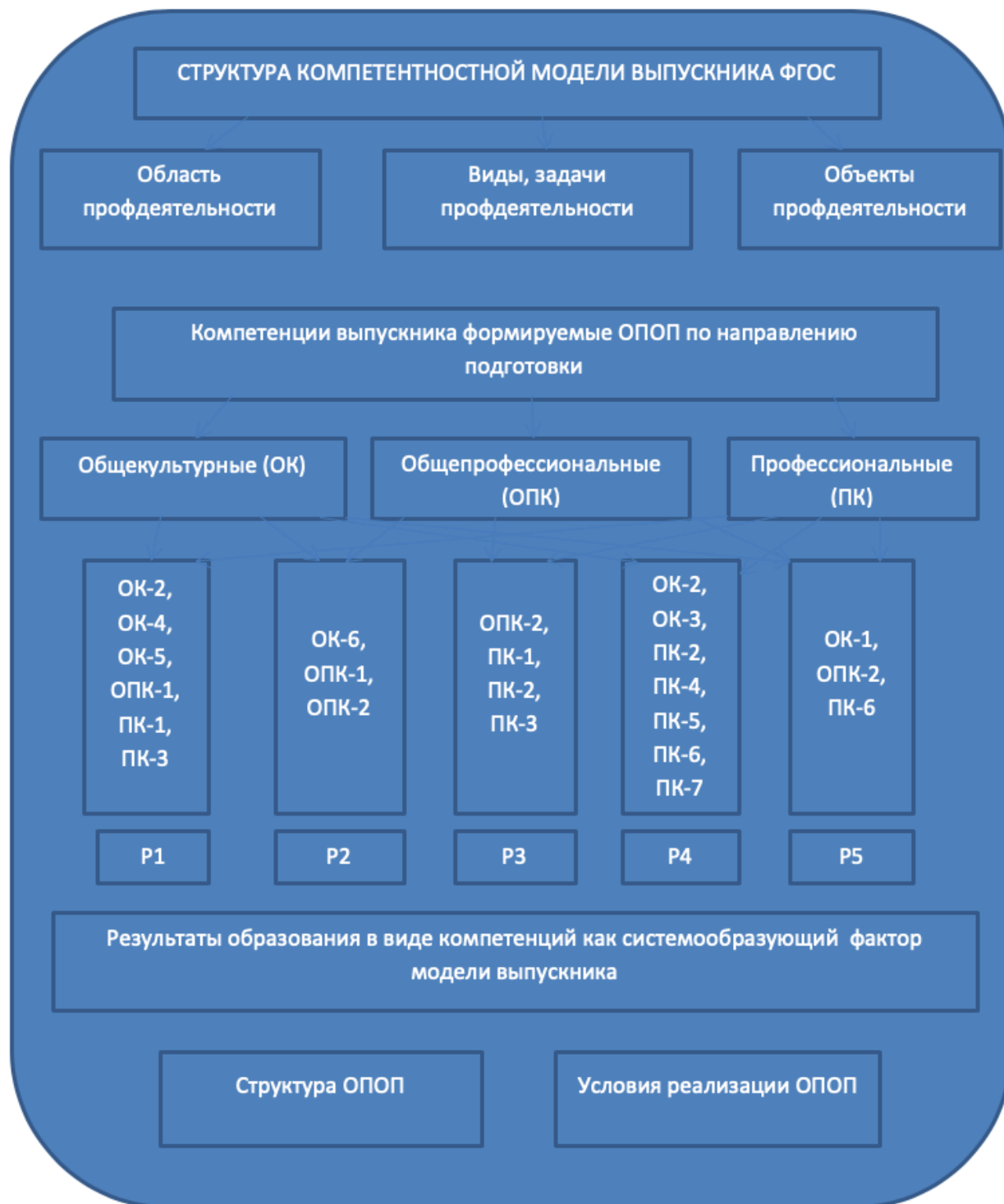
На втором этапе (вузовском) формирования учебно-профессиональной мотивации иногда наблюдались (особенно отмечалось в советский период) ситуации, когда студенты, еще не работающие по специальности, разделяли учебную деятельность (соответственно и свою мотивацию) и профессиональную (в том числе спортивную, как создающую будущий задел для квалифицированного педагогического труда). Для тех студентов, которые уже начинали работать по специальности, завершив свою спортивную карьеру, этот процесс происходил иначе и в нем видна была более тесная связь между учебной и профессиональной мотивацией.

Как показало наблюдение и опрос, самая устойчивая учебно-профессиональная мотивация у студентов на протяжении всей учебы была у тех из них, кто при поступлении в вуз уже имел интерес к спорту и педагогической деятельности одновременно. Однако, таких студентов в наблюдаемых вузах было от 11 до 24% [11].

В ходе исследования учебно-профессиональной мотивации студентов на втором этапе ее формирования на примере трех вузов было установлено, как меняется направленность профессиональных намерений студентов. В ходе проведенных исследований все испытуемые были поделены на четыре группы: 1) имеющие намерения стать учителем физической культуры; 2) имеющие намерения стать тренером по виду спорта; 3) имеющие намерения получить другие специальности в сфере физической культуры; 4) имеющие намерения, но не относящиеся к физической культуре или вообще не имеющие никаких профессиональных намерений [12]. После четырехлетнего периода оказалось, что группа желающих стать учителем физической культуры в большинстве вузов увеличилась всего лишь в среднем на 3%; группа желающих стать тренером, уменьшилась в среднем почти на 20%. Заметная динамика произошла в третьей группе – здесь количество желающих получить другие специальности в сфере физической культуры в среднем выросло на 17,5%. В последней группе колебания за четырехлетие – в пределах от 0,2 до 8,1%. Таким образом, главная закономерность, проявляющаяся на втором этапе, заключается в том, что учебная мотивация действительно «вживляется» в профессиональную мотивацию и это движение происходит за счет переориентации профнамерений от группы желающих ранее стать тренерами в группу желающих получить другие специальности в сфере физической культуры. Возможно, здесь просматривается общая закономерность для разных факультетов, заключающаяся в расширении интереса студентов к разным специальностям в диапазоне одной профессии.

Однако, необходимо понимать, что профессиональные намерения, как и другие составляющие профессионально-педагогической направленности (интересы, склонности, мотивы, ценности и т.д.) являются частью профессиональной пригодности. В этом есть принципиально важное различие с позицией компетентного подхода в действующей образовательной системе, где формирование учебно-профессиональной мотивации студента ориентировано на модель выпускника, в центре которой находятся компетенции. Приведем пример такой модели для подготовки студентов в магистратуре по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (программа «Педагогические технологии в физической культуре») в виде рисунка. На данном рисунке указаны (обозначены, но не раскрыты) область профессиональной деятельности, виды и задачи этой деятельности, объекты деятельности. Далее фактически всю остальную часть модели занимают компетенции разного уровня: общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные. Они обозначены специальными символами (буквами и цифрами), но даже если прописать их содержание, то все равно они остаются «вещью в себе», поскольку главную трудность составляет решение вопросов о том, как реализовать компетенции в содержании высшего профессионального

(здесь – педагогического) образования, как их измерять, как и какими средствами и методами развивать, как целенаправленно воздействовать на учебно-профессиональную мотивацию будущего профессионала, как формировать, как их приблизить к существующей профессиональной реальности? При этом следует учитывать, что компетенции по воле разработчиков могут незначительно или кардинально изменяться, оставаясь при этом иногда чрезвычайно отдаленными от профессиональной специфики труда.



**Рисунок 1 - Компетентностная модель выпускника магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование**

В то же время можно выстраивать профессиографическую модель выпускника, включающую скопированные с производственной сферы работника, действительно требуемые

профессионально необходимые качества, факторы, без которых выпускник не сможет выполнять продуктивно свои трудовые функции. Приведем фрагмент таких профессионально важных составляющих профессиональной пригодности, экспериментально исследованных на примере будущих учителей физической культуры (Таблица 3).

**Таблица 3 - Модельные характеристики (профессионально важные качества) будущих учителей физической культуры**

№ п/п	Показатели профпригодности (ПВК)	Значение показателей $m \pm 2/3\sigma$	Единицы измерения
1	Склонность к типу профессий «человек-человек»	6,77±1,5	Условные единицы (баллы)
2	Склонность к типу профессий «человек-художественный образ»	3,03±1,8	Условные единицы (баллы)
3	Склонность к типу профессий «человек-природа»	1,05±0,6	Условные единицы (баллы)
4	Склонность к типу профессий «человек-знаковая система»	-2,20±1,3	Условные единицы (баллы)
5	Склонность к типу профессий «человек-техника»	4,12±2,1	Условные единицы (баллы)
6	Коммуникативные способности	0,64±0,11	Условные единицы (баллы)
7	Организаторские способности	0,65±0,09	Условные единицы (баллы)

В представленной таблице 3 включены конкретные показатели профессионально важных качеств выпускника, будущего профессионала в избранной области труда. Эти склонности были выявлены с помощью известного теста - Дифференциально-диагностического опросника (ДДО) академика Е.А. Климова, а коммуникативные и организаторские способности – с помощью методики КОС [11, 12]. Измерение склонностей очень важно для будущего учителя (физической культуры), его профпригодности. По нашим многочисленным тестированиям абитуриентов, студентов разных курсов, учителей физической культуры было установлено, что в профпригодности отмечается закономерность: относительно высокий (или выделяющийся по отношению к другим видам склонностей) показатель склонностей к профессиям типа «человек-человек» и профессиям типа «человек-художественный образ». У работающих учителей физической культуры со временем становится более выразительной склонность к еще одной группе профессий - «человек-техника».

Если компетентностная модель выпускника предполагает системообразующим фактором сами компетенции, как результат подготовки выпускника, то она становится умозрительной, поскольку оторвана от реальной трудовой сферы. Профессиографическая модель в отличие от нее предполагает системообразующим фактором считать потребность подготовить такого специалиста, который соответствует специфике избранного труда (в том числе и изменениям на рынке труда), его условиям, а учебно-трудовая мотивация здесь становится самым важным фактором, определяющим запуск всего механизма профессиональной подготовки будущего профессионала-педагога.

В процессе многолетних исследований были получены экспериментальные данные по изучаемому вопросу, подтверждающие на практике разработанные теоретические положения. Педагогический эксперимент, в частности, был проведен на основе разработки модели профессионально-педагогической пригодности личности к деятельности учителя (физической культуры), куда включалась и мотивация к профессиональной деятельности учителя. Для этого весь первый курс студентов в одном вузе (n=52) был разделен на две группы с помощью методики профотбора: контрольную (более профпригодные студенты) и



экспериментальную (менее профпригодные). Смысл эксперимента заключался в том, чтобы опытным путем определить возможность изменения составляющих профпригодности студентов-первокурсников [11]. Для испытания были избраны педагогические способности, как достаточно подвижные компоненты профпригодности. Затем в течение двух месяцев проводились специально организованные аудиторные и внеаудиторные занятия. В ходе учебных занятий по дисциплине «Введение в специальность» студентам давались для решения педагогические ситуации, организовывались и проводились деловые игры, осуществлялся систематический тренинг педагогических способностей. Кроме того, были организованы встречи с ветеранами педагогического труда, беседы с известными учителями, посещение школ с участием студентов в текущих воспитательных мероприятиях с учащимися и т.д. Полученные в начале и в конце эксперимента показатели тестирования профпригодности студентов сравнивались. Дополнительно фиксировалась текущая успеваемость, посещаемость занятий, общественная активность, спортивные результаты, поведение и количество отчислений.

В результате эксперимента выяснилось, что исходная мотивация (к профессии и учебе) студентов-первокурсников очень важна, потому что в дальнейшем трудно поддается воздействию, если она изначально не ориентирована на будущую избранную специальность. В то же время более профпригодные студенты проявляют больше естественной активности, ответственности, дисциплинированности, чем менее пригодные. У них после проведенного эксперимента были выявлены существенные изменения в проявлении всех наблюдаемых педагогических способностей. Однако достоверные различия при  $P < 0,05$  были выявлены только по показателям конструктивных и гностических способностей [11]. В то же время организаторские и коммуникативные способности, а также некоторые показатели речи гораздо труднее поддавались направленному педагогическому воздействию.

В контрольной группе по сравнению с экспериментальной группой наблюдаемые показатели педагогических способностей не показали достоверного прироста, а ряд дополнительных показателей (например, посещаемость занятий, успехи в спорте, поведение) оказались ниже, чем в экспериментальной группе [11].

Полученные данные, касающиеся экспериментальной группы, и эмпирические результаты других исследований сравнивались с показателями обследования лучших учителей физической культуры. При этом между учителями и студентами обнаруживалась корреляция по показателям профессионально-педагогической направленности и сходство тенденций в других показателях профпригодности. В ходе эксперимента отмечено также, что чрезвычайно важно учитывать индивидуальные особенности студентов и целенаправленно воздействовать на них в содержании учебно-воспитательной работы. Как показывает опыт реализации такого индивидуально-дифференцированного подхода в профессионально-педагогической подготовке студентов в Белгородском государственном национальном исследовательском университете, Воронежском государственном педагогическом университете, Западно-Казахстанском инновационно-технологическом университете и Армавирском педагогическом университете, он оказывается довольно эффективным в новых условиях развития высшего педагогического образования [13].

Таким образом, формирование учебно-профессиональной мотивации студентов в содержании высшего педагогического образования оказывается эффективным с применением не только компетентностного, но и профессиографического подхода, ориентированного на понятие о профессионально-педагогической пригодности.

Формирование учебно-профессиональной мотивации будущих педагогов следует осуществлять на трех рассмотренных этапах – довузовском, вузовском и послевузовском. На первом этапе необходимо достоверно выявить уровень, направленность показателей,

отражающих профессиональную и учебную мотивацию абитуриента, как составную часть его профессионально-педагогической пригодности. Учитывая данный фактор, следует проводить предварительную профориентацию и профпросвещение, консультирование абитуриентов и диагностику их профпригодности до поступления в вуз.

На вузовском этапе необходимо активно развивать учебно-профессиональную мотивацию студентов в процессе разных видов деятельности, в первую очередь - в учебной деятельности. Следует сочетать аудиторские занятия с внеаудиторными. Надо больше привлекать студентов к общественным, волонтерским мероприятиям, целенаправленно производить специальный тренинг с целью проверки и развития профессионально важных качеств, что значительно укрепит их учебно-профессиональную мотивацию. Большое значение имеет педагогическая, учебная, производственная и другие виды практики, которые студент должен проходить не только по формальным требованиям, но и с развивающимся желанием овладеть профессией. На этом этапе следует максимально показать студентам ценности педагогического труда, приблизить их к пониманию технологии педагогической деятельности, познакомить с педагогическим сообществом, накопленным опытом выдающихся учителей, в том числе в своем регионе (ценный опыт в такой работе накоплен в Воронежском государственном педагогическом университете).

Третий этап должен обеспечить максимально короткий период профессиональной адаптации и вхождения в избранную специальность. Здесь важно наличие наставника, передающего свой опыт молодому поколению. Велика роль самообразования, самоанализа, адекватной самооценки и осуществление постоянного профессионального самосовершенствования. В конечном итоге, благодаря развитию составляющих профпригодности учитель должен выйти на пик своего творчества – на создание авторской системы деятельности, в которой получит максимальную реализацию его сформировавшаяся учебно-профессиональная мотивация.

### Список литературы

1. Гнездилова Л.Б., Гнездилов М.А. Учебная мотивация как основа эффективного образовательного процесса в вузе // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2017. № 2. С. 4-11.
2. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: дис. ...д-ра псих. наук. М., 2013. 444 с.
3. Дельгас И.А. Формирование профессиональной мотивации у студентов педагогического колледжа в контексте компетентностного подхода: дис. ...канд. пед. наук. Пермь. 2007. 203 с.
4. Зайцев И.С. Высшее образование и повышение квалификации специалистов педагогического профиля: вопросы преемственности // Территория науки. 2016. № 3. С. 28-32.
5. Ильин Е.П. Психология физического воспитания: учебник. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена. 2000. 486 с.
6. Красова Е.М. Профессиональная мотивация менеджеров сферы услуг как фактор успешности их совместной деятельности: на примере логистической компании: дис. ...канд. псих. наук. М. 2010. 155 с.
7. Лисовский В.Т. Социология молодежи: учебник. СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета. 1996. 361 с.
8. Лутовина К. В. Почему выпускники вузов не работают по специальности? // Молодой ученый. 2017. №36. С. 69-72. - URL <https://moluch.ru/archive/170/45594/> (дата обращения: 14.04.2019).

9. Меджидова К.О. Взаимосвязь учебно-профессиональной мотивации и личностного развития студентов вуза: дис. ...канд. псих. наук. Сочи. 2007. 203 с.
10. Павлова Н.А. Мотивация учебной деятельности студентов педагогического вуза: дис. ...канд. псих. наук. Ярославль. 2005. 212 с.
11. Собянин Ф.И. Профессионально-педагогическая пригодность студентов к деятельности учителя физической культуры: дис. ...канд. пед. наук. Л. 1991. 222 с.
12. Собянин Ф.И. Введение в акмеологию учителя: монография. 2-е изд. Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко. Тирасполь: Изд-во Приднестров. ун-та. 2007. 192 с.
13. Собянин Ф.И., Петренко О.В., Николаева Е.С. Культуролого-акмеологический подход как методологическая основа повышения качества профессионального физкультурного образования // Теория и практика физической культуры. 2016. № 1. С. 6-9.
14. Собянин Ф.И., Ирхин В.Н., Селезнева О.В., Цуркин В.А. Современные подходы к подготовке специалистов в вузах России к физкультурно-оздоровительной деятельности школьников // Теория и практика физической культуры. 2019. № 2. С. 43-46.
15. Buraya L. Teacher Studying of Lesson Observation and Modular Self-Analysis. Monograph book of scientific and professional articles. PROFESSIONALS AND VOLUNTEERS IN PHYSICAL EDUCATION. Bratislava: FIEP. 2012. P. 68-74.
16. Cazzoli S. Physical Education Teacher Education (PETE): initial and Continuous Teachers Training. Monograph book of scientific and professional articles. PROFESSIONALS AND VOLUNTEERS IN PHYSICAL EDUCATION. Bratislava: FIEP. 2012. P. 38-44.
17. Emeljanovas A., Trinkuniene L. Pupils Attitudes towards Evaluation of Their Progress and Learning Outcomes in the Lessons of Physical Education: Social Context. Monograph book of scientific and professional articles. PROFESSIONALS AND VOLUNTEERS IN PHYSICAL EDUCATION. Bratislava: FIEP. 2012. P. 90-99.
18. Enric M. Sebastiani Obrador. Competence Profile of Physical Education Teachers. Monograph book of scientific and professional articles. PROFESSIONALS AND VOLUNTEERS IN PHYSICAL EDUCATION. Bratislava: FIEP. 2012. P. 28-37.
19. Stankovic V., Pavlovic P., Ilic J. The attitudes of students of sport towards university sport // Physical education and sport through the centuries. Nis. 2014. Vol.1. Issue 2. P. 78-89.
20. <https://gtmarket.ru/ratings/education-index/education-index-info> (дата обращения 23.03.2019г.).

## **2.2. Психолого-педагогическая подготовка будущих педагогов к развитию творческой активности обучающихся в условиях реализации ФГОС**

На современном этапе становления системы образования проблема творчества и творческого развития обучающихся стала особенно актуальной. Проблема состоит в том, что студенты педагогического и психолого-педагогического направлений подготовки недостаточно готовы к развитию творческой активности школьников в условиях изменившихся требований к современному образовательному процессу. В современной практике отмечается ряд противоречий, среди которых наличие разных подходов к пониманию решения проблемы творчества обучающихся в рамках общеобразовательного учреждения, что не всегда учитывается в содержании и технологиях преподавания вузовских дисциплин. Рассмотрим более подробно основные психолого-педагогические аспекты проблемы творчества, изложенные в работах отечественных исследователей.

Творчество – сложное диалектическое единство общего, единичного и особенного. Творчество в науке и практике рассматривается как процесс создания нового, а творческая

активность как способность к самореализации по созданию нового, общественно значимого [1,2,3,11].

Стоит отметить, что результативный подход при изучении творчества доминировал примерно до семидесятых годов. В Советском союзе в тридцатые годы была создана система внешкольных образовательных и воспитательных учреждений, которые были ориентированы на развитие у обучающихся различных творческих способностей. До шестидесятых годов прошлого столетия творчество при изучении естественных наук связывалось исключительно с созданием силами учащихся всевозможных моделей и приборов. Примерно в период шестидесятых семидесятых годов отечественными учёными был разработан проблемно-деятельностный подход в обучении (М.И. Махмутов, В. Оконь, И.Я. Лернер и др.), который затем был развит и реализован в частных новаторских методиках. Сюда же следует отнести и методику преподавания различных дисциплин [5,7].

Учёные-методисты пересмотрели содержание всех школьных предметов и программ для того, чтобы составить рекомендации по созданию на факультативах, кружковых занятиях и уроках проблемных ситуаций, а также по их решению совместно с обучающимися. Современные теоретики и дидакты (В.Д. Путилин, И.Я. Лернер) связывают творческое развитие учащихся при обучении с формированием у них индивидуального опыта творческой деятельности и развитием творческой активности [5].

В качестве основного средства творческого развития педагоги и психологи рассматривают проектную и исследовательскую деятельность учащихся, а также решение творческих задач. Эти средства обучения характеризуются тем, что в индивидуальном опыте у школьников отсутствуют варианты решений поставленных проблем. Если проектная или исследовательская деятельность базируется на содержании любого школьного предмета, то от обучающихся требуется не простое воспроизведение знаний учебного материала, а способность использовать свои знания, умения и навыки при разработке способа решения поставленной проблемы. Таким образом, творческие задачи и проектно-исследовательскую деятельность, необходимо рассматривать как средство, способствующее формированию у школьников на новом, качественном уровне знания по предмету.

Современные психологи рассматривают рефлексивность, как основной механизм при выработке творческого решения. И.Н. Семёнов считает, что именно рефлексия нацелена на способность школьников к осмыслению и переосмыслению, а также способностью решать творческие задачи. Условием решения творческих задач является внутриличностный конфликт (С.Ю. Степанов, И.Н. Семёнов), при этом успешность выполнения зависит: от волевых качеств; от мотивации творчества ученика; от уровня самооценки, а также от других качеств личности. Соответственно, при решении творческих задач успешность поиска во многом определяется через сосредоточенность всего комплекса особенностей личности школьника.

В процессе творческого развития обучающихся большое внимание уделяется творческому сотрудничеству. При этом эффективной формой организации творческого процесса определяют именно сотрудничество, сравнивая его исследованием или с индивидуальной работой над задачей. Это связывают с тем, что при совместном сотрудничестве появляется возможность высказать вслух суть возникшей идеи, что способствует её лучшему пониманию. Именно в условиях сотрудничества возникает потребность выслушать все предложения членов коллектива, что также способствует выработке направлений разрешения проблемы и её лучшему осмыслению и переосмыслению. Сотрудничество позволяет школьникам обмениваться подходами к выработке решения и новыми идеями, что повышает мотивацию и творческую результативность. При выполнении творческих исследовательских

заданий сотрудничество учащихся создаёт условия для лучшего их понимания, обмена знаниями, а также стимулирует познавательные процессы [6].

Следует отметить достаточно весомые возможности творчества в формировании личности учащихся, в повышении их познавательных способностей, а также в приобретении новых знаний по предмету на высоком качественном уровне, несомненно, должны быть взяты на вооружение педагогами. Деятельность педагога по организации творческого процесса направлена на развитие учащихся посредством создания ситуаций успеха и предоставления им средств, помогающих получить конкретный результат, то есть продукт своей деятельности (направляющие, ориентирующие, и даже подсказывающие вопросы, устные или письменные инструкции, алгоритмы действий и т.п.). Феномен творчества имеет разноаспектный характер он относится к одному из сложнейших проявлений человеческого мышления.

Исследование творческой личности осуществляется и в настоящее время. Психологи выделяют 4 стадии творческого процесса: 1) подготовка; 2) созревание; 3) вдохновение; 4) проверка истинности. Одной из признанных современных моделей творческого процесса является концептуальная модель Я.А. Пономарёва. Он вычленяет четыре основные фазы творческого процесса: поиска интуитивного решения (образный строй мышления); произвольного логического поиска; переход бессознательного в сознательное; развитие идеи, её окончательного оформления и проверки (логический строй мышления) [7].

Исследование проблемы формирования творческого мышления наиболее последовательно отражены в теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина [4]. В соответствии с этой теорией процесс усвоения умственных действий содержит 6 этапов. Первый этап – мотивационный. Суть второго этапа состоит в ознакомлении обучающихся с ориентировочной основой деятельности (ОД). Основные этапы посвящены выражению деятельности в различной форме. Рефлексивный уровень подчинён личностному уровню. Соответственно, выступающий как фактор организации мышления через определение направления познавательной активности субъекта. Рефлексия помогает обеспечивать бесперебойность, саморегуляцию и управление ходом познавательной деятельности. Рефлексивному уровню соподчинён предметный уровень организации мышления, выступающий как фактор организации мышления. Предметному уровню соподчинён операционный уровень организации мышления. В свою очередь операционный уровень подчиняется личностному и рефлексивному уровням организации мышления [9].

Работы по психологии творчества оказали влияние на педагогику. Была определена мотивация творчества, что привело к созданию нового направления в дидактике – проблемному обучению. Основные теоретические основы проблемного обучения раскрыты И.Я. Лернером, В. Оконом, М.И. Махмутовым и др. При этом И.Я. Лернер выделяет в социальном опыте – опыт творческой деятельности [5,6].

В современных условиях развития и модернизации образования возникла потребность в освоении педагогами и учащимися новых методик изучения нового материала. Особенно приветствуется проектная и исследовательская деятельность. Большое внимание уделяется организации всевозможных исследовательских конкурсов, семинаров, конференций, на которых учащиеся и педагоги обмениваются своими исследованиями [11].

Необходимо отметить, что в педагогике содержательный аспект понятия активности рассматривается с разных позиций. Например, Унт Н.Э. трактует активность школьников в обучении как дидактический принцип, который предполагает обучение, вызывающие у обучающихся состояние активности. В тоже время с точки зрения психологии под активностью следует понимать такую характеристику личности, при которой определяется

продолжительность, интенсивность, разнообразие и частота выполняемых деятельностей или действий различного рода [9].

В разрезе педагогических исследований точка зрения Г.И. Щукиной на наш взгляд наиболее оправдана. Она рассматривает активность как личностное образование индивида, выражающее особое состояние обучающегося, а также его отношение к деятельности, то есть активность – это собственно не сама деятельность, а её характер и уровень.

Творческая активность обучающихся не возникает ниоткуда, сама по себе и вдруг. Педагогом организуется учебная деятельность, которая нацелена на ее формирование и развитие. Данный феномен рассматривается учеными с точки зрения разных аспектов: как активность преобразования действительности (Л.П. Аристова); активность восприятия действительности (П.М. Якобсон, Б.М. Теплов); соотношение деятельности и активности (М.В. Демин, Ю.А. Воробьев, А.В. Маргулис и др.); взаимодействие степени активности и мотивов поведения (М.Н. Славина, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев); взаимодействие с активностью личностных проявлений (Ю.В. Шаров); взаимосвязь эмоциональности и активности (И.И. Родак, К.Д. Радина, В.И. Помогайба и др.) [9].

Неоценимый опыт по формированию и развитию творческой активности обучающихся наработан педагогами-новаторами В.Ф. Шаталовым, Е.Н. Ильиным, М.П. Щетининым, С.Н. Лысенковой, Ю.П. Львовым и др. Исследовав их наследие, мы пришли к выводу, что основными чертами их работы является: применение новых современных педагогических технологий, которые ускоряют учебный процесс и предполагают погружение учащихся в определённую область научного знания, и как конечный этап – рефлексия; вовлечение обучающихся в поисковую деятельность; дифференциация и индивидуализация воспитания и обучения [9].

Анализируя передовой опыт деятельности педагогов-новаторов, мы пришли к выводу, что они уделяли особое внимание развитию творческой активности школьников. Не смотря на то, что педагогика и обозначает процесс обучения и воспитания как двусторонний (деятельность учащихся и деятельность преподавателя), в основном происходит переориентация на внешние условия (методы и формы, а также содержание изучаемого материала) без глубинного учёта и знания внутренних факторов и условий (интересы, потребности, способности, склонности). Всё это оказывает отрицательно воздействие на процесс и конкретный результат формирования творческой активности обучающихся.

Основные стимулы деятельности и главные факторы, которые определяют развитие творческой активности, необходимо искать в характере деятельности, содержании образования, степени проблемности предложенного материала, необходимости возможности выбора творческого задания, во взаимоотношениях между педагогом и обучающимися, в необходимости удовлетворения своих интеллектуальных и познавательных потребностей, в системе которых протекает деятельность и в других условиях. Все виды деятельности, в том числе и учебная деятельность, со временем могут трансформироваться в процессы, которые стимулируют сами себя.

Развитие творческой активности помогает обеспечивать накопление системы целостных знаний и умений, определённого фонда умственных действий и приемов, прочно закрепленных и хорошо отработанных операций: приемы осмысленного запоминания (составление планов, смысловая группировка, тезисов); операции мышления. Выделяют следующие основные компоненты творческой активности обучающихся: склонность к творческой деятельности; интересы, потребности, преобразующее отношение к изучаемым объектам, предметам, явлениям; преобразующая деятельность и готовность к формирующей и преобразующей деятельности [8].

Анализ психолого-педагогического опыта как в рамках современности, так историко-педагогическом разрезе, позволил установить, что под развитием творческой активности понимают решительный шаг индивида в преодолении созерцательного и пассивного характера обучения. В ходе нашего исследования мы постарались привести в систему факты, которые указывают на преимущества основных подходов пониманию развития творческой активности обучающихся.

Проанализировав изученную литературу по данному вопросу, мы пришли к выводам: 1. Каждое психолого-педагогическое направление стремилось научно обосновать проблему развития творческих способностей, обозначим наиболее известные: ассоциативная теория (А. Бэн, Т. Циген, Т. Рибо, С.В. Алексеева, Т.В. Галкина, С. Медник и др.) – возникновение ассоциаций; психоанализ (А. Адлер, К. Юнг, З. Фрейд и др.) с позиции мотивации творческой деятельности; образование творческой энергии (А. Секей, М. Вертгеймер, К. Дункер); гуманистическая психология (А. Маслоу, Г. Олпорт, Н. Роджерс, К. Роджерс и др.) подразумевает мотивацию и самоактуализацию. 2. В современной психологии активность личности рассматривается как один из полюсов сложно структурированного состояния, присущего каждому индивиду в разных формах проявления деятельного отношения человека к миру и к себе самому. Активность характеризуется внутренней обусловленностью, целенаправленностью, надситуативностью, устойчивостью.

Анализ психолого-педагогических исследований позволил выявить важнейшие условия необходимые для подготовки студентов психолого-педагогических специальностей к развитию творческой активности обучающихся. К ним относятся личностные характеристики, как педагогов, так и школьников; совместная плодотворная деятельность всех сторон образовательного процесса. В тоже время необходима преемственность на всех этапах многоуровневого педагогического образования, а именно ориентация высшей ступени на обобщенную модель подготовки учителя к развитию творческой активности обучающихся. Выявленные психолого-педагогические условия образовательного процесса составляют содержательную основу обеспечения эффективной подготовки будущих педагогов к развитию творческой активности обучающихся.

На основе представленных выводов определены цель и задачи настоящего исследования. Цель состоит в изучении условий подготовки будущих учителей психолого-педагогических специальностей к развитию творческой активности обучающихся в общеобразовательной школе. Задачи определены следующим образом:

- 1) Рассмотреть теоретические позиции исследователей в области педагогики и психологии по проблеме творчества и подготовки будущих педагогов к развитию творческой активности обучающихся;
- 2) Исследовать уровень творческих и креативных способностей, а также готовность будущих студентов к развитию творческой активности обучающихся;
- 3) Обозначить важнейшие условия необходимые для подготовки студентов психолого-педагогических специальностей к развитию творческой активности обучающихся;
- 4) Разработать модель по подготовке студентов психолого-педагогических специальностей к развитию творческой активности школьников.

В экспериментальном исследовании для определения уровня творческих и креативных способностей, а также готовности к развитию творческой активности обучающихся приняли участие бакалавры первого, второго и третьего года обучения по направлению психолого-педагогическое образование психолого-педагогического факультета Арзамасского филиала ННГУ имени Н.И. Лобачевского. Были также опрошены студенты пятого – выпускного курса специалитета и магистранты первого курса. Общее количество участников 283 человека. Основными методами сбора фактических данных выступили тестирование,

анкетирование и обработка данных при помощи статистического и математического анализа. В ходе эксперимента нами были использованы различные методики для определения творческих и креативных способностей, а также тесты Торренса – адаптированный вариант. Все предложенные методики тесно взаимосвязаны и взаимно дополняют друг друга.

В ходе эксперимента нами была разработана авторская анкета, которая позволила выявить, основные пробелы в теоретических знаниях и практических умениях будущих педагогов и педагогов-психологов.

### Вопросы анкеты

1. Продолжите фразу. Творчество – это...
2. Знаете ли Вы, что означает понятие развитие творческой активности. Дайте развёрнутый ответ.
3. Назовите теоретиков, занимающихся проблемами понятия творчества.
4. Продолжите фразу. Тьютер – это...
5. Опишите, что, по Вашему мнению, означает тьютерское сопровождение обучающихся.
6. Какие методиками по развития творческих способностей обучающихся Вы знаете. Перечислите их.
7. Какие методики по тьюторскому сопровождению обучающихся Вы знаете. Приведите примеры.
8. Что вы понимаете под технологией развития критического мышления обучающихся.
9. Перечислите авторов и разработчиков технологии развития критического мышления.
10. Каковы психологические особенности развития творческой активности у обучающихся разного возраста. Приведите примеры.
11. Какие методики по развитию творческой активности обучающихся Вы применяли в ходе прохождения педагогической практики.
12. Каким образом Вы осуществляли тьюторское сопровождение обучающихся в ходе прохождения педагогической практики.
13. Какие методики по развитию критического мышления обучающихся Вы применяли в ходе прохождения педагогической практики.
14. Предполагаете ли Вы использовать в своей педагогической деятельности методики по развитию творческих и креативных способностей обучающихся.
15. Как вы считаете, были бы Вам полезны в вашей педагогической деятельности теоретические знания по проблеме развития творческой активности обучающихся. Ответ поясните.

Рассмотрим более подробно результаты исследования, полученные в ходе анкетирования 26 студентов 3 курса бакалавриата. Полученные результаты отражены в табл. 1.

Общая сумма рангов составляет:

$$47+22+40+31 = 130$$

где  $n$  – количество вопросов;  $c$  – количество условий измерения (замеров).

В данном случае,

$$\sum R_1 = n \frac{c(c+1)}{2}$$
$$\sum R_1 = 13 \frac{4(4+1)}{2} = 130$$

Поскольку суммы рангов получились одинаковые, следует сделать вывод о том, что расчёты верны, соответственно полученные данные также верны.



Таблица 1 - Результаты анкетирования студентов 3 курса

Номер вопроса	Ответ отсутствует		Ответ ненаучный		Ответ минимальный, научный		Ответ развёрнутый, научный	
	Количество ответов	Ранг	Количество ответов	Ранг	Количество ответов	Ранг	Количество ответов	Ранг
1	2	1	3	2	13	4	8	3
2	5	2		1	14	4	7	3
3	21	4		1	3	3	1	2
4	14	4		1	8	3	4	2
5	15	4		1	6	3	5	2
6	18	4	1	1	5	3	2	2
7	24	4		2		2	2	3
8	17	4		2	6	3	3	2
9	26	4		4		4		4
10	22	4		2	1	2	3	3
11	23	4		2	3	3		2
12	21	4	1	2	4	3		1
13	24	4		2	2	3		2
Суммы	232	47	5	22	65	40	33	31
Среднее значение	232/13=17,85		5/13=0,54		65/13=5		33/13=2,54	

Сформулируем гипотезы.

$H_0$ : Различия в ответах, которое испытуемые проводят над решением вопрос анкеты, являются случайными.

$H_1$ : Различия в ответах, которое испытуемые проводят над решением вопрос анкеты, являются не случайными.

И проведём подсчет критерия  $\chi^2_{\Gamma}$  Фридмана

$$\chi^2_{\Gamma} = \left[ \frac{12}{nc(c+1)} \sum (T^2_j) \right] - 3n(c+1)$$

$$\chi^2_{\Gamma} = \left[ \frac{12}{4 \cdot 13(4+1)} \sum (47 * 47 + 22 * 22 + 40 * 40 + 31 * 31) \right] - 3 * 13(4+1) = 47,49230769230769$$

Сравнив полученные данные с табличными, можно с уверенностью говорить о том, что подтверждается вторая гипотеза, т.е. ответы не являются случайными. Следовательно, у студентов действительно имеются пробелы в теоретических знаниях и практических умениях, касающихся проблемы творческого развития обучающихся.

Проведенное исследование указывает на то, что творческие и креативные способности бакалавров, специалистов и магистров психолого-педагогических направлений подготовки

отличаются незначительно, в то же время средние показатели продуктивности намного лучше у студентов четвёртого курса и магистрантов.

При этом готовность студентов к развитию творческой активности учащихся на всех курсах и специальностях оставляют желать лучшего, поскольку имеются пробелы в знаниях, как теоретического, так и практического характера, что предполагает комплексное решение данной проблемы, а именно – разработать и апробировать:

1) модель подготовки студентов психолого-педагогических специальностей и направлений подготовки к развитию творческой активности обучающихся;

2) программу курса по выбору, в котором отражены основные теоретические аспекты понятия творчества и творческого развития обучающихся;

3) программу психолого-педагогической практики студентов в целях закрепления полученных теоретических знаний в рамках курса по выбору.

Проведённое исследование имеет теоретическую и практическую значимость, поскольку позволяет уточнить теоретические основы понятий творчества и развития творческой активности обучающихся. Полученные результаты дают возможность разрабатывать принципиально новые подходы к дальнейшему построению систем совершенствования профессионально-педагогического образования и предлагать экспериментальные методы их осуществления.

Развитие творческой активности является основополагающей задачей современной общеобразовательной и высшей школы, поэтому для эффективного образовательного процесса в свете ФГОС необходимо разработка УМК, нацеленных на развитие творческой активности обучающихся.

В ходе осуществления психолого-педагогической деятельности возможен ряд трудностей, таких как, перегрузка, как педагогов, так и обучающихся, а также затруднения методического характера. Самым сложным в образовательном процессе является выполнение педагогом роли независимого консультанта.

Соответственно перспективы по использованию опыта могут быть следующими: 1. Разработка методических рекомендаций, по проведению лекционных, семинарских и практических занятий, с учётом современных требований. 2. Участие в конкурсе инновационных проектов 3. Разработка и апробация методического обеспечения программы по психолого-педагогическому сопровождению студентов. 4. Пропаганда УМК в рамках педагогического сообщества – выступление на конференциях, симпозиумах, круглых столах разного уровня и др.

Суммируя выше изложенное, констатируем необходимость дальнейшей разработки заявленной проблемы, поскольку развитие творческой активности обучающихся выходит на первый план на всех уровнях современной системы образования в ходе реализации ФГОС.

### **Список литературы**

1. Аверьянова Г.А. Проблема готовности студентов педагогических направлений к развитию творческой активности обучающихся // Международная заочная научно-практическая конференция «Теория и практика психолого-социальной работы в современном обществе» Россия, Нижегородская область, г. Арзамас 25 февраля 2015 г. С. 292-297.

2. Аверьянова Г.А. К вопросу об истории развития понятия творчества // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2016. № 3-2 (59). С. 4-11.

3. Алексанян Е.С., Аверьянова Г.А., Гринина Е.А., Самарин А.И. Использование инновационных технологий в процессе подготовки студентов психолого-педагогических

специальностей к профессиональной деятельности // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2016. № 3-2 (59). С. 19-26.

4. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. Исследование мышления в советской психологии. - М.: Наука, 1966. - С. 236-237.

5. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. - М.: Педагогика, 1981. - 186 с.

6. Оконь В. Основы проблемного обучения. - М.: Просвещение, 1968. - 208 с.

7. Понамарёв Я.А. К теории психологического механизма творчества. Психология творчества. Общая, дифференциальная, прикладная. - М.: Наука, 1990. – С. 13-37.

8. Роджерс Н. Фасилитация творчества // Вопросы психологии. – 2007. – № 6. - С. 65-73.

9. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т. 1. - М.: НИИ школьных технологий, 2006. - 816 с.

10. Черных Т.А. Творческая активность как интегративная характеристика личности // Вестник Университета Российской Академии Образования, 2009. - №3.- С. 61-64.

11. Щелина Т.Т., Аверьянова Г.А. Проблема подготовки учителей к развитию творческой активности обучающихся // Молодой ученый. - 2014. № 21-1 (80). С. 231-233.

### **2.3. К вопросу о готовности будущих педагогов к формированию культуры здоровья у школьников**

Культура здоровья является одним из главных индикаторов зрелости нации, ее экономического и политического развития. В Законе «Об образовании Российской Федерации» (ст.3, п.3) говорится: «Государственная политика основывается на следующих принципах: «гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности». В качестве одной из приоритетных задач образования определена задача воспитания здорового образа жизни, ее решение возможно при условии готовности педагогов к формированию культуры здоровья обучающихся.

Обращение к научным исследованиям последних лет в области философии, социологии (П.А. Виноградов, В.И. Столяров и др.), биологии и медицины (Н.М. Амосов, А.Д. Степанов и др.), психологии и педагогики (Р.М. Баевский, М.Я. Виленский и др.) позволило определить основные аспекты изучения культуры здоровья: ее структура, функции, психологические механизмы, факторы становления и пр.; а также сделать вывод о недостаточном внимании к вопросам становления готовности педагогов к формированию культуры здоровья школьников в процессе профессиональной подготовки. Некоторые исследователи представили данные о состоянии здоровья учащихся, способах его укрепления и профилактическим мерах, способствующих предотвращению ухудшения детского здоровья (А.П. Антропова, В.К. Бальсевич, А.А. Баранов, Г.В. Бардина, Э.Н. Вайнер, Л.М. Кузнецова, Г.Г. Манке, П.А. Матвеев, И.В. Муравов и др.). Модель подготовки будущего учителя к формированию здорового образа жизни школьников разработала Баженова Н.А. [1], педагогические условия и модель формирования профессиональной готовности будущих учителей физической культуры к осуществлению здоровьесберегающей деятельности в школе предложила Козуб М.В. [9] и т.д. Отметим, что в большинстве проведенных исследований представлены логика и содержание профессиональной подготовки будущих педагогов к формированию здорового образа жизни у школьников, однако методы и формы такой работы описаны в

обобщенном виде, их характеристики носят общий характер, акцент делается преимущественно на подготовке будущих учителей физической культуры. Одновременно нужно признать, что подобную воспитательную деятельность ведут педагоги разных специальностей и им также требуется специальная подготовка, именно поэтому необходимо организовать системную работу по развитию профессиональной готовности бакалавров педагогического образования к формированию культуры здоровья у школьников, с одной стороны, и пролификации их собственной культуры здоровья, с другой стороны.

Системность направленной профессиональной подготовки определяется ведущими принципами. Принципы, или основные правила, определяются на основе анализа реальных педагогических фактов, явлений, событий, в них выражаются основные требования к содержанию, методам, организации воспитательного процесса. И.П. Подласый сформулировал требования, предъявляемые к принципам воспитания: обязательность, комплексность, равнозначность. Обязательность следования принципам обеспечивает эффективность воспитания; комплексное их применение позволяет учитывать на всех этапах педагогического процесса множество внешних и внутренних, объективных и субъективных факторов; принципы равнозначны: признание их равнозначности предотвращает возможные нарушения воспитательного процесса [14].

В качестве результатов формирования культуры здоровья у студентов вуза ожидаются улучшение психического и физического состояния обучающихся; отказ от поведения, наносящего вред своему здоровью и здоровью окружающих; негативное отношение к неправильному гигиеническому поведению других людей и к ухудшению условий окружающей среды, наносящих ущерб здоровью; сознательное участие в охране здоровья и в формировании среды, способствующей здоровью, особенно условий труда и быта; адекватное поведение (в случае болезни), направленное на выздоровление; практическое овладение здоровьесберегающими технологиями. Достижение таких результатов не мыслится без внедрения в образовательный процесс вуза следующих принципов: целенаправленности, систематичности и последовательности, субъектности.

Принцип целенаправленности интегрирует, подчиняет цели все структурные элементы педагогического процесса. Четкое понимание цели позволяет избежать стихийности, сумбурности в работе педагога. Согласование целей всех участников образовательных отношений обеспечивает целостность, согласованность их усилий. На начальном этапе формирования у студентов культуры здоровья необходима консолидация целевых установок, определение содержания деятельности. Это достигается с помощью организации самодиагностики, в том числе изучения параметров собственного тела; проведения физических тестов на выносливость, быстроту, координацию и ловкость и знаниевых тестов по ЗОЖ. Совместно проведенный преподавателем и студентом анализ полученных результатов позволяет уточнить цели деятельности.

Принцип систематичности и последовательности в формировании культуры здоровья чрезвычайно значим. Он вытекает из закономерностей образования и законов физического развития человека. Педагогические эффекты достигаются благодаря логически обоснованной последовательности действий. Так, например, формирую культуру здоровья у студентов, важно контролировать их тренировочный режим, поскольку функциональные и структурные изменения, происходящие в организме во время и в результате занятий физическими упражнениями, обратимы, т.е. они претерпевают обратное развитие в случае прекращения занятий. Достаточно относительно небольшого перерыва, как начинается угасание возникших условнорефлекторных связей, снижение достигнутого уровня функциональных возможностей и даже регресс некоторых морфологических показателей (уменьшение удельного веса активной мышечной ткани, нежелательные изменения ее структурных

компонентов и т.д.). Согласно имеющимся данным, некоторые регрессивные изменения выявляются уже на 5-7-й день перерыва [4]. Поэтому понятно, что оптимальные условия для физического совершенствования создаются лишь в том случае, если процесс физического воспитания непрерывен - в том смысле, что он не имеет перерывов, приводящих к неоправданным утратам. Такая непрерывность обеспечивается определенной системой чередования нагрузок и отдыха.

Систематичность и последовательность необходимы также для формирования знаний о ЗОЖ. Студентам предлагается изучить информацию о методах физической самодиагностики, причинах и способах преодоления вредных привычек. Большинство этих сведений для них знакомо, требуется лишь актуализация. На следующем этапе обучения вводится информация о способах закаливания, профилактики заболеваний, организации тренировочных занятий и т.д. Обучающиеся знакомятся, например, с основными формами и средствами общей и специальной физической подготовки. Для развития силы они изучают элементы тяжелой атлетики: общеразвивающие и специальные упражнения тяжелоатлета, комплексы упражнений для основных мышечных групп, осваивают техники силовых движений - толчок, рывок; элементы атлетической гимнастики: общеразвивающие и специальные комплексы упражнений с резиной, амортизаторами, отягощениями и за счет веса собственного тела, за счет сочетания отягощений, упражнений для различных мышечных групп, выполняемых на тренажерах. Для развития быстроты - элементы легкой атлетики: общеразвивающие и специальные упражнения спринтера, различных стартовых рывков, ускорений, забега. Например, бег семенящий, поднимая бедро, захлестывая голень и т.п. Контрольные старты: 10 м, 20 м, 30 м, 60 м; бег по повороту, челночный бег и другие упражнения. Для совершенствования координации и ловкости участвуют в спортивных играх, осваивают и совершенствуют элементы техники баскетбола, волейбола, футбола, основные приемы овладения и управления мячом, имитационные и отвлекающие действия, финты. Знания, полученные в системе, становятся основой для ценностного отношения к физкультуре и спорту, двигательной активности, которые являются составляющими культуры здоровья [10].

Принцип субъектности, по мнению П.И. Пидкасистого, означает неуклонную направленность воздействия педагога на сознание воспитанника, на возбуждение самостоятельного осмысления происходящего и связей «Я» воспитанника с реальным миром предметов и людей, событий и явлений. В большинстве случаев субъектность студентов достаточно ярко выражена, однако способность осознавать себя в связях с окружающим миром может при этом быть не развита. В этом случае необходимо проведение рефлексии, самооценки, самоанализа. Для интенсивного развития субъектности эффективна методика «договора» [15], составления плана действий. Так, например, преподаватель и студент договариваются об индивидуальном плане учебных занятий, режиме тренировок, проведении исследовательской работы по проблемам ЗОЖ, самостоятельной работе студента по физической культуре. При этом уточняются показатели достижения результата, степень самостоятельности студентов, критерии оценки преподавателя. Так выстраивается педагогический процесс с учетом не только возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, но и с учетом их интересов, степени активности, самостоятельности, ценностного отношения к здоровью.

Рассмотрев основные принципы формирования культуры здоровья у студентов вуза, отметим, что данный перечень не исчерпывает всех требований к воспитательному процессу. Обозначенные принципы являются основополагающими и отражают закономерности педагогического процесса, в силу чего являются обязательными при решении задач формирования культуры здоровья. Принципы целенаправленности, систематичности и последовательности, субъектности позволяют адекватно выстроить содержание образования, определить средства, формы и методы его трансформации в элементы опыта личности студента,

учесть возрастные особенности, состояние здоровья, уровень физического развития и двигательной подготовленности, направленности физкультурных и спортивных интересов. Культура здоровья будущего педагога является обязательным условием развития профессиональной готовности к формированию культуры здоровья у школьников.

Однако развитие такой готовности представляется задачей чрезвычайно актуальной и нелегкой. Тому есть несколько причин. Отношение студентов к собственному здоровью в основном носит пассивно-равнодушный и даже устойчиво-дестабилизирующий характер. Обучающиеся понимают важность здорового образа жизни, по необходимости участвуют в спортивных мероприятиях, при этом допуская возможность поведения, связанного с риском для здоровья, или уже имеют отклонения в физическом здоровье, не занимаются физкультурой или спортом, ведут в основном пассивный образ жизни.

Традиционно под основой культуры здоровья понимается осознанное ценностное отношение человека к собственному здоровью, а показателем культуры здоровья – общая культура человека, выраженная в достаточном уровне физического, психического, духовно-нравственного и социального развития. Культура здоровья должна подразумевать выработку ценностно-смысловых и деятельностно-практических оснований сохранения и укрепления здоровья [11]. Определяя содержание культуры здоровья бакалавров, необходимо включить в нее понимание роли и значения культуры здоровья в развитии личности, в подготовке ее к жизни и профессиональной деятельности, знание особенностей физического развития личности, владение системой практических умений и навыков, обеспечивающих сохранение и укрепление собственного здоровья, мотивационно-ценностное отношение к культуре здоровья, физическое самосовершенствование, потребность в регулярных занятиях физическими упражнениями. Понимание сущности здоровья складывается из многих источников: школьных предметов, сведений, полученных от других людей, на основании собственного опыта. К сожалению, большинство этих источников для студентов перестают быть актуальными: школьные знания забываются, взрослые, в том числе и родители, перестают восприниматься в качестве непререкаемых авторитетов, наиболее значимым оказывается собственный опыт, отношение к собственному организму, внешнему виду, личным физическим ресурсам.

Исследование отношения бакалавров первого года обучения к своему здоровью на основе трех типов: активно-ответственное, пассивно- равнодушное, устойчиво-дестабилизирующее - что активно-ответственное отношение характерно для 30% респондентов, а вот устойчиво-дестабилизирующее отношение сложилось у 45% первокурсников. Студенты отмечают у себя наличие поведения, связанного с риском для здоровья: малоподвижный образ жизни, нежелание заниматься спортом (особенно девушки), табакокурение, алкоголизацию (чаще пивную), учебные перегрузки и др.

В дополнение следует выделить и другие группы факторов, вызывающих ослабление психосоматического здоровья студентов: изменение социального статуса, типа ведущей деятельности, усиление деятельностной и социальной самостоятельности, вызывающие длительное стрессовое напряжение; увеличение учебных нагрузок, необходимость адаптироваться к качественно новым образовательным условиям; изменение режима жизнедеятельности, связанного с переездом в другой населенный пункт, уходом из родительской семьи, а зачастую и с отклоняющимся поведением. Одновременно студенты не владеют техникой самоконтроля за состоянием здоровья, не располагают достаточной информацией о симптоматике тех или иных заболеваний и уж совсем мало знают о способах их профилактики и лечения.

В связи с этим большое значение приобретает мониторинг состояния здоровья студентов в образовательном процессе, например, на занятиях физической культурой. В течение

многих лет адаптационные занятия физкультурой для студентов с ослабленным здоровьем проводятся в так называемой специальной группе. За последние годы численность контрольной специальной группы выросла с 11 человек в 2014-15 учебном году до 26 человек в 2018-19 учебном году. Основные заболевания у студентов этой группы: миопия, вегето-сосудистая дистония и остеохондроз. Реже встречаются заболевания гипертонии, пиелонефрит, желудочно-кишечного тракта. Из 26 обследуемых студентов 9 человек освобождены от занятий физкультурой по состоянию здоровья. 48% не занимаются спортом или занимаются один раз в неделю. Почти каждый из обследуемых студентов хотя бы раз в год болел острым респираторным заболеванием, более 20% болеют чаще 4-х раз в год. Таким образом, состояние здоровья обследуемых бакалавров можно считать лишь удовлетворительным. Проведенный анализ выявил низкую физическую активность у 36 % студентов специальной группы, посещающих занятия физкультурой, а 21% студентов систематически пропускают занятия по причине болезни.

В результатах письменного опроса студентов 1-2 курса Петрозаводского государственного университета отмечается их низкий интерес к проблемам физического здоровья и развития. В процессе систематических физических тренировок у бакалавров постепенно повышается желание больше узнать о влиянии тех или иных упражнений на организм, об оптимальных темпе и последовательности их выполнений, чередовании занятий и отдыха, приемах самоконтроля в процессе тренировки. Эти знания частично предоставляются преподавателем, частично добываются студентами самостоятельно. Так, например, в ходе группового собеседования студенты знакомятся с арсеналом средств, обеспечивающих поддержание физического состояния на высоком уровне, в который входят утренняя зарядка, занятия плаванием, лыжной ходьбой, спортивными играми и т. д. Им сообщается о наиболее привычном для организма и легкодоступном средстве поддержания жизненного тонуса, каким является ходьба. На вводных учебных занятиях организуется обучение «правильному» дыханию: обращается внимание на то, что правильным является дыхание через нос. Сформировав навык правильного дыхания при ходьбе, студенты переходят на легкий бег. На последующих занятиях организуется взаимоконтроль студентов за правильностью дыхания во время бега, который легко дозировать по интенсивности и продолжительности. Студентам даются следующие рекомендации: физические нагрузки увеличивать нужно постепенно; перед тем как приступить к занятиям, необходимо измерить пульс, что важно для правильного определения ритма дыхания. Например, если пульс 60-80 ударов в минуту, то есть количество ударов четное, то при движении вдох распределяется на 4-6 шагов и так же выдох. Если пульс нечетный, 61-81 удар, то вдох распределяется на 3-7 шагов. Ритм дыхания надо обязательно приспособить к ритму движения для возможно более полного и полезного функционирования дыхательной системы. В ходе занятия студенты контролируют дыхание: вдох производится через нос, а выдох — ртом, спокойно, без толчков, губы при этом сложены дудочкой для создания некоторого сопротивления выдыхаемой воздушной струе. [13]. Индивидуальный подход в процессе занятий физической культурой повышает эффективность формирования у студентов педвуза здорового образа жизни, готовит их к профессиональной деятельности по его передаче, обеспечивает ценностное отношение будущих педагогов к соматическому, психическому и репродуктивному здоровью как собственному, так и других людей.

Формированию культуры здоровья бакалавров оптимально способствует их участие в спортивных соревнованиях, спартакиадах, спортивных играх. В Петрозаводском государственном университете урочная и внеурочная деятельность организуется с учетом интересов и пожеланий обучающихся. Элективная дифференциация стала основой спортивно ориентированного физического воспитания, приобщения студентов к ценностям физической

культуры, формирования внутренней потребности в систематических занятиях физкультурой и спортом [10]. Как и в большинстве вузов, выбор приоритета дифференциации студенты осуществляют во втором семестре, т.е. уже на первом курсе, но по завершении адаптационного периода. Участие в спортивных соревнованиях и праздниках для студентов не является обязательным, однако поддерживается преподавателями и учитываются при промежуточной аттестации. Личный пример педагога также оказывает стимулирующее действие: в университете регулярно проводятся состязания между преподавателями различных возрастных категорий по спортивным играм, плаванию, теннису, гиревому спорту и т.д. Такие мероприятия оказываются интересными и для студентов.

Анкетирование 124 студентов университета, проведенное в течение нескольких лет, выявило, что многие из них занимаются физической культурой не только в учебном процессе, но их действия носят неупорядоченный, бессистемный характер (61%). Бакалавры понимают, что для укрепления здоровья, в первую очередь, необходимы систематическая физическая активность (98%). 93% опрошенных отмечают недостаток знаний в области здорового образа жизни, 29% обучающихся эпизодически участвуют в спортивных мероприятиях. 71% заявили о недостатке времени для занятий физической культурой вне вуза [10].

Анализ исследований по подготовке учителя в области педагогических основ обеспечения здоровья воспитанников и самих учителей (Л.И. Алешина, В.Ю. Осипова, М.Г. Колесникова, Л.И. Уткина, А.В. Левченко, Е.В. Перевозчикова) показал, что они касаются формирования у будущих учителей гуманитарного стиля мышления, умений анализировать собственное здоровье и вносить коррекцию в свою профессиональную деятельность. Л.И. Алешина, А.В. Левченко, Е.В. Перевозчикова рассматривают формирование мотивации к здоровому образу жизни у студентов в процессе профессиональной подготовки как необходимое условие обеспечения здоровья их будущих воспитанников. Такого же мнения придерживается Л.И. Уткина, которая изучала вопрос реализации компонента культуры здоровья в системе повышения квалификации педагогов. Отметим, что традиционно в содержании профессиональной подготовки студентов уделяется крайне мало внимания развитию готовности к формированию культуры здоровья у школьников. Исключение составляет обучение по профилю «Педагогическое образование. Физическая культура». В образовательных программах других профилей подготовки по направлению «Педагогическое образование» вопросы ЗОЖ и культуры здоровья включены в раздел «Теория и методика воспитания», рассматриваются кратко и редко находят подкрепление в педагогической практике. При этом профессиональные требования к педагогу включают обязательное выполнение трудовых действий по формированию у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни. Следовательно, профессиональная подготовка бакалавров должна формировать готовность к выполнению данных трудовых действий вне зависимости от профиля подготовки.

Профессиональная готовность представляет собой сложное интегративное качество личности, включающее достаточное для осуществления профессиональной деятельности количество профессиональных знаний, умений, эмоциональную готовность. Проблема формирования профессиональной готовности студентов в образовательном процессе вуза отражена в работах Е.В. Бондаревской [2], О.С. Газмана [5], Е.В. Глухих [6], И.П. Иванова [7], В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой [8] и др. Исследователи выделяют два вида готовности к осуществлению профессиональной деятельности: когнитивную и эмоциональную. К выделяемым видам необходимым представляется добавить практическую готовность, включающую организаторские умения: мобилизационные, мотивационные, ориентационные, развивающие, перцептивные, коммуникативные [16] и готовность волевою. Когнитивная готовность бакалавров педагогического образования к формированию



ЗОЖ у школьников включает систему знаний принципов ЗОЖ, умений аналитических, прогностических, проективных и рефлексивных. Эмоциональная готовность предполагает наличие у вожатого способности переживать позитивные эмоции, связанные с профессиональной деятельностью, решением профессиональных задач, что повышает мотивацию к достижению профессионально-личностных целей. Практическая готовность обеспечивает владение педагогической техникой, системой методов и приемов формирования ЗОЖ, а волевая готовность выражается в способности к выдержке, самообладанию, ответственности, в дисциплинированности.

Дисциплина «Основы вожатской деятельности» изучается в институте педагогики и психологии Петрозаводского государственного университета в четвертом семестре, параллельно с дисциплиной «Теория обучения и воспитания», после прохождения студентами учебно-ознакомительной и учебно-исследовательской педагогических практик, в ходе которых они выступали в том числе в роли помощника классного руководителя. Данная дисциплина относится к вариативной части профессиональной подготовки и направлена на формирование профессиональной компетенции по организации сотрудничества обучающихся, поддержке активности и инициативности, самостоятельности обучающихся, в том числе в соблюдении ЗОЖ. В ее содержание включены разделы «Основы безопасности детей в детском оздоровительном лагере» и «Организация воспитательной работы в детском оздоровительном лагере» (ДОЛ).

До изучения дисциплины бакалаврам был предложен тест на знание приемов оказания первой помощи при различных травмах, обеспечение безопасности движения детей в группе, формах работы по воспитанию культуры здоровья. Отметим, что лишь 11 человек из 76 опрошенных студентов справились с тестом более чем на 50%. Такой результат предварительного опроса обучающихся определили содержание практических занятий по дисциплине.

Студенты усваивали алгоритм поведения вожатого в опасных и чрезвычайных ситуациях природного, техногенного и социального характера, алгоритм действий по обеспечению безопасности в различных климатических условиях, на водоемах, в лесу, в горах, при транспортировке, при проведении спортивных мероприятий, правила пожарной безопасности. Они знакомились с приемами оказания первой помощи, отрабатывали некоторые из них на практических занятиях. Поскольку первая помощь не является медицинской — она оказывается до прибытия медиков или доставки пострадавшего в больницу, первую помощь может оказать любой человек, находящийся в критический момент рядом с пострадавшим. Студенты узнали о десяти базовых навыках оказания первой помощи пострадавшему, отрабатывали приемы наложения повязок, действия помощи при сердечно-легочной реанимации, остановке кровотечения, очистке дыхательных путей по методу Геймлиха и др.

В рамках данной дисциплины большое внимание уделяется изучению видов отклоняющегося поведения: табакокурения, токсикомании и т.д. — его причинам и способам преодоления. Будущие педагоги готовят информационные листы о последствиях вредных привычек и технологические карты спортивных праздников, состязаний и ролевых игр на тему «Мы за здоровый образ жизни!». В процессе такой работы они расширяют собственные знания о здоровье, о различных последствиях девиаций, о формах и методах просветительской и воспитательной работы по формированию культуры здоровья. Таким образом создаются условия для развития когнитивной и практической готовности бакалавров к формированию ЗОЖ у школьников. Уровень когнитивной и практической готовности студентов определяется при решении ситуационных задач, при организации ролевых игр в организациях общего образования в процессе педагогической практики.

Уровень эмоциональной и волевой готовности определяется с помощью устного опроса. Студенты оценивают собственную готовность к формированию культуры здоровья у школьников баллами от 1 до 3: 1 балл – низкий уровень готовности, 2 – средний, 3 – высокий. Опрос проводится дважды: перед изучением дисциплины «Основы вожатской деятельности» и после ее изучения.

По результатам опроса обучающихся, освоивших дисциплину «Основы вожатской деятельности», была выявлена определенная динамика в развитии готовности к формированию культуры здоровья у школьников (таблица 1).

**Таблица 1 - Показатели развития готовности бакалавров педагогического образования к формированию культуры здоровья у школьников**

Показатели готовности	Уровни готовности (в %)					
	Низкий		Средний		Высокий	
Этапы развития готовности	Начальный	итоговый	начальный	итоговый	начальный	итоговый
Эмоциональная	61,3	12	22,7	10,7	16	77,3
Волевая	29,3	16	40	26,7	30,7	57,3

Для развития эмоциональной готовности наиболее эффективными формами работы стали ролевые игры в ходе инструктивной практики и игра-путешествие «Мы - россияне», которую студенты организовали и провели для школьников. Высокие оценки, данные восьмиклассниками и педагогами школ, усилили эту готовность. Одна из станций игры «Мы - россияне» включала задания на определение съедобных и ядовитых грибов и растений, на знание правил безопасного поведения в лесу, у водоемов, при разведении костров и т.д., на другой станции школьникам предлагалось назвать признаки здорового образа жизни, составить пять правил здорового человека. Их деятельность подкреплялась позитивными эмоциями, одобрительными оценками студентов-практикантов. Поскольку задания для станций студенты составляли самостоятельно, они также эмоционально подкрепили собственные знания о здоровье.

На развитие волевой готовности существенное влияние оказали организационные требования со стороны преподавателя: четко обозначенные временные рамки деятельности, ясные критерии оценки ее результатов, конкретные рекомендации по разработке, проведению воспитательных дел, спортивных состязаний, составлению документации.

Представляется важным и тот факт, что до выхода на педагогическую практику в детские оздоровительные лагеря в качестве вожатого студенты имели возможность встретиться с руководителями лагерей, директорами школ, в которых в летний период создаются лагеря, изучить необходимую документацию, принять участие в планировании содержания воспитательной работы. В большинстве случаев студенты выходили на практику группами по 3-5 человек, и это также позволило усилить их эмоциональную и волевою готовность.

Таким образом, готовность бакалавров педагогического образования к формированию здорового образа жизни у школьников включает когнитивную, эмоциональную, волевою и практическую готовность и развивается в процессе профессиональной подготовки под влиянием ряда условий: включения в содержание подготовки знаний о ЗОЖ, практической деятельности по их передаче, четкости и логичности требований к результатам этой деятельности, организации интерактивных форм обучения, отвечающих интересам студентов и обеспечивающих развитие собственной культуры здоровья.

## Список литературы

1. Баженова Н.А. Подготовка будущего учителя к формированию здорового образа жизни школьников: автореф. канд. пед. наук. - Барнаул, 2000. - 23 с.
2. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. - Ростов-на-Дону: Учитель, 1999. - 560 с. (в эл. варианте - 263 с.)
3. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. - М.: Педагогика, 1989.- 192 с.
4. Виленский М.Я. Социально-педагогические детерминанты формирования ЗОЖ // Теория и практика физической культуры. 1994, № 4. - С. 9 10.
5. Газман О.С., Иванов А.В. Содержание деятельности и опыт работы освобожденного классного руководителя (классного воспитателя): Методические рекомендации / О.С. Газман, А.В. Иванов. - М.: «Новая школа», 1992. - 114 с.
6. Глухих Е. В. Педагогическое общение как фактор профессионального саморазвития будущего учителя: Дис. . канд. пед. наук. - Хабаровск, 2000. - 268 с.
7. Иванов И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел / И.П. Иванов. - М.: Просвещение, 1989. - 150 с.
8. Караковский В.А. Воспитание? Воспитание. Воспитание! Теория и практика школьной воспитательной системы / В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова. - М.: Новая школа, 1996. 160 с.
9. Козуб М.В. Формирование профессиональной готовности будущих учителей физической культуры к осуществлению здоровьесберегающей деятельности в школе: диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 Елец, 2007 221 с.
10. Киселев А.В. К вопросу о формировании культуры здоровья у студентов вуза [Электронный ресурс] / А.В. Киселев // Материалы всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции «Качество жизни: современные вызовы и векторы развития» [Электронный ресурс] : научное электронное издание / [редкол.: В. М. Кирилина, Н.В. Колесникова, Т.С. Дмитриева, С.О. Захарченко]. - Петрозаводск, 2018. - С.18-22.
11. Меерзон Т.И. Современные предпосылки преподавания валеологии / Т.И. Меерзон, О.К. Смышляев // Проблемы валеологии в образовании. Липецк, 1995. - С. 65.
12. Основы теории и методики физической культуры: Учеб. для техн. физ. культ. [Текст] / Под ред. А.А. Гужаловского, - М.: Физкультура и спорт, 1986. - 352 с.
13. Панкунас А.П. Дыхательная гимнастика на уроках физкультуры и физкультминутках. Учебно-методическое пособие/А. П. Панкунас.- Кронштадт, 2010. -26с.
14. Педагогика: в 3-х кн., кн. 3 : Теория и технологии воспитания : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлениям подгот. и специальностям в обл. «Образование и педагогика» / И.П. Подласый. - 2-е изд., испр. и доп. - М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007. - 463 с. : ил. - (Педагогика и воспитание).
15. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / П. И.Пидкасистый, В. А. Мижериков, Т. А. Юзефовичус / Под ред. П. И. Пидкасистого. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Издательский центр «Академия», 2014.
16. Сергина Е.А. Динамика развития готовности бакалавров педагогического образования к воспитательной работе в условиях детских оздоровительных лагерей / Е.А. Сергина // Технологии воспитания в общеобразовательных организациях : материалы Всерос. науч.-практ. конф. Кострома, 13–14 апреля 2017 г. / сост. А. Г. Кирпичник, О. В. Миновская,

А. Г. Самохвалова, О. Б. Скрябина, Е. В. Тихомирова; под ред. Л. И. Тимониной. - Кострома, 2017. - С.289-293.

17. Четвергова Н.Е. Формирование ценностно-мотивационного отношения студентов к деятельности в летнем лагере // Бюллетень программно-методических материалов для учреждений дополнительного образования детей (региональный опыт). - М. - 2003. -№ 1(18). - С. 2-4.

#### **2.4. Методика формирования профессиональной компетентности будущего педагога-музыканта в области организации музыкального досуга молодежи**

В связи с реформированием высшего образования в Российской Федерации важное место занимает подготовка педагогических кадров. В последние годы наметилась тенденция к смене ориентиров в формировании содержания профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов от информационного подхода к компетентностному, который является основой ФГОС нового поколения.

Ведущей целью Федеральной целевой программы развития образования является формирование компетентного, высококвалифицированного специалиста, освоившего избранную им специальность.

Сегодня требуется педагог, который быстро реагирует на новые социокультурные изменения или реалии, мобильный, способный к творческому росту и профессиональному самосовершенствованию, к восприятию и созданию инноваций и тем самым к обновлению своих знаний, обогащению педагогической теории и практики. Самореализация в профессиональной деятельности, правильный (с точки зрения способностей, склонностей, личностных качеств) профессиональный выбор ведёт человека к творческому самовыражению в педагогической деятельности, что в значительной мере позволяет преодолеть психологические, социальные барьеры, встречающиеся на жизненном пути. Поэтому высшая школа должна быть направлена на подготовку высокопрофессионального педагога.

Усиление внимания к данной проблеме обусловлено целым рядом факторов, в частности недостаточной разработанностью практических основ профессиональной подготовки педагога-музыканта с высшим образованием, готового и умеющего компетентно решать профессиональные задачи и квалифицированно осуществлять профессиональную деятельность в сфере музыкального досуга молодежи.

В трудах отечественных ученых: В. Горчаковой, Э. Зеера, И. Зимней, Н. Кузьминой, А. Хуторского – раскрываются различные подходы к пониманию компетентности.

В публикациях Э. Абдуллина, Ю. Алиева, А. Глузмана, Н. Гуральник, Г. Падалки, И. Соколовой рассматриваются методические аспекты использования компетентностного подхода при подготовке педагога-музыканта. Вместе с тем в научной литературе не рассматривается такой важный аспект, как методические основы формирования компетентности будущего педагога-музыканта в области организации музыкального досуга молодежи.

*Цель исследования* – апробировать методику формирования компетентности будущего педагога-музыканта в области организации музыкального досуга молодежи.

Анализ научной литературы показал, что существуют различные определения понятия «профессиональная компетентность». Одни ученые (М. Вебер, Г. Спенсер) считают, что профессиональная компетентность – это профессиональное призвание, долг, другие (Е. Климов, Н. Кузьмина) рассматривают её как способность специалиста осуществлять деятельность в соответствии с профессиональным стандартом.

М. Дмитриева, С. Дружилов заметили, что профессиональная компетентность подразумевает, в том числе и уровень умения личности строить взаимоотношения с обществом в конкретной профессиональной деятельности – знания, умения, навыки специалиста в социальном взаимодействии и способность самосовершенствоваться.

В ходе исследования ключевых компетенций личности И. Зимняя выявила их следующие признаки: многофункциональность, профессиональная деятельность, наличие интеллектуальных умений, духовно-этическое образование [4].

А. Андреев к числу важных психологических и дидактических условий формирования профессиональной компетентности относит научный стиль мышления будущего специалиста [1].

«Процесс формирования профессиональной компетентности педагогов-музыкантов заключается в смещении акцента с накопления нормативно определенных знаний, умений и навыков к развитию у студентов способности практически действовать, применять индивидуальные технологии и накопленный опыт в ситуациях профессиональной деятельности и социальной практики» [13, с. 303].

На протяжении 14 лет в Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «КФУ им. В.И.Вернадского» в г. Ялте на кафедре музыкальной педагогики и исполнительства студенты-старшекурсники бакалавриата по музыкальным специальностям изучают авторский курс «Музыкальный досуг молодежи». Апробация осуществлялась на протяжении 2005-2019 гг., в 2018-2019 уч.г. были сделаны контрольные замеры эффективности разработанной методики по формированию компетентности будущего педагога-музыканта в области организации музыкального досуга молодежи.

В ходе изучения курса необходимо было сформировать ряд компетенций, в том числе и профессиональную компетенцию (ПК-1) «Способность к осуществлению педагогической деятельности по проектированию и реализации образовательного процесса». Это обусловило необходимость усовершенствования форм и методов подготовки будущего педагога-музыканта в области организации музыкального досуга молодежи. Для повышения познавательной мотивации были использованы такие формы обучения, как нетрадиционные лекции (проблемная лекция, лекция-визуализация), практические занятия, конференция, самостоятельная работа.

Использование нетрадиционных лекций позволяет создать новую ситуацию взаимодействия преподавателя со слушательской аудиторией, пробуждает заинтересованность у обучающихся.

Лекции нетрадиционных форм строятся на основе следующих принципов:

- принцип проблемности, предполагающий представление учебного материала в виде проблемных ситуаций и вовлечение слушателей в совместный анализ и поиск решений;
- принцип игровой деятельности направлен на активизацию познавательного интереса студентов с помощью деловых игр (разыгрывания ролей, мозговой атаки, блиц-игр), что позволяет снять в начале лекции эмоциональное напряжение и создать творческую атмосферу;
- принцип диалогического общения строится на диалогическом общении преподавателя со студентами в виде внешнего и внутреннего диалога;
- принцип совместной коллективной деятельности связан с проведением небольших дискуссий в ходе лекции при анализе и решении проблемных ситуаций;
- принцип двуплановости проявляется при использовании игровых элементов [14].

При проведении проблемной лекции новая информация предлагалась посредством обсуждения проблемных вопросов. Так, например, при изучении вводной темы перед студентами-музыкантами очерчивалась проблема: «Как приобщить молодежь к высокому музыкальному искусству?» По мере знакомства с последующими темами курса предлагалось

обсудить следующие проблемы: «Знаете ли вы молодежную музыкальную культуру?» «Какие формы и методы вы бы использовали при организации музыкального досуга молодежи?» «Какой должна быть современная дискотека и как ее подготовить?» «Как привлечь подростков и учащуюся молодежь в музыкальный клуб?» «Как построить занятие с подростками в музыкальном ансамбле?» «Какие формы работы с подростками использовать на занятиях музыкального театра?» Студенты-старшекурсники активно включались в обсуждение этих проблем. Наблюдения, проводимые в ходе эксперимента, показали, что повысилась заинтересованность обучающихся в освоении лекционного материала.

Лекция-визуализация способствует эффективному формированию новых знаний студентов, подготовка такого типа лекции требует от педагога преобразования содержания темы в визуальную форму с использованием компьютерных технологий, а именно: подготовку мультимедийной презентации, в которой представлены схемы, таблицы, фотографии, иллюстрации, аудио- и видео-информация. Такой опорный конспект позволяет сконцентрировать внимание студентов на самых важных моментах изучаемой темы и облегчить процесс восприятия и запоминания. Как справедливо заметила Л. Найденова: «Современные студенты предпочитают не читать и слушать, а наблюдать и действовать» [6, с. 57].

На практических занятиях осуществлялось формирование профессиональной компетентности непосредственно в практической деятельности. Для более эффективной подготовки к практическим занятиям автор курса создал для студентов учебник по изучаемой дисциплине, в котором был обобщен теоретический материал по проблеме организации музыкального досуга молодежи и представлена методика организации музыкальной массовой и групповой досуговой деятельности подростков и учащейся молодежи, а также сценарии массовых и групповых мероприятий (музыкально-литературной гостиной, дискотеки, музыкального клуба), конспекты занятий музыкального ансамбля [12]. Подготовка к практическим занятиям строится по определенному алгоритму, предложенному преподавателем.

Изучение раздела курса завершалось конференцией, которая проводилась по заранее спланированной системе докладов студентов, тематика которых обсуждалась с обучающимися в самом начале изучения курса, в ходе их подготовки были даны индивидуальные консультации.

Ведущая роль в формировании профессиональной компетентности будущего педагога-музыканта в области организации музыкального досуга молодежи принадлежит самостоятельной работе, ведь именно она развивает у студентов способность к самообразованию. Для успешного профессионального развития студентам необходимо научиться активно и самостоятельно добывать необходимые знания и умения, самим, без посторонней помощи ориентироваться во всем многообразии явлений музыкального искусства, а также в инновационных технологиях и активных методах обучения и воспитания школьников средствами молодежной музыки.

«Накопление опыта профессиональной деятельности способствует росту уровня самооценки; повышается стабильность эмоционально-волевого состояния во время выступлений студентов на семинарских и практических занятиях; развивается самоконтроль в процессе технологического освоения современными методиками и личностно ориентированными технологиями воспитания и обучения учащейся молодежи в организованных формах музыкального досуга» [13, с. 303].

Самостоятельная работа охватывала все темы курса и осуществлялась под управлением и контролем преподавателя. Студенты предварительно получили методические указания и рекомендации по выполнению самостоятельной работы, а также график консультаций и отчетности. Самостоятельная работа реализовывалась в виде подготовки конспектов по учебно-методической и научной литературе, разработки сценариев кружковых занятий и

массовых мероприятий, создания творческих проектов, например, по таким темам, как «Компьютерно-игровые технологии в обучении музыкантов-любителей чтению с листа на синтезаторе», «Формирование аппликатурной дисциплины подростков при обучении игре на электрогитаре», «Развитие у подростков технических навыков игры на ударной установке», «Активные методы обучения учащейся молодежи на занятиях эстрадного вокала». Впоследствии лучшие проекты были представлены для участия в Международных, Всероссийских студенческих научных конкурсах, научно-практических конференциях и семинарах.

Целесообразно, наряду с традиционными методами обучения, такими как введение новых понятий; анализ преподавателем фактов и проблем; объяснение готового решения, использовать в работе методы активного обучения: проблемно-поисковые, игровые (деловые игры), «мозговой штурм», метод кейс-стади (обучение на конкретных практических примерах, ситуационное обучение) (Ю. Лапыгин) [5], тренинг.

Деловые игры в педагогике впервые были использованы в 1932 г. М. Берштейном. При помощи игрового метода на занятиях создаются профессиональные ситуации подобные тем, которые могут возникнуть в реальной профессиональной деятельности. Студенты учатся самостоятельно анализировать ситуации профессиональной деятельности, находить необходимую информацию, согласовывать свои действия с действиями коллег, принимать решение.

И. Переверзин и В. Зеленукин справедливо заметили, что вариативность условий обучения, возникающих во время игровых занятий, постепенное усложнение заданий для студентов являются необходимым признаком формирования гибких умений, которые будут легко использоваться ими в различных реальных условиях профессиональной деятельности [8].

Во время работы в смоделированной, а не реальной ситуации резко снижается субъективная тревожность обучающихся из-за возможной ошибки. Кроме того, процесс игры осуществляется при условии прямого участия и контроля педагога, который корректирует и оценивает выполненные действия.

Профессиональная деятельность имитируется при помощи деловых игр, разыгрывания ролей и игрового проектирования.

На основе трудов Г. Бейтсона [2], Н. Грекова [3], И. Петерсона [9] нами была разработана методика подготовки и проведения педагогических игр, которая включала следующие этапы:

- обоснование целесообразности педагогической игры для изучения конкретной темы курса;
- определение вида педагогической игры в соответствии с уровнем подготовки студентов;
- определение объекта имитации;
- составление сценария педагогической игры;
- разработка системы оценок;
- составление инструкций для проведения педагогической игры;
- апробация игры и внесение корректировки.

Обоснование целесообразности педагогической игры для изучения конкретной темы курса даёт возможность смоделировать содержание темы занятия, а также сформировать профессиональные умения, в том числе умения принимать индивидуальные и коллективные решения.

Выбор вида педагогической игры необходимо соотносить с уровнем подготовки студентов. Существует несколько видов игр, каждый из которых отвечает определённым

требованиям. Разыгрывание ролей предусматривает овладение всеми действиями, характерными для данной роли. Деловая игра включает в себя много ролей и конкретных ситуаций, которые составляют единое целое.

Далее следует определить объект имитации, являющийся актуальным для практической деятельности. Это касается деятельности, имеющей комплексный характер. Сами имитации могут быть схематичными, но они должны охватить важные проблемные ситуации, при этом индивидуальная ситуация имитируется с помощью разыгрывания ролей и анализа конкретных ситуаций, а коллективная – с помощью деловой игры.

После этого можно переходить к составлению сценария педагогической игры, объединяя проблемные ситуации в общий сюжет. Для того чтобы создать этот сюжет необходимо отобрать конкретные ситуации и установить их последовательность, свойственную для имитируемой деятельности, определить количество ролей, сосредоточив внимание на главной роли, выявить сюжетные связи между ролями и ситуации и подготовить типичные трудности. Во время составления сценария важно выявить объединяющий элемент, который связал бы все ситуации в один сюжет.

Разработка системы оценок предполагает как установление и формулировку правил для каждого участника, так и разработку системы стимулов. На этом этапе важно определить последовательность и перечень ролевых действий, обязанности игроков. Каждая операция и решение ситуационных заданий оценивается по стобальной шкале.

Содержание инструкции должно быть понятным для игроков и преподавателя. Она включает в себя такие разделы: цель проведения игры, её характеристика и рекомендации к использованию; руководство для участников и преподавателя; условие получения и потери баллов; подведение итогов и определение результатов игры; необходимое оборудование и инвентарь; описание процесса игры.

Апробация игры и внесение корректировки предусматривает предварительное проигрывание занятий в кругу лиц, которые имеют достаточный уровень специальных профессиональных знаний.

Игры использовались нами в учебном процессе как для освоения студентами специфических профессиональных умений, так и для формирования организаторских способностей будущих педагогов-музыкантов.

В рамках деловой игры возможно использование метода «мозгового штурма» (метода принятия решений) (А. Осборн). Сущность метода мозгового штурма заключается в том, что он позволяет успешно решить поставленную задачу группой обучающихся, каждый из которой участвует в дискуссии. Цель метода мозгового штурма заключается в том, чтобы собрать как можно больше идей, которые призваны решить поставленную задачу, причём сделать это необходимо в предельно сжатые сроки. Метод мозгового штурма даёт возможность оптимизировать креативное мышление коллектива студентов и получить максимально эффективные идеи для дальнейшего воплощения в педагогическую практику. Он исключает осуждение или оценку любых идей на начальных стадиях их зарождения и позволяет запустить механизм коллективного сознания. Применение метода мозгового штурма предусматривает первичный отбор лучших идей, уточнение деталей происходит в конце обсуждения.

Реализация метода на практике предполагает определённую последовательность действий. На подготовительном этапе необходимо соблюсти ряд организационных моментов и придерживаться заданного алгоритма действий. Предварительная подготовка проводится за две недели до проведения занятия с использованием мозгового штурма. Метод мозгового штурма может быть осуществлён при чёткой формулировке проблемы педагогом, с отбором двух групп, необходимых для генерации различных вариантов решения, а также для дальнейшей экспертной оценки. Тщательная подготовка позволит избежать ошибок, которые



снижат эффективность метода. Например, неясная и нечёткая постановка задачи и цели уже изначально приведёт к нулевой эффективности, и наоборот, представленные для коллективного обсуждения задачи, могут включать ряд задач, а это может вызвать некую путаницу в их обсуждении, при этом важно расставить приоритеты в порядке решения проблем.

Оптимальным числом участников коллективного обсуждения является 7, но допустим и состав групп, в которые входит от 6 до 12 обучающихся. Формирование более мелких команд нежелательно, так как в таком случае трудно достичь творческой атмосферы.

Следующий этап реализации метода – обсуждение. Предварительно участникам группы формулируют проблему и говорят о дате занятия. Всех студентов необходимо посадить вокруг стола во главе с преподавателем. Ход обсуждения должен быть записан на видео или на магнитофон, что позволит не упустить каждую из высказанных идей. На данном этапе происходит напряжённая интеллектуальная работа всех присутствующих. Все участники группы должны быть максимально настроены на творческое решение проблемы, а помочь им в этом должен квалифицированный преподаватель.

Использование метода мозгового штурма является эффективным, если за 30 минут предложено более 150 направлений действий. Предложенные варианты должны быть записаны. Со всеми записями знакомится группа рецензентов, которая не должна давать никакой предварительной оценки. Она просто принимает все идеи к сведению, после этого проводится экспертная оценка. Все выступившие сначала группируются по темам. Это позволяет выделить наиболее удачные решения. После этого алгоритм обсуждения отобранных вариантов предусматривает применение метода Парето, который свидетельствует о том, что 20 % усилий позволяют дать 80 % результата. Выстраивается таблица, в которой по каждому отобранному фактору, предназначенному для решения проблемы, указано количество его повторений, а также процент от общего количества, а затем составляется диаграмма, где на вертикальной оси отражено количество возникновений факторов, а на горизонтальной – порядок убывания значимости этих факторов. После этого проводится анализ диаграммы.

Рассмотрим метод кейс-стади (case study). Этот метод впервые был применен в 1910-м г. доктором Коуплендом в Гарвардской бизнес-школе, он предполагал обсуждение со студентами ситуаций, которые требовали принятия определенных управленческих решений в сфере бизнеса. В 1970-1980-е гг. метод широко распространился в практике западноевропейских вузов. В последние годы продуктивно используется в вузах Российской Федерации. Целью метода является активизация деятельности обучающихся. Содержание метода заключается в том, что студентам предлагается осмыслить конкретную ситуацию, связанную с организацией музыкального досуга молодежи. Метод кейс-стади в педагогической практике позволяет участвовать максимальному количеству обучающихся для решения поставленной задачи, что дает возможность выяснить различные точки зрения по проблеме организации массовой и групповой музыкальной досуговой деятельности учащейся молодежи, сравнить различные взгляды и принять коллективное решение. Такое взаимодействие между студентами, несмотря на наличие разных полярных мнений, обеспечивает усиление потенциала каждого обучающегося, принимающего участие в обсуждении. Анализ рассматриваемой ситуации завершается альтернативными решениями. На каждом этапе анализа педагогической ситуации присутствует групповое оценивание деятельности. Преподаватель выступает в роли руководителя групповой работы. Метод предлагается применять как при диагностике, так и для поиска решения изучаемых проблем, связанных с организацией музыкального досуга молодежи.

Метод кейс-стади позволяет студентам проявить инициативу, почувствовать самостоятельность как в освоении теоретического материала по темам курса, так и овладеть практическими профессиональными навыками, качествами. В ходе занятий можно использовать

такие типы кейсов, как практические, обучающие, научно-исследовательские, комплексные, сжатые, мини-кейсы.

Практические кейсы могут содержать историю развития музыки массовых жанров (джаза, рок- и поп-музыки) или моделирование сценария массового или группового досугового мероприятия (дискотеки, брейн-ринга, лекции-концерта, заседания музыкального клуба, КВНа, музыкально-литературной гостиной).

Обучающие кейсы позволяют проиграть типичные учебные ситуации, в которых отрабатываются навыки поиска решений. Здесь важно развивать навыки синтеза (объединение частных ситуаций в типичные с выделением общих признаков, возможных последствий).

Научно-исследовательские кейсы направлены на вовлечение студентов в научно-исследовательскую деятельность по проблеме организации музыкального досуга молодежи. Например, подготовка исследований по таким актуальным проблемам, как «Молодёжная музыка как средство формирования ценностных ориентаций подростков», «Влияние современных неформальных субкультур на организацию музыкального досуга молодежи», «Развитие рок-музыки в конце XX – начале XXI вв.», «История развития отечественного джаза в 1950-1960-е гг.», «Формирование эстетического вкуса подростков в музыкальном клубе», «Особенности исполнения поп-музыки», дала возможность студентам раскрыть свой творческий потенциал.

Достаточно обширны по объему комплексные кейсы, они должны быть не менее 15 страниц печатного текста. В них подробно анализируется проблема исследования, предлагается свое видение ее решения.

Невелики по объему сжатые кейсы, они не превышают 3-5 страниц печатного текста и обычно используются на практическом занятии, предполагая общую дискуссию.

В краткой форме, не более 1-2 страниц печатного текста, очерчивается практическая ситуация в мини-кейсах. Это может быть план-конспект занятия вокального, инструментального ансамбля, рок-группы, что позволяет каждому студенту поделиться стратегией решения педагогической проблемы и услышать мнение педагога и сокурсников.

Эффективность метода кейс-стади состоит в том, что в нем преобладает необходимость профессиональной и управленческой компетентности обучаемого. Рассматриваемые на занятиях ситуации требуют наличия специальных профессиональных знаний, которыми и должны овладеть будущие педагоги-музыканты. Порой студенты предлагают не один, а несколько вариантов решения педагогической ситуации, связанной с организацией музыкальной досуговой деятельности молодежи, это подтверждает мнение о том, что разрешить задачу можно разными путями. Результативность занятий, построенных на основе метода кейс-стади, во многом зависит от умения преподавателя организовать групповую работу.

Все виды рассмотренных выше кейсов имеют следующую типовую структуру:

- ситуация проблема;
- контекст ситуации – хронологический, исторический, контекст места, особенности действия или участников ситуации;
- комментарий ситуации, представленный автором;
- вопросы или задания для работы с кейсом;
- приложения [5, с. 138].

Разработка кейса начинается с определения его места в структуре образовательного процесса и изучаемой дисциплины, затем необходимо сформировать модель ситуации, написать текст кейса, собрать недостающую информацию для успешного проведения работы, скорректировать текст, а затем вынести созданный продукт на обсуждение в аудитории.

А. Панфилова выделила пять этапов в разработке кейса:

1. Осознание и формулировка проблемы на основе интерпретации ситуации.
2. Выявление причин возникновения данной проблемы.
3. Выработка различных способов действия (вариантов решения проблемы) в данной ситуации – альтернатив.
4. Выбор лучшего решения (альтернативы) с опорой на анализ положительных и отрицательных последствий каждого, а также на анализ необходимых ресурсов для их осуществления.
5. Составление программы деятельности с ориентацией на первоначальные цели и реальности их реализации (с определением конкретных шагов и накоплением их содержания) [7, с. 47-48].

При работе над кейсом необходимо дать возможность обучающемуся предварительно ознакомиться с его содержанием, чтобы он мог самостоятельно осмыслить и проанализировать конкретную ситуацию.

Тренинг в последние годы зарекомендовал себя как эффективное средство формирования профессиональной компетентности педагогов-музыкантов.

Использование тренинга, как одного из активных методов обучения, направленного на развитие знаний, умений и навыков студентов, а также их социальных установок позволяет повысить эффективность процесса формирования профессиональной компетентности будущего педагога-музыканта в области организации музыкального досуга молодежи.

В научной литературе (Е. Сидоренко [10], Л. Степанова [11]) отмечается, что специфика тренинга заключается в том, что педагог имеет возможность обучать студентов технологиям действия на основе определенной концепции реальности в интерактивной форме. Процесс восприятия информации и его анализ осуществляется с учетом опыта студентов, а интерактивность проявляется, как собственная активность обучающегося и как активное взаимодействие с другими участниками тренинга, а также получение от них обратной связи о своих действиях. В данном случае интерактивность предполагает право на ошибку и поиск нового пути решения конкретной педагогической ситуации.

При организации тренинга по темам: «Формы и методы организации музыкального досуга молодежи», «Музыкальный ансамбль как эффективная форма организации музыкального досуга молодежи» – мы опирались на принципы, предложенные Ю. Лапыгиным: организационные принципы, принципы создания среды тренинга, которая должна быть приближена к реальности, а также принципы поведения участников, основанных на определенных правилах поведения, моделирования ситуации, активности, креативности и объективации поведения [5]. Условия тренинга (работа в подгруппах) позволяют выстроить эффективную стратегию и обменяться накопленным опытом каждому из участников. Здесь возможен взаимообмен, взаимо моделирование, максимальное проявление креативности.

Студенты на основе теоретических знаний, полученных на лекционных занятиях и изучения учебно-методической литературы в ходе выполнения самостоятельной работы, подготавливают конспекты занятий музыкального ансамбля (вокального, инструментального, вокально-инструментального, рок-группы) и проигрывают фрагменты этих занятий в аудитории со своими сокурсниками, анализируют, насколько эффективно были подобраны методы обучения, направленные на развитие ансамблевых певческих навыков и навыков игры в ансамбле на электроинструментах. Чтобы обеспечить эффективность тренинга, преподавателю (тренеру) необходимо избегать длительных дискуссий и вовлекать в процесс всех участников тренинга, иметь в запасе упражнения, игры, получить от студентов перед проведением тренинга информацию о том, что они ожидают узнать, а по окончании тренинга обсудить его результаты и поблагодарить за работу. Доверительная атмосфера тренинга позволяет раскрыться каждому студенту.

В конце изучения дисциплины студентам был предложен тест по всем темам курса. Результаты промежуточной аттестации представлены в табл. 1:

Количество человек	Правильно выполненные задания теста (%)	Рейтинговые баллы по дисциплине	Оценка зачета	Уровни сформированности профессиональной компетентности (ПК-1)
1	74	12	4	средний
2	75	12	4	средний
3	90	13	5	высокий
4	86	12	4	средний
5	95	15	5	высокий
6	88	12	4	средний
7	90	13	5	высокий
8	100	15	5	высокий
9	96	15	5	высокий
10	92	14	5	высокий
11	85	12	4	средний
12	74	12	4	средний

Полученные данные свидетельствуют о преобладании высокого уровня сформированности профессиональной компетентности у обучающихся.

Таким образом, разработанная нами методика формирования компетентности будущего педагога-музыканта в области организации музыкального досуга молодёжи выявила свою эффективность. Целенаправленное приобщение студентов на занятиях курса «Музыкальный досуг молодежи» к самостоятельной поисковой, индивидуальной, групповой и коллективной познавательной деятельности, включение в учебный процесс проблемных ситуаций, деловых игр, методов мозгового штурма, кейс-стади, тренингов, выполнение самостоятельных работ творческого характера, интерактивные формы работы позволили усовершенствовать процесс подготовки будущих педагогов-музыкантов к профессиональной деятельности.

Рассмотренный нами комплекс методов даёт возможность организовать процесс обучения таким образом, чтобы активизировать механизмы личностного развития каждого студента, а это возможно лишь при использовании лично ориентированных средств и методов организации учебного процесса, создания лично утверждающих ситуаций, переноса общения в диалоговую площадку, формирования позитивных образов «Я», создания ситуаций успеха, смены позиции педагога относительно студента.

### Список литературы

1. Андреев А.И. Знания или компетенция? / А.И. Андреев // Высшее образование. Т. 3. – 2005. – № 2. – С. 29-32.
2. Бейтсон Г. Некоторые особенности обмена информацией между людьми // Концепция информации и биологические системы / Г. Бейтсон. – М. : Просвещение, 1966. – С. 37-112.
3. Грекова Н.П. Активизация познавательной работы студентов в процессе неаудиторных занятий : дис. ... на соиск. учён. степени канд. пед. наук / Н.П. Греков. – Минск, 1985. – 174 с.

4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 37-39.
5. Лапыгин Ю.Н. Методы активного обучения : учебник и практикум для вузов / Ю.Н. Лапыгин. – М. : Издательство Юрайт, 2016. – 248 с.
6. Найденова Л.И. Опыт разработки цифровых образовательных ресурсов на основе новых государственных образовательных стандартов / Л.И. Найденова и др. // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия : Педагогика. – 2011. – Т. 12. – № 2. – С. 52-58.
7. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии : Активное обучение : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.П. Панфилова. – М. : Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.
8. Переверзин И.И. Принципы проведения деловых игр по курсу «Организация управления физкультурным движением» / И.И. Переверзин. – М., 1987. – 44 с.
9. Петерсон И.Р. Педагогическая игра как средство формирования коммуникативных умений : дис. ... на соиск. учёной степени канд. пед. наук / И.Р. Петерсон. – Л., 1984. – 200 с.
10. Сидоренко Е.В. Технология создания тренинга. От замысла к результату / Е.В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2007. – 336 с.
11. Степанова Л.Н. Тренинг как средство формирования профессиональной компетентности педагога-психолога / Л.Н. Степанова // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2013. – №24. – С. 19-22.
12. Фурсенко Т.Ф. Музыкальный досуг молодежи : учебник для студентов по специальности : 53.03.06 «музыказнание и музыкально-прикладное искусство» / Т.Ф. Фурсенко. 3-е изд. – Ялта : РИО ГПА, 2015. – 464 с.
13. Фурсенко Т.Ф. Формирование профессиональной компетентности будущего педагога-музыканта в области организации музыкального досуга молодежи / Т.Ф. Фурсенко // Проблемы современного педагогического образования. Сер. : Педагогика, сб. статей. – Ялта : РИО ГПА, 2015. – Вып. 49. – Ч. 1. – С. 298-305.
14. Аронова Г.А. Методика обучения взрослых: особенности лекционной формы подачи материала по гуманитарным дисциплинам [Электронный ресурс]. – Режим доступа: // <http://открытыйурок.рф> (дата обращения : 22.01.2019).

## ГЛАВА 3. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

### 3.1. Формирование профессиональной направленности и развитие ценностных ориентиров студентов медицинского вуза посредством генеалогических исследований

Современные требования, выдвигаемые обществом к профессии врача, связаны не только с качеством общей вузовской подготовки будущих специалистов в области медицины, но и с профессиональным воспитанием, которое реализуется внутри семьи [9, с. 4]. В этой связи актуальным является обращение студентов-медиков к исследованию представителей медицинской династии своего рода, профессиональной ориентации своей семьи и духовно-нравственных устоев, заложенных в основу семейного воспитания, поскольку существование медицинской династии предполагает поколенную передачу профессионального опыта и качеств, присущих истинному доктору. Поддержку студентов в осуществлении генеалогических исследованиях следует осуществлять в образовательной среде вуза.

**Актуальность** обращения к вопросу формирования профессиональной направленности и развития ценностных ориентиров студентов медицинского вуза посредством генеалогических исследований обусловлена рядом причин: 1) общенаучной тенденцией к антропоцентризму; 2) острой потребностью современного общества в восстановлении утраченных потомственных связей и воскрешении семейных традиций, способствующих поколенной передаче духовно-нравственных ценностей и полученного опыта; 3) ролью генеалогического потенциала семьи в формировании профессиональной направленности и ценностных ориентиров будущих специалистов; 4) востребованностью гармоничного развития и формирования патриотического самоощущения подрастающего поколения в современную эпоху кризиса либеральных ценностей через развитие интереса к родословию.

Как отметил президент РФ Владимир Владимирович Путин в одном из своих выступлений, «сегодня наступило время, когда в наших силах восстановить утраченную связь поколений, воскресить забытые традиции. Мы можем – а потому обязаны – это сделать, а полученные знания как бесценное сокровище передать потомкам» [12, с. 103]. В рамках данной работы особенно актуальным представляется передача из поколения в поколение профессионального опыта представителей медицинской династии, а также формирование патриотического самоощущения студентов посредством развития интереса к генеалогическим исследованиям.

Эксперты в области родословия акцентируют роль генеалогического потенциала семьи в поддержании её социальной устойчивости [1, с. 5]. По их мнению, генеалогическое древо является напоминанием о нашем долге перед предками, заключённом в необходимости передать общий генетический код в будущее, а исследование и использование семейно-родового опыта является в какой-то степени «духовно-нравственной профилактикой» общества [16].

В современных условиях трансформации общественных устоев и крушения извечных ценностей традиции родословия и генеалогической культуры, осознание того, что в информации об отдельном роде содержится подтверждение уникальности, нужности миру каждой конкретной личности, могут оказаться мощной психологической поддержкой и являются приоритетными направлениями формирования духовных ориентиров.

**Цель** работы состоит в анализе роли генеалогических исследований в развитии ценностных ориентиров личности и формировании профессиональной направленности будущих специалистов в области медицины.

В данном исследовании мы придерживаемся определения профессиональной направленности студента медицинского вуза как интегративного качества личности, характеризующегося стремлением и устойчивым интересом к будущей профессиональной деятельности, глубокими учебными и профессиональными мотивами, конкретной ориентацией на медицинскую профессию как ценность, ответственностью и профессиональным долгом [4].

Основу исследования образуют общенаучные **методы** наблюдения, классификации, обобщения и сравнения, описательно-аналитический метод, дефиниционный, статистический и контекстуальный анализ, методы анкетирования, опроса и интервьюирования, метод составления Родословной по Ю.Ф. Миронову.

Применение метода составления Родословной, разработанного Ю.Ф. Мироновым [12], осуществлялось в соответствии со следующим алгоритмом действий:

1) студенты ознакомлены с основными понятиями, связанными с Родословием, а также с методом составления Родословной книги;

2) осуществлён сбор генеалогической информации:

- в письменной форме зафиксированы воспоминания, составлены биографические очерки и списки известных студентам персон, образующих их род;

- произведено интервьюирование родственников и знакомых, сохранивших в памяти события из истории семьи с последующей фиксацией в родовой хронике;

- изучены документальные источники информации (биографические документы, письма, дневники, фотографии, рукописи, семейные реликвии, творческие материалы, материалы служебной и общественной деятельности и пр.), составляющие семейный (родовой) архив;

3) полученные сведения систематизированы и отражены в Родословной книге;

4) на завершающем этапе информация, репрезентированная в Родословной книге, проанализирована в автобиографическом очерке / эссе «Место моего рода в истории».

Анализ автобиографических очерков и эссе студентов на тему взаимосвязи их личности и рода, а также причастности к истории, показал тенденцию к их идентификации себя как части семейного коллектива и восприятия собственной личности в качестве продолжателя рода, способного оставить в истории определённый след и выполнять функцию позитивного преобразования, поддержания семейных традиций и сохранения родовых ценностей.

В ходе исследования проведено анкетирование, выявляющее, насколько хорошо студенты знают свои корни и есть ли у них желание изучить историю своего рода. Анализ результатов анкетирования, в котором приняли участие 94 студента 1 курса Оренбургского государственного медицинского университета, выявил, что 67% опрошенных хранят семейные фотографии и реликвии, 27% информантов считают, что их семейный архив слишком мал, 6% не видели фотографий своих близких. 72% участников анкетирования высказали большой интерес к изучению истории своей семьи через беседы с родственниками; 25% информантов отметили, что почти ничего не знают об истории своего рода и не имеют представлений о том, с чего начать составление Родословной; 3% опрошенных не проявляют интерес к своим корням. В целом результаты анкетирования выявили высокий интерес его участников к познанию истории своего рода, однако, в то же время, очевиден факт недостаточной осведомлённости информантов о методиках генеалогических исследований. В этой связи, актуальным представляется регулярное проведение воспитательных бесед и тематических мастер-классов по составлению Родословной книги и Родословного древа, являющихся напоминанием о нашем долге перед предками, заключённом в необходимости передать общий генетический код в будущее.

Исследование студентами ОрГМУ медицинских династий своей семьи, насчитывающих 3 и более поколений, осуществлялось по следующему алгоритму действий:

- 1) установление основателя медицинской династии;
- 2) определение всех представителей династии по поколениям и степеням родства;
- 3) представление биографических сведений и профессиональных достижений каждого представителя династии;
- 4) характеристика личности представителей династии с позиции формирования системы ценностей и профессиональных ориентиров;
- 5) сбор сканированных копий основных документов и фотографий, иллюстрирующих деятельность представителей династии;
- 6) представление результатов исследования на конференциях и публикация биографических очерков.

В ходе сбора информации о медицинской династии студентами осуществлялось:

- изучение имеющихся публикаций о её представителях;
- интервьюирование родственников;
- изучение архивных материалов;
- сбор и изучение информации с мест работы представителей династий.

Обобщая результаты анализа биографических очерков студентов-медиков [6, 7, 8, 10, 11, 13, 14], можно выделить основные мотивы, побуждающие их к выбору врачебной профессии вслед за представителями медицинской династии своего рода:

- оказывать помощь людям;
- спасать человеческие жизни;
- служить опорой, вселять надежду и уверенность;
- заслужить доверие и уважение (при этом осознаётся сложность достижений профессиональных целей и немалое количество предстоящих испытаний);
- достичь профессиональных высот;
- приносить людям радость и придерживаться главного принципа великого врачевателя древности Гиппократ: «Светя другим, сгораю сам»;
- участвовать в семейных беседах профессиональной направленности, свободно оперируя медицинской терминологией;
- сохранить семейную традицию служения медицине, продолжив врачебную династию.

К важнейшим качествам, закладываемым основателями врачебной династии, студенты относят оптимизм, человеколюбие и упорство в достижении цели.

Исследование студентами медицинского вуза профессионального становления и личностных особенностей представителей врачебной династии своего рода способствует:

- расширению представлений о целостном процессе врачебной деятельности, о себе и других непосредственных его участниках;
- развитию Образа профессионального будущего через самоопределение и профессиональное самопроектирование происходит;
- формированию мотивационной и эмоционально-волевой готовности к профессиональному будущему;
- формированию ценностных ориентаций, личностных и профессионально значимых качеств будущего специалиста медицинского профиля [5, с. 446].

Обобщая результаты данного исследования, его основные теоретические положения можно выразить следующим образом:



1. Становление представлений о будущей профессии и идентификация себя как её части осуществляется у студента-медика как в условиях образовательной среды медицинского вуза, так и внутри семьи.

2. Существенную роль в формировании профессиональной направленности играет ориентация на освоение ценностей, функций и обязанностей медицинской профессии, понимание её значимости и личностного смысла, а также на оценку своих возможностей, в чём могло бы помочь развитие интересов студентов к генеалогическим исследованиям и специфике родовой профессии [2, 3].

3. Пробуждение социального интереса к генеалогической культуре и традициям родословия является императивом современного времени [15], что обусловлено издержками в запасе духовных ресурсов общества в эпоху кризиса либеральных ценностей.

4. Высокий интерес студентов к познанию истории своего рода и, в то же время, недостаточная осведомлённость о методиках родословия обуславливают потребность в информировании подрастающего поколения по вопросам осуществления генеалогических исследований [15].

Материалы и результаты исследования **внедрены в образовательный процесс** и применяются в ходе осуществления учебно-исследовательской работы студентов в рамках деятельности студенческого научного кружка кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный медицинский университет Минздрава России» при реализации **полилингвального проекта «Прикасаюсь к корням своим: медицинские деятели в истории моего рода».**

Реализация Проекта осуществляется на кафедре иностранных языков Оренбургского государственного медицинского университета с 2017 года. Проект посвящён исследованию, последующему описанию и представлению на родном или иностранном языке будущими специалистами в области медицины представителей врачебных династий своего рода.

Актуальность Проекта обусловлена острой потребностью современного общества в восстановлении утраченных потомственных связей и воскрешении семейных традиций, способствующих поколенной передаче духовно-нравственных ценностей и полученных знаний, что касается и профессионального опыта, в особенности если речь идёт о родовой профессии.

В качестве целевой аудитории проекта выступают студенты 1-2 курсов ОрГМУ.

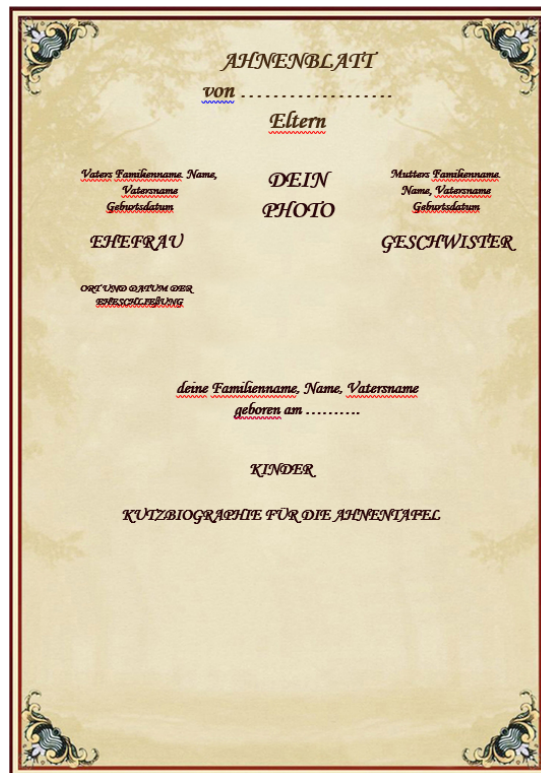
Реализация Проекта осуществляется в 3 этапа:

1) **I этап – подготовительный** – включает в себя:

- разработку календарного плана реализации Проекта;
- анкетирование студентов с целью выявления участников Проекта, имеющих в своём роду представителей медицинской профессии и проявляющих интерес к генеалогическим исследованиям;
- формирование из участников Проекта творческих групп и выбор их руководителей;
- организацию бесед, посвящённых ознакомлению студентов с основами генеалогических исследований, методикой работы в архивах, обсуждение других способов сбора информации;
- самостоятельный поиск и разработку студентами новых методов описания и представления Родословной;

2) **II этап – основной** – предполагает:

- сбор информации о медицинских династиях посредством интервьюирования родственников, поиска документации и статей по теме исследования;
- работу в архивах;
- оформление информационных материалов;



**Рисунок 1 - Немецкоязычный макет персонального листа Родословной книги по методу Ю.Ф. Миронова**

- заполнение персональных листов представителей медицинской династии по методу Ю.Ф. Миронова;
- перевод материалов исследования на иностранный язык (см. Рис. 1) и представление результатов на полилингвальных микроконференциях;
- сотрудничество с Музеем Истории ОрГМУ;
- организацию и проведение мастер-классов и эвристических бесед в рамках реализации проекта;
- написание эссе и биографических очерков по теме Проекта;
- публикацию научных статей и тезисов в рамках темы Проекта;
- представление результатов исследовательского проекта на всероссийских конференциях (см. Рис. 2);

**3) III этап – заключительный** – включает в себя:

- анализ эффективности и значимости Проекта;
- проведение заключительных мастер-классов, эвристических встреч и пр.;
- передача отчёта с результатами Проекта в студенческое научное общество ОрГМУ;
- определение перспектив по развитию Проекта.

Приблизительный вариант календарного плана реализации проектной деятельности представлен в таблице (см. Таблицу 1).

Критериями оценки эффективности Проекта служат:

- успешная реализация мероприятий в рамках календарного плана Проекта;
- заинтересованность и активность студентов;
- увеличение численности участников Проекта;
- представление и достойная оценка научных работ и творческих продуктов Проекта на конкурсах и конференциях разного уровня (вузовского, межвузовского, всероссийского, с международным участием);
- положительные отзывы на опубликованные статьи;

- удовлетворённость участников результатами Проекта, что выявляется в ходе социологического опроса или анкетирования (профессиональное самоопределение, сближение с семьёй и т.д.).



**Рисунок 2 - Стендовый доклад студентки 1 курса ОрГМУ Н.К. Михайловой, представленный на монотематической конференции «Медицинские династии ОрГМУ» (февраль 2018 г.)**

К перспективным направлениям развития Проекта относятся:

- выпуск полилингвального сборника исследовательских работ о медицинских династиях;
- съёмка тематического документального видеофильма;
- расширение географии Проекта (организация всероссийских и международных конференций);
- привлечение к участию в Проекте студентов других вузов и иных профессиональных направлений;

- организация круглых столов и конференций, посвящённых в целом родовой профессии (юридические династии, педагогические династии и пр.) и поколенной передаче профессионально-значимых ценностей;

- организация встреч с сотрудниками архивов и библиотек города;

- привлечение СМИ в целях привлечения большего внимания к поставленной проблеме.

**Таблица 1 - Примерный календарный план мероприятий по реализации полилингвального проекта «Прикасаюсь к корням своим: медицинские деятели в истории моего рода»**

№	Мероприятие	Сроки проведения	Участники	Ожидаемый результат
<b>I этап</b>				
1	Анкетирование студентов	сентябрь	Творческая группа Проекта	Выявление студентов, заинтересованных в проведении генеалогических исследований и имеющих в роду представителей медицинской династии (3 и более поколений)
2	Мозговой штурм	сентябрь	Творческая группа Проекта	Разработанный план проекта, выбор методик генеалогических исследований
3	Круглый стол на тему «Родословие как метод разностороннего представления личности»	октябрь	Творческая группа Проекта	Эссе на тему преемственности поколений в выборе медицинской профессии
4	Мастер-класс «Зри в корень!»	октябрь-ноябрь	Творческая группа Проекта	Ознакомление студентов с методами родословия, в том числе – методикой Ю.Ф. Миронова
5	Микро-конференция «Традиции родословия в России, Германии, Великобритании»	ноябрь-декабрь	Творческая группа Проекта	Ознакомление студентов с традициями родословия в разных странах
<b>II этап</b>				
6	Работа в архивах, Музее Истории ОрГМУ, поиск документации, интервьюирование родственников	ноябрь-январь	Творческая группа Проекта	Сбор сведений о представителях медицинской династии
7	Творческое оформление результатов исследования на родном и иностранном языках	январь-февраль	Творческая группа Проекта	Родословная книга по методу Ю.Ф. Миронова / Поколенная роспись в аспекте профессиональной направленности / Родословное Древо / Плакат / Стеновый доклад и пр.

8	Представление результатов работы на моно-тематической научной конференции «Медицинские династии ОрГМУ» (Музей Истории ОрГМУ)	февраль	Творческая группа Проекта	Публикация статей в сборнике работ по результатам конференции
9	Перевод продуктов Проекта на иностранный язык и их последующее представление	февраль-март	Творческая группа Проекта	Выступления студентов с докладами на полилингвальных микроконференциях
10	Конкурс эссе профессиональной направленности на иностранном языке в рамках тематики Проекта	март	Творческая группа Проекта	Выставка лучших творческих работ
11	Представление результатов работы на Всероссийской научной конференции с международным участием «Беречь и развивать благородные традиции медицины: верность профессии в истории моей страны» (г. Воронеж)	март-апрель	Творческая группа Проекта	Публикация статей в сборнике работ по результатам конференции
12	Публикация статей на сайте кафедры иностранных языков и СНО ОрГМУ	в течение года	Творческая группа Проекта	Популяризация Проекта
III этап				
13	Круглый стол, посвящённый обсуждению результатов проекта и оценке его эффективности	апрель	Творческая группа Проекта	Определение перспектив по развитию проекта
14	Передача отчёта с результатами Проекта в студенческое научное общество ОрГМУ	апрель	Творческая группа Проекта	Участие в конкурсе студенческих научных кружков
15	Представление информации об итогах реализации Проекта на сайте ОрГМУ	апрель	Творческая группа Проекта	Популяризация проекта

Таким образом, Проект обладает высоким потенциалом с точки зрения развития профессиональных ориентиров и духовно-нравственных ценностей будущих специалистов в области врачебной деятельности, а также представляет интерес для всех, кто заинтересован

генеалогическими исследованиями и поколенной преемственностью профессионального опыта.

Основными **продуктами** исследовательского проекта являются:

1) научные и творческие работы обучающихся (статьи, биографические очерки, стендовые доклады, визуальные модели, Родословные книги и пр.), посвящённые истории своей семьи, в том числе - в контексте родовой профессии и представлении медицинской династии;

2) Родословные книги великих деятелей Оренбуржья;

3) Экспресс-курс по проведению генеалогических исследований, включающий в себя следующие пункты:

- виды родословных;
- идеи для создания родословного дерева;
- правила составления генеалогической таблицы;
- рекомендации по оформлению родословного древа;
- инструкции по составлению поколенной росписи;
- описание основных этапов исследования истории своего рода;
- рекомендации по заполнению генеалогической карточки;
- глоссарий с толкованием основных терминов, знание значений которых необходимо для качественного проведения генеалогических исследований;
- электронные сайты, которые помогут с составлением и оформлением генеалогического древа;
- бесплатные электронные программы, которые помогут оформить и составить Родословные книги;
- основные электронные сайты, которые помогут с определением происхождения рода и родовой фамилии.

Результаты исследования обладают **практической значимостью** в области решения проблем, связанных с овладением основами родословия, сохранением и передачей семейных ценностей, развитием патриотических качеств личности, расширением представлений о будущей профессии и развитием профессионального самосознания.

Результаты работы могут найти применение при дальнейшей разработке методики генеалогических исследований, направленных на развитие ценностных ориентиров и профессиональной направленности обучающихся.

Материалы исследования могут быть использованы в работе музеев и архивов Оренбургской области.

Таким образом, исследовательский проект обладает высоким потенциалом в контексте развития профессиональных ориентиров и духовно-нравственных ценностей будущих специалистов в области врачебной деятельности, а также представляет интерес для всех, кто заинтересован генеалогическими исследованиями и поколенной преемственностью профессионального опыта.

### Список литературы

1. Баикина Ю.О. Генеалогическая традиция и потенциал семьи в системе факторов формирования духовных ценностей личности: дис. ...канд. социол. н. Тюмень, 2005. 180 с.

2. Баракат Н.В. Аксиологический аспект медицинской деятельности // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7, Философские науки. №3 (15). Волгоград, 2011. С. 165-168.

3. Доника А.Д. Профессия врача в современной измерительной системе оценки социального статуса / А.Д. Доника, М.В. Еремина // *Международный научно-исследовательский журнал*. № 6-2 (37). 2015. С. 108-107.
4. Заболотная С.Г. Анализ ценностных приоритетов студентов медицинского вуза в условиях формирования профессиональной направленности при обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / С.Г. Заболотная, И.А. Коровина, О.В. Назина // *Современные проблемы науки и образования: научный журнал*. Москва: Издательский Дом «Академия Естествознания», 2018. № 4. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=27736> (дата обращения: 03.01.2019).
5. Заболотная С.Г. Возможности расширения образа «Я – будущий врач» в условиях образовательной среды медицинского вуза / С.Г. Заболотная, О.В. Назина, И.А. Коровина // *Медицинское образование. Пути повышения качества: Материалы II Всероссийской научно-педагогической конференции*. Оренбург: ОрГМУ, 2018. С. 445-448.
6. Катюха В.В. Медицинская династия Сусловых-Храмшиных // *Медицинские династии ОрГМУ: сборник научных работ монотематической конференции*. Оренбург: ОрГМУ, 2018. С. 56-58.
7. Катюха В.В. «Светя другим – сгораю сам» как этический принцип медицинской династии // *Научно-практический журнал «Молодёжный инновационный вестник»: Материалы Всероссийской научной конференции с международным участием «Беречь и развивать благородные традиции медицины: верность профессии в истории моей страны»* (Воронеж, 5 апреля 2018 г.). Воронеж: Научная книга, 2018. С. 114-115.
8. Кубасова А.О. Медицинская династия семьи Кубасовых // *Медицинские династии ОрГМУ: сборник научных работ монотематической конференции*. Оренбург: ОрГМУ, 2018. С. 65-67.
9. Маяковская Н.В. Профессиональное воспитание будущего врача в медицинском вузе на основе аксиологического подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Шуя, 2012. 24 с.
10. Меркулова А.Е. Медицинская династия семьи Меркуловых // *Медицинские династии ОрГМУ: сборник научных работ монотематической конференции*. Оренбург: ОрГМУ, 2018. С. 72-75.
11. Меркулова А.Е. Медицинская династия Меркуловых: по стопам предшествующих поколений // *Научно-практический журнал «Молодёжный инновационный вестник»: Материалы Всероссийской научной конференции с международным участием «Беречь и развивать благородные традиции медицины: верность профессии в истории моей страны»* (Воронеж, 5 апреля 2018 г.). Воронеж: Научная книга, 2018. С. 118-119.
12. Миронов Ю.Ф. *Пишем Родословную книгу: метод. пособие по составлению, пополнению, оформлению и хранению родословных в современных российских семьях*. Спб.: ООО «Родословная книга Отечества», 2010. 112 с.
13. Михайлова Н.К. Дерматологическая династия Лендерманов: верность семейным традициям // *Научно-практический журнал «Молодёжный инновационный вестник»: Материалы Всероссийской научной конференции с международным участием «Беречь и развивать благородные традиции медицины: верность профессии в истории моей страны»* (Воронеж, 5 апреля 2018 г.). Воронеж: Научная книга, 2018. С. 39-40.
14. Михайлова Н.К. Медицинская династия Михайловых-Лендерманов // *Медицинские династии ОрГМУ: сборник научных работ монотематической конференции*. Оренбург: ОрГМУ, 2018. С. 50-54.
15. Назина О.В. К вопросу о патриотическом воспитании личности средствами развития интереса к родословию // *Modern Peculiarities of the Identity Formation and social adaptation in Conditions of the Liberal Values Crisis: peer-reviewed materials digest* (collective

monograph) published following the results of the CXVII International Research and Practice Conference and I stage of the Championship in Psychology and Educational Sciences. London: International Academy of Science and Higher Education, 2016. P. 57-60.

16. Патрушева И.Н. Роль семьи в формировании духовно-нравственной личности [Электронный ресурс] // Теория и практика образования в современном мире: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2014 г.). СПб.: Заневская площадь, 2014. С. 192-197. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/99/4718/> (дата обращения: 24.02.2018).

### **3.2. Воспитательная работа в медицинском университете (из опыта преподавания социально-гуманитарных дисциплин)**

Социально-гуманитарные дисциплины в современном российском вузе на сегодняшний день не потеряли своего значения. Помимо гносеологической функции, изучение предметов, входящих в гуманитарный цикл, имеет большое воспитательное значение и во многом способствует социализации будущего специалиста [2, с. 12]. Особенно важно отметить, что, как правило, преподавание социально-гуманитарных дисциплин осуществляется на младших курсах. Количества часов, выделяемых для их усвоения зачастую недостаточно, некоторые вузы вынуждены отказываться от проведения экзамена в пользу зачета, что также может снижать общую мотивацию студентов к усвоению программ социально-гуманитарных дисциплин.

В данном разделе мы остановимся подробнее на трех основных моментах воспитательной работы преподавателя высшей школы в медицинском вузе: аудиторная работа с иностранными студентами, аудиторная работа с российскими студентами, а также внеаудиторная работа разного формата (студенческие конференции, викторины, литературно-творческие вечера). Примеры приведем в приложениях.

Итак, если о вопросах методики преподавания предметов гуманитарного цикла для российских студентов написано достаточно много [4; 5], предложен и обобщен достаточно богатый материал, который анализируется и, как представляется, поможет сообща найти приемлемое решение той или иной поставленной задачи, то такая проблема как преподавание дисциплин гуманитарного цикла студентам-иностранцам в медицинском вузе в исследовательской литературе освещена, на наш взгляд, еще недостаточно. Предпримем попытку обозначить основной круг вопросов и особенностей методики воспитательной работы с иностранными обучающимися на примере Воронежского государственного медицинского университета.

Согласно учебному плану студенты-иностранцы изучают все те же социально-гуманитарные дисциплины, что и российские обучающиеся, за исключением таких дисциплин, как социология и политология. На первом курсе в расписании студентов стоит «История» и «Экономическая теория», на втором – «философия». Часть студентов обучается на русском языке, часть – на английском как языке-посреднике. Не углубляясь в детали, рассмотрим основные сложности студентов-иностранцев при освоении этих дисциплин на примере изучения «Истории».

Следует отметить грамотный подход деканата, работающего с иностранными студентами, по формированию групп. В среднем количество студентов в иностранной группе меньше, чем на других факультетах. Студенты из стран Средней Азии, лучше владеющие русским языком, по сравнению с другими, обучаются отдельно от студентов из других стран. Тем не менее, главная проблема, с которой сталкивается преподаватель любой дисциплины, - это проблема русского языка. Не все студенты хорошо говорят по-русски, более



того, даже в пределах одной группы есть студенты с разным уровнем языковой подготовки. Заметно это даже на лекциях. Не все студенты успевают записывать материал за преподавателем, выделяя главное. На семинарских занятиях также приходится подстраивать учебный процесс под индивидуальные особенности студента. Как бы ни было тяжело преподавателю, следует помнить, что студентам еще тяжелее. Студент-иностранец находится в сложной ситуации, он обучается на чужом языке. Добавим, что он находится также в чуждой культурной среде и должен за короткий срок освоить дисциплины, которые прежде, может быть, никогда не изучал, тогда как русские студенты опираются на материал школьного курса.

Итак, рассмотрим варианты решения поставленной проблемы. Материал лекций для студентов-иностранцев должен быть максимально упрощен. Должны быть также адаптированы презентации. На слайды выводится только основной понятийный аппарат, необходимые даты для запоминания. Применяется практика «поднятой руки» (сигнал-просьба преподавателю повторить сказанное). Много, конечно же, придется давать под запись. На помощь приходит раздаточный материал. Студенты получают готовый сокращенный текст, читают его вслух по очереди и объясняют прочитанное. Тесты для них по понятным причинам также должны быть упрощены. Большой отклик у иностранных обучающихся вызывают попытки привлечения их к внеаудиторной деятельности. Студенты с удовольствием посещают музеи, театры, выступают на научных конференциях, принимают участие в праздничных концертах, что также способствует поддержанию их интереса к изучению социально-гуманитарных дисциплин [3, с. 414-416].

К примеру, 11 декабря 2017 г. в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко впервые прошла международная студенческая научная конференция «Профессия врача в моей стране: вчера, сегодня, завтра». Мероприятие было приурочено к приближающемуся 100-летию ВГМУ им. Н.Н. Бурденко. Благодаря общей слаженной работе организаторов мероприятие прошло на высоком научном уровне, вызвав положительные отклики участников и гостей.

В декабре 2018 г. конференция была проведена во второй раз, с еще большим успехом. По сравнению с прошлым годом она собрала более 300 участников и гостей из 17 стран мира. Заочное участие в работе конференции приняли наши коллеги из Донецка, Еревана, Пекина, Харбина, а также ведущих российских вузов (рисунок 1).

Следует сказать, что студенты-иностранцы проявляют себя достойно не только на различного рода научных конференциях, но и в смотрах, в организации праздников, культурно-массовых и спортивных работах, создают, оформляют стенгазеты, в которых отражается их насыщенная жизнь в университете, активно участвуют в спортивных мероприятиях города, в олимпиадах, где они занимают почетные первые, вторые, третьи места и, вследствие чего, выходят в следующие этапы, показывая свои способности. ВГМУ за годы своей продуктивной работы подготовил и выпустил в свет сотни иностранных специалистов. Многие из них и по сей день поддерживают с вузом связь, не забывая «прожитые в нем годы».

Воспитательная работа на семинарских занятиях у российских студентов, безусловно, отличается большей продуктивностью. Здесь оправданным представляется использование различных мотивационных приемов (разбор исторических текстов, загадок, работа с цитатами, символами, иллюстрациями, материальными предметами, видеофрагментами и т.д.).

Не секрет, что в профильных учебных заведениях отношение обучающихся к гуманитарным предметам остается не то, что негативным, но зачастую несерьезным [6, с. 15]. «Лишние», не связанные явно с профессией знания представляются многим ненужными, далекими от практического использования. Именно поэтому задача преподавателя с первого же занятия развеять эти мифы, заинтересовать, повысить общую мотивацию [6].



**Рисунок 1 - II международная студенческая научная конференция «Профессия врача в моей стране: вчера, сегодня, завтра». 03.12.2018**

Приведем примеры организации такой работы. Отметим их значительную эффективность, заинтересованность обучающихся, вовлеченность их в дискуссию, совместную работу на занятии. Так, например, на вводном занятии по дисциплине студентам предлагается ознакомиться с архивным документом, написанным скорописью XVII в. Документы (в копиях) пускаются по рядам. Предлагается ответить на вопросы:

- 1) легко ли прочесть написанное?
- 2) как называется вспомогательная историческая дисциплина, изучающая способы письма?

3) в чем состоят проблемы работы с историческими источниками, как они решаются?

Как правило, для большей заинтересованности устраивается соревнование. Тот, кто сможет прочесть две любые строчки из текста, поощряется. В конце занятия текст читает преподаватель.

Воспитательный эффект от применения знакомства с архивными документами очень важен. Как часто мы слышим слова: «Зачем учить историю, ее все равно кто-то придумал. Ее все время политики переписывают». Предложенное задание позволяет помимо беседы о вспомогательных научных дисциплинах перейти к обсуждению функций истории как самостоятельной научной дисциплины, определению ее задач, методов и основных принципов.

В ходе занятия формируются такие навыки, как умение обобщать, устанавливать аналогии, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы. В результате достигается личностный результат (а именно самоопределение как сформированность внутренней позиции обучающегося).

Современные возможности позволяют преподавателю гуманитарных дисциплин активно применять средства ТСО. В этой связи оправдано периодически знакомить студентов с видеофрагментами, обучающими фильмами, историческими реконструкциями. Не останавливаясь на бесспорной эффективности таких приемов, отметим все же, что к такой работе преподавателю необходимо тщательно готовиться заранее, продумывать задания и вопросы, ставить проблему, чтобы занятие не превратилось в развлекательное мероприятие, похожее на поход в кино.

Очень интересным и продуктивным получается семинарское занятие, в основе которого ложится историческая игра. Так, при разборе темы «Реформы Петра Великого» обучающиеся получают задание: представить, что они подданные Петра Великого. Студенты делятся на группы-сословия: бояре (наименьшее число, 2-3 человека), дворяне, купцы, духовенство, мещане, крепостные крестьяне. Дается задание после обсуждения в группах по

своим сословиям, рассказать у доски, как живется при Петре каждому сословию в России, как изменилась их жизнь, быт в период преобразований. В ходе игры преподаватель занимает нейтральную позицию. В конце занятия услышанное коллективно обсуждается<sup>1</sup>.

Отметим обособленно семинарские занятия, организованные на других площадках, не в аудитории, а, например, на базе музея. В Воронежском государственном университете им. Н.Н. Бурденко существует целый музейный комплекс, с собственной богатой историей и уникальными экспонатами. Здесь действует музей редкой книги, музей космонавтики, музей, посвященный развитию здравоохранения. Перед посещением музея студентам дается задание выяснить, когда был образован Дерптский университет и как он был связан с Александром I. Как известно, «лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать». В коллекции музея редкой книги (чтобы туда попасть, надо просто выйти из аудитории и спуститься на первый этаж) находятся книги начала XIX столетия по тематике, близкой обучающимся. Картины, предметы, оставшиеся в коллекции музея, «дышат» историей и предваряют обсуждение темы занятия, которое проводится по возвращению в аудиторию после встречи с экскурсоводом. В ходе задания развивается умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения конкретных учебных и познавательных задач.

Возможность иметь в учебном заведении собственный музейный комплекс – это удивительный подарок судьбы для преподавателя истории. Поэтому мы стараемся часто проводить совместные мероприятия. Два раза в год все первокурсники обязательно знакомятся с историей своего учебного заведения на экскурсиях. Отдельные темы также стараемся предварять тематическим посещением музея. В планах – создание кружка экскурсоводов из числа самых заинтересованных ребят.

Внеаудиторная работа в высшей школе, на наш взгляд, не должна замыкаться только в проведении студенческих конференций. Большое воспитательное значение имеет непосредственная подготовка к конкурсам, викторинам, творческим вечерам. Студенты учатся работать в команде, сплачиваются, наблюдается повышение общей мотивации к учебе и интереса к предметам гуманитарного цикла. Материала для проведения таких мероприятий можно найти множество. Например, 5 мая 2018 г. в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко состоялось литературно-творческое мероприятие викторина «Символы г. Воронежа», посвященное 73-й годовщине победы в Великой Отечественной войне и приуроченное к приближающемуся столетию нашего университета. Мероприятие состоялось благодаря слаженной работе организаторов и участников: сотрудников кафедр философии и гуманитарной подготовки, русского языка, музейного комплекса им. Н.Н. Бурденко (директор – к.и.н. С.В. Маркова), а также участию приглашенных гостей – Воронежского института ФСИН России и воронежского колледжа НОМОС. Четыре команды состязались в трех номинациях: теоретическая подготовка (ответы на вопросы викторины), конкурс проектов (данные проекты готовились как домашнее задание) и творческий номер. Все участники показали себя эрудированными и талантливыми конкурсантами. В итоге честной и напряженной борьбы дипломы первой степени достались МИМОС ВГМУ им. Н.Н. Бурденко и нашим гостям – курсантам ФСИН России, команда лечебного факультета заняла II место. Все победители получили памятные призы и подарки, предоставленные музейным комплексом ВГМУ им. Н.Н. Бурденко и кафедрой философии и гуманитарной подготовки<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Примеры других семинарских занятий вынесены в приложение 1.

<sup>2</sup> Сценарий мероприятия приведен в приложении 2.



**Рисунок 2 - Викторина «Символы Воронежа», посвященная 73-й годовщине Победы в Великой Отечественной войне, 05.05.2018**

Для медицинского вуза, безусловно, важны мероприятия «на стыке наук» [8], как, например, ставшая ежегодной конференция, посвященная изучению медицинских династий. Изучение истории отечественного здравоохранения не теряет своей актуальности на протяжении столетий и неоспоримо приближает достижения прошлого к современной учащейся молодежи. Ни для кого не секрет, что в сегодняшних реалиях многие первокурсники, пришедшие в медицинский вуз осознанно, - это дети и внуки именитых профессоров, ученых, врачей из практической медицины, многие из которых внесли свой огромный вклад в развитие практического здравоохранения [1]. В этой связи работа с такими ребятами приобретает свой, особенный смысл. В 2018 г. на базе ВГМУ им. Н.Н. Бурденко состоялась Всероссийская студенческая научная конференция с международным участием «Беречь и развивать благородные традиции медицины»: верность профессии в истории моей страны», посвященная 100-летию ВГМУ им. Н.Н. Бурденко.

Удалось организовать продуктивную работу пленарного заседания и пяти секций, где были представлены доклады как студентов, аспирантов и ординаторов ВГМУ им. Н.Н. Бурденко, так и участников из других вузов России. Заметим также, что, несмотря на значительное число докладов (более 50 очных участников и 40 заочных), тематика ни одного из них не повторилась. В работе конференции приняли участие студенты, аспиранты и ординаторы из 12 медицинских вузов России и зарубежья, в том числе Ереванский ГМУ, Донецкий национальный ГМУ, Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет им. акад. И.П. Павлова, Первый МГМУ им. И.М. Сеченова, Оренбургский ГМУ, Ростовский ГМУ, Рязанский ГМУ, Южно-Уральский ГМУ, Саратовский ГМУ, Иркутский ГМУ, Белгородский государственный национальный университет и др.

Проблематика прозвучавших сообщений включала такие темы, как медицинские династии ведущих вузов России, верность профессии в истории моей семьи, выдающиеся врачи России, медицина в годы войны и мира и другие. Личное присутствие представителей медицинских династий вызвало особые эмоции у собравшихся [7; 9]. В нынешнем 2019 г. удалось тем же составом организовать и провести II Всероссийскую студенческую научную конференцию с международным участием «Беречь и развивать благородные традиции медицины»: верность профессии в истории моей страны», прошедшую с не меньшим успехом (рисунок 3).



**Рисунок 3 - II Всероссийская студенческая научная конференция с международным участием «Беречь и развивать благородные традиции медицины»: верность профессии в истории моей страны», 11.04.2019**

Также, одним из направлений организации внеаудиторной работы кафедры философии и гуманитарной подготовки в последнее время стали регулярные социологические опросы, проводимые студентами под контролем преподавателей. После изучения смежных тем в курсе социологии обучающимся дается задание опросить определенное количество респондентов по заранее оговоренной тематике и проанализировать полученные данные. Особенно интересными оказываются темы междисциплинарного характера, находящиеся на стыке истории, социологии и медицины [3].

Отметим, что социологические опросы в рамках изучения гуманитарных дисциплин – интересное и продуктивное подспорье в руках грамотного преподавателя, это та самая практика, на отсутствие которой студенты естественных вузов обоснованно сетуют [2]. Привлечение обучающихся к самостоятельной организации и проведению социологических опросов (под контролем преподавателей) поможет вывести преподавание социально-гуманитарных дисциплин на совершенно новый уровень, повысит общую мотивацию и заинтересует научной работой <sup>3</sup>.

В заключение отметим, что воспитательная работа в высшей школе может быть высокопродуктивной, в независимости от количества выделенных на дисциплину часов по рабочей программе, или от контингента обучающихся. Повышение интереса к предметам социально-гуманитарного цикла, общей мотивированности к обучению, создание благоприятной атмосферы в студенческом коллективе – это задачи, которые под силу преподавателю гуманитарной кафедры, имеющего в своем арсенале современные формы и методы работы с молодежью. Студенты нового поколения могут и хотят творчески мыслить, они жаждут новых навыков, не боятся трудностей и готовы их решать. Наша задача не потушить в самом начале это стремление к получению знаний. Завершая раздел, приведем в пример слова одной из участниц конференции по истории медицины студентки 1 курса, в реду которой сменилось несколько поколений врачей: «Вслед за представителями моего рода, я остановила свой выбор на профессии врача, поскольку хочу, как и мои родные, стать профессионалом своего дела, приносить людям радость и придерживаться главного принципа нашей медицинской династии, который можно выразить словами великого врачевателя древности Гиппократ: “Светя другим, сгораю сам”» [1].

---

<sup>3</sup> См. приложение 3.

## Список литературы

1. Аралова Ю.А. Настоящее вырастает из прошлого // Молодежный инновационный вестник. – 2018. – Т. 7. – С. 105-106.
2. Баландов К.Г. Некоторые вопросы теории социализации в общей педагогике, социальной педагогике и педагогике спорта / К.Г. Баландов, В.П. Зубанов, В.Г. Свиначенко // Психология, социология и педагогика. – 2015. - № 12 (51). – С. 12-22.
3. Митина В.О. Все ради науки? (опыты врачей на себе) / В.О. Митина, Т.А. Нигматзянова, Т.В. Жиброва // Молодежный инновационный вестник. – 2015. – Т. 4. - № 1. – С. 414-416.
4. Мишина Ю.А. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов вуза: Диссер. на соиск. уч. степ. канд. педагогич. наук. – Кемерово, 2010. – 180 с.
5. Олешков М.Ю. Современные образовательные технологии: учебное пособие / М.Ю. Олешков. – Нижний Тагил: НТГСПА, 2011. – 144 с.
6. Писаренко В.И. Педагогика в контексте междисциплинарных исследований / В.И. Писаренко // Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации. – 2017. – С. 15-19.
7. Повалюхин П.Д. Врач в России: профессия или призвание? / П.Д. Повалюхин, Т.В. Жиброва // Молодежный инновационный вестник. – 2017. Т. 6. – № S2 – Приложение 2. – С. 27-28.
8. Савинкова О.Н. Физическая культура как способ формирования стрессоустойчивости на примере преподавателей воронежских вузов / О.Н. Савинкова, В.В. Анисимова, Т.В. Жиброва // Медико-биологические и педагогические основы адаптации, спортивной деятельности и здорового образа жизни. – 2017. – С. 271-273.
9. Чернышова В.С., Жиброва Т.В., Руженцев С.Е. Тумановские в истории медицины России // Молодежный инновационный вестник. – 2018. – Т. 7. – С. 30-31.

### 3.3. Проектная деятельность студентов медицинского вуза как составляющая формирования компетенций при изучении предмета детские болезни

«Скажи мне - и я забуду. Покажи мне - и я запомню.  
Вовлеки меня - и я научусь».  
Китайская пословица

Компетентностно-ориентированный подход современной системы обучения ФГОС 3++ в медицинских образовательных учреждениях высшего профессионального образования России направлен прежде всего на подготовку востребованных практическим здравоохранением квалифицированных специалистов [9, с.14]. Модернизация высшей медицинской школы включает обязательное развитие у выпускников навыков системного анализа (клиническое мышление), умение использовать в работе информационные технологии. Распоряжением Минобрнауки России № Р-1002 от 19 декабря 2017 г. «Об утверждении перечня образовательных организаций высшего образования, признанных университетскими центрами инновационного, технологического и социального развития регионов» Самарский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации признан таковым центром. Среди задач университетских центров - создание условий для реализации проектно-ориентированных программ медицинского и социально-экономического профиля, предполагающих командное выполнение проектов полного жизненного цикла. Идеологией проектно-ориентированного обучения является принцип CDIO

(Conceive – Design – Implement – Operate, модель «Задумай – Спроектируй – Реализуй – Управляй») с освоением студентами инженерной деятельности в соответствии с рабочей программой изучаемой дисциплины. Обучение при данном подходе должно не просто быть ориентировано на практику, но и осуществляться преимущественно через практическую деятельность, ориентированную на потребности внешнего мира, а не на решение абстрактных задач внутри самих вузов и предполагает введение системы проблемного и проектного обучения [4, с.5-6, 10, с.14]. Практико-ориентированное образование направлено на приобретение кроме знаний, умений, навыков - опыта практической деятельности с целью достижения профессионально и социально значимых компетенций [1, с.83-84; 8, с.69,70; 12, с.110-112; 13]. Каждый выпускник медицинского университета должен владеть универсальными компетенциями:

Учебная компетенция-2 (УК-2). Способностью управлять проектом на всех стадиях жизненного цикла.

УК-3. Способностью организовывать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели.

Мотивация к изучению теоретического материала идёт от потребности в решении практических задач. Особое значение в обучении придается самостоятельной работе студентов под контролем преподавателя, помогающим контролировать индивидуальные достижения каждого обучающегося. Одним из видов самостоятельной работы студентов является проектная деятельность, направленная на всестороннее, глубокое изучение различных аспектов изучаемой дисциплины, возможность реализоваться творческим способностям студентов [2, с.125-128; 6, с.23].

Понятие «проект» заимствовано из латинского языка, и обозначает “выброшенный вперед”, “выступающий”, “бросающийся в глаза”. Проектная деятельность студентов подразумевает самостоятельное планирование и выполнение практических заданий-проектов. Участие в проектировании развивает исследовательские и творческие черты личности студента: способность к самоопределению и целеполаганию, способность ориентироваться в информационном пространстве [10], инициативность, неординарность в решении практических вопросов, без которых невозможно представить специалиста с высшим медицинским образованием в современной системе здравоохранения Российской Федерации. В процессе проектной деятельности студенты медицинского вуза обучаются планированию, умению работать в группе с литературой и с современными информационными источниками интернета, формируют навыки сбора, обработки и систематизации информации, оформления своей работы в интересные и познавательные варианты [15, с.35].

В процессе проектной деятельности студентов необходимо обязательно прилагать усилия преподавателей для формирования таких общеучебных умений и навыков:

1. Рефлексивные умения: умение анализировать собственную деятельность (ее ход и промежуточные результаты); проводить самоанализ и результативность решения проблемы; быть способным осмыслить задачу, для решения которой недостаточно знаний; умение отвечать на вопрос: чему нужно научиться для решения поставленной задачи? и т.д.

2. Поисковые (исследовательские) умения: умение сформулировать проблему, поставить цель, структурировать информационный материал, систематизировать информацию, результаты; умение организовывать мышление и деятельность по решению разнообразных теоретических и практических задач, самостоятельно генерировать идеи, т. е. изобретать способ действия, привлекая знания из различных областей; уметь самостоятельно найти недостающую информацию в информационном поле; запросить недостающую информацию у эксперта (преподавателя, консультанта, специалиста); находить несколько

вариантов решения проблемы; устанавливать причинно-следственные связи, моделировать, и т.д.

3. Навыки оценочной самостоятельности: умение осуществлять поэтапный и конечный контроль соответствия результата и цели и т.д.

4. Умения и навыки работы в сотрудничестве: осуществление коллективного планирования; умение взаимодействовать с любым партнером; оказывать взаимопомощь в группе в решении общих задач; находить компромисс; поддерживать деловые партнерские отношения; находить и исправлять ошибки в работе других участников группы и т.д.

5. Менеджерские умения и навыки: умение проектировать процесс (изделие); планировать деятельность, время, ресурсы; принимать решения и прогнозировать их последствия; анализировать собственную деятельность (ее хода и промежуточных результатов); внедрять продукт в практическую сферу и т.д.

6. Коммуникативные умения: *умение* инициировать учебное взаимодействие - вступать в диалог, задавать вопросы и т. д.; вести дискуссию; отстаивать свою точку зрения; находить компромисс; интервьюировать и т. д.

7. Презентационные умения и навыки: навыки монологической речи; артистические умения; использовать различные средства наглядности при выступлении; отвечать на незапланированные вопросы, демонстрировать понимание проблемы, собственную формулировку целей, задач, путь решения, демонстрировать найденной решение, анализировать разные факторы и ход работы и т.д.

Проектная деятельность основана на нескольких принципах, которые преподаватель должен учитывать при разработке плана проектной работы студентов. Во-первых, это принцип проблемности – в основе разрабатываемого проекта должна находиться изучаемая проблема, а, возможно, и противоречие между имеющимися данными, взглядами, подходами.

Во-вторых, принцип логичности, когда образовательный процесс строится на логике деятельности, а не логике учебного предмета. Далее необходимо соблюдать:

- принцип практичности, т.е. применение полученных знаний и приобретение знаний в процессе практической деятельности;

- принцип реалистичности (освоение реальных процессов, объектов, ситуаций и т.п.);

- принцип кооперации (работа студентов в группах);

- принцип самостоятельности (когда студенты самостоятельно выполняют индивидуальные и групповые задания, направленные на создание продукта); принцип осознанности (принятие и понимание студентами проблемы, целей и задач выполняемой работы).

Конечно, желательно применять и принцип гуманизма, когда в центре внимания студент, его потребности, способности, интересы, и принцип индивидуализации с учетом индивидуально-типологических особенностей студентов (учет возрастных особенностей, уровня развития психических функций, индивидуального темпа работы, предметной подготовки и т.п.).

Преподаватель для успешного осуществления проектного обучения должен тщательно спроектировать, запланировать и организовать учебный проект, кроме того, необходимо наличие у преподавателей мотивации к овладению и использованию метода учебного проекта. У студентов для получения положительных результатов проектной деятельности также должна присутствовать мотивация на участие в учебном проекте и навыки исследовательской работы. Деятельность студентов в проекте может быть в нескольких вариантах: мыслительная, коммуникативная, практическая и презентационная; в групповой и индивидуальной форме.

Преимущества персональных проектов: 1) план работы над проектом может быть выстроен и отслежен с максимальной четкостью; 2) у студентов полноценно формируется



чувство ответственности, поскольку выполнение проекта зависит только от него самого; 3) студент приобретает опыт деятельности на всех без исключения этапах выполнения проекта - от рождения замысла до итоговой рефлексии;

Преимущества групповых проектов: 1) у участников проектной группы формируются навыки сотрудничества; 2) проект может быть выполнен наиболее глубоко и разносторонне; 3) каждый этап работы над проектом, как правило, имеет своего ситуативного лидера, и, наоборот, каждый студент, в зависимости от своих сильных сторон, наиболее активно включен в определенный этап работы; 4) в рамках проектной группы могут быть образованы подгруппы, предлагающие различные пути решения проблемы, идеи, гипотезы, точки зрения; этот соревновательный элемент, как правило, повышает мотивацию участников и положительно влияет на качество выполнения проекта.

Проектирование происходит в несколько этапов: первый из них – это *определение проблемы проекта*, когда участники отвечают на вопрос «Почему это важно?», при этом функцию мотивации будет выполнять актуальность проблемы.

Затем *определяется цель проекта* с ответом на вопрос «Зачем» мы это делаем? и сразу ставятся *задачи проекта* (нахождение студентами ответа на вопрос «Что» необходимо сделать, чтобы достичь цель проекта?).

Следующий этап работы над проектом – это *определение методов и средств деятельности*. Осуществляется с помощью ответа на вопрос «Как и с помощью чего» мы это будем делать?

Конечный этап проектирования состоит в *определении ожидаемого результата*, отвечая на вопрос «Что» должно получиться?

Первой проектной работой студентов лечебного факультета на кафедре детских болезней, изучающих дисциплину «Детские болезни» в 2014-2015 учебном году, стал проект, посвященный истории педиатрии России. Актуальность выбранного направления была обусловлена необходимостью более глубокого погружения в историю педиатрии, чем написано в учебниках для студентов лечебного факультета для улучшения подготовки к экзамену по предмету «Детские болезни», возможностью выполнения всех требований к проектной деятельности студентов в работе в группе.

Целью проекта было получение студентами сведений о выдающихся педиатрах России из дополнительных источников литературы и источников интернета, изучение научной и практической деятельности разных педиатрических школ России, вклад в мировую медицину, а затем изложение этой информации до групп других учащихся 4 курса лечебного факультета в виде презентации на конференции [3, с. 26-27].

Студентам каждой группы 4 курса лечебного факультета было поручено составить доклад с подготовкой презентации об одном из выдающихся педиатров России, внесших значительный вклад в развитии педиатрии – от М.И.Ломоносова (17 век) до А.А.Баранова (21 век). Презентация включала 10-15 слайдов по следующему плану: детство ученого, годы учебы, учителя, годы работы, основные направления его деятельности, основные научные труды, награды, ученики, интересные данные из биографии, выводы. В конце весеннего цикла по предмету «Детские болезни» студенты в присутствии всех групп и преподавателей «защищали» свою работу, докладывая и о жизненном пути, и о работе, и об учениках врача – педиатра. Многие студенты вместе с преподавателями открыли для себя имена ученых, врачей посвятивших свою жизнь Педиатрии, иногда вопреки физическим возможностям. Некоторые студенты с художественными способностями подготовили портреты выдающихся педиатров России, которые и сегодня украшают стены кафедры детских болезней.

В проектной деятельности студентов, посвященной истории педиатрии России, отдельно был выделен блок докладов о врачах - педиатрах во время Великой Отечественной

Войны. Многие выдающиеся ученые медицины, так или иначе, участвовали в войне: некоторые воевали на фронтах ВОВ, другие работали в госпиталях, третьи – сами оказались в эвакуации маленькими детьми. Эта часть была подготовлена к 70 – летию Победы над фашизмом в присутствии декана лечебного факультета Д.Ю. Константинова, преподавателей кафедры, сотрудников областной больницы.

Ярким примером проекта студентов по истории педиатрии России стала подготовленная работа по истории кафедры детских болезней Самарского медицинского университета. Студенты взяли эпиграфом к своей работе прекрасное высказывание русского философа В.О. Ключевского *«Благодарность не есть право того, кого благодарят, а есть, безусловно, долг того, кто благодарит; требовать благодарности — глупость, а не быть благодарным — подлость»*. На кафедре детских болезней, основанной еще в 1921 году на базе Ольгинской больницы сестер милосердия г. Самары (зав. кафедрой – Павел Федорович Францев), воспитание студентов через предмет всегда входило в систему обучения врачей. Исторически сложилось, что именно кафедра детских болезней стала преемницей лучших традиций педиатрии Самарской губернии, в истории которой всегда звучала высокая гуманистическая нота. Ведь первая больница Красного Креста была построена на средства состоятельных купцов и простых горожан, а первая Самарская детская больница – на средства купца Аржанова Лаврентия (почти 500 тыс. рублей были пожертвованы им на строительство!); в годы гражданской войны Международный Красный Крест на собранные обычными гражданами Европы и Америки средства оказывал благотворительную помощь голодающим Самарским детям и детской больнице. Нельзя не вспомнить доцента кафедры детских болезней Зворыкину Веру Николаевну, которая все свои сбережения в 50 – е годы передала в Фонд Мира, профессора Милосердову Анну Ивановну - высокоинтеллигентного, доброго, умного человека, инициатора создания системы оказания помощи детям Самарской области в 70-е годы прошлого века. При всей внешней мягкости характер Милосердовой А.И. имел стальной стержень: её первая докторская («Особенности обмена витамина «С» у детей») пропала во время эвакуации из горящего Сталинграда. Уже после войны она написала и защитила вторую докторскую диссертацию в 1958 г в г. Кишиневе («Система крови при первичном туберкулезе и туберкулезном менингите у детей и ее изменения при химиотерапии»). А.И. Милосердова, накопив за многие годы научно-практический опыт и житейскую мудрость, в полной мере раскрыла талант руководителя и педагога именно в Куйбышевском медицинском институте (при начале заведования кафедрой ей было 57 лет!). Под руководством Анны Ивановны выполнено и защищено 5 докторских и 22 кандидатских диссертации, под ее редакцией вышло 3 сборника научных работ кафедры, методические разработки для студентов и научно-популярные статьи, ее перу принадлежат более 120 научных работ. Милосердова Анна Ивановна была вдохновителем создания педиатрического факультета Куйбышевского медицинского института им. Д.И.Ульянова в 1970 г, подготовив целую плеяду блестящих учеников, возглавивших кафедры педиатрического факультета: заслуженный деятель науки профессор Г.А. Маковецкая, профессора Л.К. Брюханова, Л.В. Катричева – Логинова, К.М. Садовский, А.П. Кочеткова, Л.И. Захарова. Ученики Милосердовой А.И.: доценты Китаева Л.Н., Кочеткова А.П., Мунина Л.Н., Крышковец Д.В., Столярова Г.И., ассистенты Савельева Г.Н., Космынина Л.И., проработав многие годы на кафедре и в Областной детской больнице, внесли большой вклад в развитие педиатрической службы Самарской области. Двадцать один год ее руководства кафедрой детских болезней заложили основу для формирования незабываемых принципов всего коллектива не только кафедры, но и областной детской больницы: любовь к педиатрии, академизм, доброжелательность, порядочность, стремление к новым знаниям. Милосердова Анна Ивановна за многолетнюю активную деятельность и заслуги перед здравоохранением награждена орденами «Знак почета» и

«Трудового Красного Знамени», 8 медалями. Изучая ее жизненный путь, поражаешься жизнелюбью, стойкости, сохранению достоинства и любви к людям при выпавших тяжелых испытаниях, верности профессии. Ассоциация педиатров Самарской области носит имя Милосердовой А.И., как примера истинного Педиатра с большой буквы. Личность педагога, учителя имеет огромное значение в воспитании моральных основ будущих врачей, духовных ориентиров в формировании нравственных ценностей. Только в таком случае студенты через призму восприятия знаний по специальности смогут получить основы духовного фундамента будущей профессии.

Мы считаем, что подобный проект с изучением истории отечественной педиатрии, истории кафедр нашего университета, помимо формирования таких общеучебных умений и навыков, развивает чувство патриотизма и гордости за нашу страну, наш город, наш университет [5, с.5]. Необходимо отметить, что выживаемость знаний по истории педиатрии при такой форме работы была значительно выше, что подтверждалось ответами на экзамене по предмету «Детские болезни» и в беседах со студентами.

Следующим проектно - ориентированным мероприятием, организованным сотрудниками кафедры детских болезней в 2015/2016 учебном году среди студентов 5-го курса лечебного факультета, был конкурс плакатов «Мы за здоровый образ жизни». Актуальность этой работы определялась подготовкой студентов медиков к будущей профессиональной деятельности врача с акцентом на профилактическую направленность его работы, в том числе по вопросам медико-санитарного просвещения и обучения населения здоровому образу жизни (ЗОЖ) [6, с. 23; 14, с. 98]. Целью проекта было всесторонне глубокое изучение студентами одной из тем, посвященных ЗОЖ у детей, и в кратком, красочном виде представлении ее в виде плаката. В дебюте преподаватель предлагал студенческой группе темы для самостоятельной подготовки итоговой работы по ЗОЖ: вопросы питания детей и подростков, профилактика социально – значимых заболеваний среди детей и подростков (таких, как ожирение, травматизм, нарушение осанки, близорукость и т.д.), вредные привычки (курение, алкоголизм, наркомания). При подготовке плаката обращалось внимание на технику выступления: начинать с приветствия преподавателей и студентов, говорить громко и внятно, составить план выступления, выписать основные положения на отдельном носителе, в конце поблагодарить слушателей. Для оценки проекта применялись такие критерии оценки, как качество доклада и оформления, проявления глубины и широты представлений по выбранной теме, ответы на вопросы преподавателя и студентов, актуальность и новизна предлагаемых решений, практическая направленность, самостоятельность, работа в команде.

Нужно отметить, что студенты отреагировали с большим энтузиазмом на этот вид проектной деятельности, все стены кафедры в течение нескольких месяцев были увешаны плакатами, а затем их (как наглядные пособия) с радостью разобрали сотрудники в отделения педиатрического корпуса Областной больницы. Необходимо понимание, что такая форма работы позволяет активизировать у студентов позитивное мышление по здоровому образу жизни, помогает в дальнейшей профессиональной деятельности использовать разные формы работы с детским населением для формирования принципов позитивной валеологии [7с.571-572]. По результатам конкурса были выделены три лучших проектных работы (в результате интерактивного голосования на сайте лечебного факультета сотрудниками университета и студентами, опроса сотрудников кафедры и больницы) с объявлением победителей на лекции по детским болезням и вручением грамот и небольших сувениров.

В декабре 2015 года совместно с деканатом лечебного факультета по материалам подготовленных студентами проектов был проведен диспут в общежитии СамГМУ №2 по теме «Жестокое обращение с детьми», в котором приняли участие студенты разных

факультетов и курсов СамГМУ, проживающие в общежитии, преподаватели кафедры детских болезней и судебной медицины, деканы лечебного факультета. Студенты провели самостоятельную работу под руководством зав. кафедрой профессора Д.В. Печурова в отделениях детской нейрохирургии и детской травматологии, проводя анализ связи полученных детьми травм с жестоким отношением близких родственников (активным или пассивным). Было выявлено значительное количество детей, получивших травмы в результате ненадлежащего выполнения родительских обязанностей. Студенты рассмотрели различные аспекты этой проблемы (по материалам отделений СОКБ им. В.Д.Середавина, по правовым аспектам, по данным литературы), затем провели анонимное анкетирование присутствующих и диспут. Все студенты очень заинтересованно обсуждали эту проблему, касающуюся не только неблагополучные семьи, но и вполне социально адаптированные. Ведь термин «жестокое обращение» применим не только к случаям активного физического увечья ребенка, но и пассивного отношения родителей к выполнению своих обязанностей. С позиций врача - это прежде всего пренебрежение интересами ребенка в случае заболевания, нарушение рекомендаций врача по лечению ребенка. Анкетирование присутствовавших выявило неоднозначный подход к восприятию жестокости по отношению ребенка (хотя вслух никто таких мыслей не высказывал), несколько присутствовавших считало вполне допустимым физические методы наказания ребенка, а другие – не приемлемым сообщением в органы правопорядка об известных фактах жестокого обращения с ребенком.

Воспитательная роль подобного неформального общения студентов с преподавателями состоит в формировании активной гражданской позиции студентов - медиков, так как врачебный долг состоит не только в проведении лечебно-диагностических мероприятий в отношении пациента, но также в профилактической работе с разными социальными слоями населения, направленной на предупреждение жестокого обращения с ребенком и помощь семье в трудной жизненной ситуации.

В 2018-2019 учебном году формат проекта «Мы за здоровый образ жизни» был трансформирован, теперь защита проекта включает презентацию доклада, что дает возможность более четко обозначать актуальность, цель, задачи, основные положения защищаемого проекта. Современные возможности информационного пространства интернета значительно расширяют горизонты знаний, поэтому представление материала проекта возможно в более интересных обновленных вариантах. Кроме того, некоторые темы настолько увлекли студентов, что они с энтузиазмом выступали с презентациями перед родителями отделений областной детской больницы. Например, проблема отказов родителей от вакцинации, антипрививочное движение - общественное движение, оспаривающее эффективность, безопасность и правомерность вакцинации, в частности — массовой вакцинации. Студенты подготовили красочный плакат «Защитим наших детей! Вакцинация - За!», на котором в виде кратких тезисов обосновали необходимость вакцинации, правовые и медицинские аспекты проблемы. В подготовленной презентации было разобраны причины антипрививочного движения, доложены результаты собственного опроса школьников старших классов по вакцинации против гриппа, приведены основные группы причин отказов (страх развития осложнений, неосведомленность о действии вакцины, простое нежелание подвергаться медицинским манипуляциям). Кроме того, студентами были подготовлены юридические аспекты отказов от прививок в законодательстве разных стран мира. Такой вид деятельности студентов соответствует всем требованиям проектной работы: принципы проблемности, логичности, практичности, реалистичности, кооперации.

Для студентов 5 курса лечебного факультета в 2018-2019 учебном году было подготовлено более сложное задание, касающееся профессиональных знаний и умений, проект «Орфаные именные синдромы в педиатрии». Актуальность этого проекта обусловлена тем, что

редкие или *орфанные заболевания* (от английского слова *rare disease, orphan disease*), затрагивают лишь небольшую часть популяции, но в совокупности могут иметь значимое влияние на заболеваемость детей и подростков, инвалидность и смертность. Многие из этих редких заболеваний являются генетическими, и, следовательно, сопровождают человека в течение всей жизни, даже если симптомы проявляются не сразу. Часто орфанные болезни возникают именно в детстве, к сожалению, около 30 % детей с редкими заболеваниями не доживают до 5 лет.

Не существует какого-то единого уровня распространенности заболевания в популяции, при котором его начинают считать редким. Заболевание может быть редким в одной части мира или среди какой-то группы людей, но при этом часто встречающимся в других регионах или среди других групп людей. Врач должен знать о редких наследственных заболеваниях, уметь диагностировать и представлять основные возможности оказания помощи пациентам с такой патологией. Каждой группе студентов были предложены на выбор по 2 орфанных заболевания (такие, как муковисцидоз, мукополисахаридоз, синдром Патау, Эдвардса, Клайнфельтера и др.). Студенты должны были самостоятельно разработать проект, используя источники дополнительной литературы, интернет, в некоторых случаях – истории болезни детей с редкими наследственными синдромами, проходившие лечение в отделениях областной детской больницы. Затем составлялась презентация по плану: определение орфанного заболевания, причины его развития, распространенность, клинические проявления, возможности лабораторно – инструментальной диагностики, направления в лечении (если существует, то современные методы коррекции генетических нарушений). После обсуждения презентации на тему «Орфанные именные синдромы в педиатрии». в группе с преподавателем, в конце цикла по «Детским болезням» была организована студенческая конференция, на которой были представлены работы каждой группы и проводилась оценка каждой с учетом глубины и широты исследовательской работы, логичности, самостоятельности, наглядности, вовлечения всех студентов группы, ответов на вопросы, четкости и ясности изложения. Необходимо отметить сохранение знаний на длительный срок, что демонстрировалось студентами при ответах на экзамене по предмету «Детские болезни», а также в беседах после проведения экзаменов. Кроме того, многие студенты отмечали большую заинтересованность в проектной деятельности, дающую возможность не только углубить теоретические и практические знания по предмету «Детские болезни», но и проявить инициативу, артистизм, художественные способности.

Таким образом, внедрение проектной деятельности при изучении дисциплины «Детские болезни» как части самостоятельной творческой работы студентов лечебного факультета показало интересные, перспективные результаты. Главные среди достижений – это формирование умения у студентов ориентироваться в наиболее распространенных научных понятиях и информации медицинского содержания по предмету «Детские болезни», овладение элементами исследовательского метода и получение навыков научной деятельности, приобретение умений использовать полученные знания на практике, стимуляция креативной деятельности, организаторских способностей, коллективного совместного творчества. Сотрудники кафедры детских болезней планируют продолжать развивать направление проектной деятельности студентов как для формирования общеучебных и профессиональных компетенций при изучении предмета «Детские болезни», так и для развития творческого потенциала выпускаемых Самарским государственным медицинским университетом специалистов.

## Список литературы

1. Гараева Е.А. Организация научно-исследовательской работы студентов в медицинском вузе. Образование и общество. 2015. № 1 (90). С. 82-86.
2. Глухих С.И., Андреева А.В. Формирование информационной компетенции студентов медицинского вуза. Педагогическое образование в России. 2018. № 12. С. 95-99.
3. Дябкин Е.В., Красовская А.Э., Лылова П.Е. Воспитание личности будущего врача на примере выдающихся медицинских деятелей: Н.И. Пирогова, В.Ф. Войно-Ясенецкого, М.И. Гульмана. В сборнике: Педагогика и медицина в служении человеку. Материалы IV-й Всероссийской научно-практической конференции. 2017. С. 125-131.
4. Жданова Е.Ю. Проектная деятельность как средство формирования научно-исследовательской компетенции у студентов вуза. Научное отражение. 2017. № 5-6 (9-10). С. 69-70.
5. Кольцова Н.С. Истоки педиатрической службы Самарской области. Больница Красного Креста. - Помним ваш подвиг, ценим ваш труд. (серия» Исторический педиатрический альманах» вып. IV). М.:Педиатр. 2016.-с.4-7.
6. Лапонова Е.Д., Адарченкова А.В., Пазова А.А. и др. О формировании здоровьесберегающих компетенций у студентов медицинских вузов. Здоровье населения и среда обитания. 2018. № 5 (302). С. 22-25.
7. Люкшина Д.С., Черемискина И.И., Асриян О.Б., и др. Отношение к здоровью студентов медицинского вуза на старшем курсе обучения. Современные наукоемкие технологии. 2016. № 5-3. С. 570-574.
8. Македонова Ю.А., Патрушева М.С., Вологина М.В. и др. Компетентностный подход в медицинском образовании. Наука, образование, общество. 2017. № 1 (11). С. 69-73.
9. Митрофанова К.А., Сергеева Н.Н. Компетентность и интеграция в медицинских вузах. Высшее образование сегодня. 2015. № 4. С. 13-16.
10. Митрофанова К.А. Понятия компетенции и компетентности в высшем медицинском образовании. Научный диалог. 2016. № 1 (49). С. 285-297
11. Сазанова А.В., Генезис и сущность понятия «проектная деятельность» / А.В. Сазанова // Психология, социология и педагогика. – 2012. – № 6 [Электронный ресурс]. – URL: <http://psychology.snauka.ru/2012/06/673> (дата обращения: 28.09.2017)
12. Садова Н.Г., Рассказова В.Н., Джевага А.В., и др. Проектная деятельность как одно из условий формирования общих и профессиональных компетенций студентов в медицинском вузе. Актуальные вопросы современной науки. 2016. № 49. С. 108-121.
13. Тарасова С.А. Организация проектной деятельности в процессе формирования прогностической компетентности у студентов медицинского вуза. Вестник науки и образования. 2017. Т. 2. № 3 (27). С. 87-89.
14. Эльбекьян К.С., Литвиненко И.Л., Романова Л.В., и др. Здоровый образ жизни как общественная ценность и профессиональная компетенция студентов медицинских вузов. В сборнике: Физико-химическая биология. Материалы IV Международной научной Интернет-конференции. 2016. С. 97-100.
15. Mews C, Schuster S, Vajda C, Lindtner-Rudolph H, Schmidt LE, Bösner S, Güzelsoy L, Kressing F, Hallal H, Peters T, Gestmann M, Hempel L, Grützmann T, Sievers E, Knipper M. Cultural Competence and Global Health: Perspectives for Medical Education - Position paper of the GMA Committee on Cultural Competence and Global Health. GMS J Med Educ. 2018 Aug 15;35(3):Doc28. doi: 10.3205/zma001174.

### **3.4. Использование симуляционных технологий для формирования профессиональных компетенций врача амбулаторно-поликлинического звена при оказании экстренной медицинской помощи (догоспитального этапа) в условиях симуляционного центра**

На современном этапе развития высшего медицинского образования актуальным является использование симуляционных технологий для формирования профессиональных компетенций врача амбулаторно-поликлинического звена при оказании экстренной и неотложной медицинской помощи. Это обусловлено тем, что не всегда на клинических базах кафедр есть возможность показать и отработать алгоритм мероприятий при определенных патологических состояниях. В некоторых случаях студенты не имеют возможности, в том числе с точки зрения деонтологии, отработать отдельные приемы проведения обследования пациента в критическом состоянии, провести посиндромное лечение и оценку его эффективности в рамках оказания экстренной медицинской помощи (догоспитального периода) и т.д. Для решения этой проблемы оптимальным является организация на базах высших учебных заведений центров симуляционной медицины.

В настоящий момент симуляционное образование является одной из основных методик обучения практическим медицинским навыкам в развитых странах. Еще в трактатах Авиценны встречаются упоминания об оригинальных способах обучения методике репозиции костных отломков при оскольчатых переломах: в матерчатый мешок помещался керамический кувшин и разбивался на относительно крупные отломки, которые обучаемому предстояло собрать в целый сосуд.

Первое упоминание о специализированных устройствах для обучения относится к XVIII веку, когда на заседании Французской академии хирургов была продемонстрирована и одобрена «Машина» Анжелики дю Кудрэ (Angélique Marguerite Le Boursier du Coudray), главной акушерки старейшего парижского госпиталя Hôtel-Dieu de Paris. Эта конструкция, предназначенная для отработки навыков акушерского пособия, представляла собой сложный полноразмерный манекен женщины с детально проработанной областью таза, изготовленной из настоящих человеческих тазовых костей, хлопка и кожаных ремней. Изменение натяжения ремней позволяло имитировать сложные роды с анатомически и клинически узким тазом. Также в комплект входила фигурка младенца с реалистично подвижными суставами и пальпируемыми анатомическими ориентирами. Демонстрация машины королю Франции Людовику XV столь впечатлила его, что был издан указ, согласно которому Анжелика дю Кудрэ назначалась ответственной за обучение акушерок и врачей во всей Франции повивальному делу. Позднее подобные симуляторы были созданы в Великобритании, Германии и Японии. Однако до середины XX века учебные манекены в основном применялись лишь для обучения медсестер и акушерок.

Потребность в обучении врачей стандартизированным мануальным навыкам и, как следствие, разработка соответствующих коммерческих предложений появились в середине XX века, когда П.Сафар в 1957 г. разработал и обосновал современную систему сердечно-легочной реанимации. Уже в 1960 году был создан механический манекен-симулятор Resuscí Anne, который после доработки совместно с автором методики сердечно-легочной реанимации Питером Сафаром стал пригоден для обучения полному циклу сердечно-легочной реанимации и остается популярным до наших дней.

Развитие компьютерных технологий неизбежно привело к их применению в медицине вообще и в симуляционном обучении в частности. Так, в 1965 г. был разработан первый стандартизированный робот-пациент SIM 1 (SIM One) - машина, воспроизводившая симптоматику различных заболеваний при помощи лежащего манекена с имитацией дыхания,

сердцебиения, пульса и диаметра зрачков, реагирующего на «введение» широкого спектра лекарственных средств и дававшего возможность отработки навыков сердечно-легочной реанимации. Хотя проект не был коммерчески удачным и вскоре закрылся, уже через 3 года появился робот-симулятор Harvey, который в значительно модифицированном виде выпускается до настоящего времени. Он был способен воспроизводить до 25 заболеваний кардиологического профиля и позволял выполнять некоторые активные действия со стороны обучаемого, в частности, сердечно-легочную реанимацию. Этот проект в коммерческом плане был более успешным. Выпуск аналогов подобных симуляторов был начат в Японии уже в 70-х годах.

Следующим этапом развития симуляторов стало появление математических моделей физиологических и патологических состояний сердечнососудистой и дыхательной систем, а также взаимодействия аналога организма и лекарственных средств. Развитие этих технологий привело к созданию в 1988 г. устройства CASE (comprehensive anesthesia simulation environment) - первого тренажера для анестезиологов, базировавшегося на математических моделях, описанных выше. В аппарате Gainesville Anesthesia Simulator, независимом проекте разработчиков из Флориды, была впервые применена точная симуляция газообмена.

К настоящему моменту приоритет в разработке симуляторов направлен на создание так называемых гибридных тренажеров, позволяющих отрабатывать совместные действия врачей и медсестер различных специальностей. Широкая номенклатура подобных изделий представлена как зарубежными, так и отечественными производителями. В последнем случае имеется ряд преимуществ, связанных с ценовой политикой, возможностью изготовления тренажеров «под заказ» с использованием конкретного оборудования, применяемого заказчиком в повседневной практике, а также с упрощением гарантийного обслуживания. При этом в последние годы российское симуляционное оборудование получило признание за рубежом.

Таким образом, в настоящий момент существует огромный спектр различных устройств для симуляционного обучения, различающихся качеством симуляции, ценой и возможностями тренировки медицинских специалистов.

С момента появления первых медицинских симуляторов широко обсуждалась целесообразность их применения. Противники симуляционного обучения указывали на низкую реалистичность, высокую стоимость и сомнительную эффективность симуляторов. Дискуссия на эту тему ведется до настоящего времени, однако в 80-90 гг. ряд научных и практических открытий заставил по-новому сформулировать старые вопросы. К числу этих заметных изменений необходимо отнести резкое увеличение распространенности на приеме у участкового врача – терапевта ситуаций с резким ухудшением самочувствия пациента (посетителя поликлиники), умения использовать оснащение укладки экстренной медицинской помощи, а также создание достоверных математических моделей физиологии и патофизиологии человека. Возникла необходимость разработки мощных малогабаритных и недорогих компьютеров, способных справиться с задачами по адекватной имитации функций человеческого организма. Благодаря им на рынке медицинских симуляторов в настоящий момент представлен огромный перечень товаров, различающихся реалистичностью и ценой. Таким образом, в настоящий момент можно сформулировать три главных вопроса относительно эффективности симуляционного обучения следующим образом:

- какова реальная эффективность медицинских симуляторов на разных уровнях обучения?
- каково место симуляторов в структуре медицинского образования?
- каким образом необходимо организовывать обучение на медицинских симуляторах?



Решение всех трех вопросов требует проведения серьезных сравнительных исследований для каждой модели тренажера, однако в настоящий момент, опираясь на данные литературы, можно постулировать следующее. Симуляционное обучение улучшает качество выполнения манипуляций в обычных и, прежде всего, стрессовых ситуациях в терапии, на амбулаторном приеме, позволяет добиться и, при использовании симуляторов высокого класса реалистичности, поддерживать качество выполнения сестринских манипуляций, увеличивает качество ухода за пациентом у новичков, увеличивает частоту успешных случаев оказания экстренной медицинской помощи и снижает число осложнений при использовании укладки экстренной медицинской помощи.

Единая система организации обучения на медицинских симуляторах в настоящий момент не разработана. Однако на современном уровне отмечается тенденция к сбору доступных лечебному или научно-образовательному учреждению симуляторов в единые учебные подразделения. Преимущества подобной схемы очевидны: специализированный персонал для организации обучения и обслуживания оборудования, снижение эксплуатационных расходов за счет наличия единого комплекта расходных материалов, возможность организации командных тренингов, обеспечение территорией для установки крупноразмерных тренажеров (к примеру, тренажеров бригад скорой медицинской помощи).

Место и доля симуляционного образования в структуре обучения зависит главным образом от характера медицинской специальности, в которой оно производится. В настоящий момент существует огромное количество учебных схем, проверку эффективности которых затрудняет отсутствие общепринятых стандартов симуляционного оборудования, и, как следствие, трудности в сравнении результатов его применения. Но целесообразность симуляционного обучения в медицине признана в большинстве стран мира. Существуют различные организации, занимающиеся формированием стандартов в области симуляционного образования, хотя сертификация оборудования и учебных центров в большинстве случаев является добровольной, а основная задача их состоит в способствовании развитию симуляционного образования. В Российской Федерации подобной организацией является Российское общество симуляционного обучения в медицине. Это общество с 2012 г. проводит ежегодные конференции с участием ведущих отечественных и зарубежных специалистов клинического, образовательного, инженерного и производственного сегментов с целью выработки стандартов в симуляционном образовании. Большую работу в этом направлении проводит департамент медицинского образования и кадровой политики Министерства здравоохранения Российской Федерации.

Существует значительное количество классификаций, применяемых для структурирования информации о симуляторах. Вследствие обилия групп признаков, по которым можно классифицировать эти учебные изделия, и широкого круга задач, для которых создаются классификации, обобщенные схемы вряд ли являются возможными.

Пионером комплексного симуляционного обучения профессором Д.Габа была предложена классификация, основанная на используемой технике симуляции с выделением следующих форм:

- вербальные тренажеры (ролевые игры);
- стандартизированные пациенты (актеры);
- тренажеры практических навыков с использованием физических или виртуальных моделей;
- «пациенты-на-экране» - тренажеры с видеоизображением пациентов на мониторе без использования физической имитации;
- «электронные пациенты» - полноценные физические имитации организма или частей организма, дополненные условно-реалистичной моделью взаимодействия с обучаемыми.

Ввиду широкого разнообразия способов симуляции и различных подходов к оценке того, что именно является в их создании ключевым, появились и другие классификации по технологии обеспечения симуляции. К примеру, профессор Г. Алинье предлагал выделять такие типы симуляторов:

0. Письменные симуляции (традиционная форма обучения в виде тестирования).
1. Низкореалистичные манекены, фантомы, тренажеры отдельных навыков.
2. Изделия «с экраном» (виртуальные симуляторы).
3. Стандартизированные пациенты и ролевые игры.
4. Манекены среднего класса реалистичности.
5. Манекены высокого класса реалистичности (роботы-симуляторы пациента).

В указанной классификации специально был введен нулевой уровень симуляции, соответствующий традиционному «теоретическому» методу изучения с разбором клинических задач, что, по замыслу, должно позволить более точно применять эту классификацию при проведении сравнительных исследований по методике симуляции. Однако в подобных классификациях смешиваются понятия «симуляционной технологии» и «уровня реалистичности», что создает некоторые парадоксы в определении сравнительных классов симуляторов, а также исключение из классификаций «коробочных» симуляторов и иных механических приспособлений, предполагающих отработку конкретных движений, а не клинической ситуации.

В связи с изложенным, для проведения исследований по эффективности симуляционного обучения и сопоставления возможностей конкретного симулятора с потребностями конкретного учебного центра РОСОМЭД в 2012 году была разработана классификация симуляционного оборудования по уровням реалистичности. Выделяют семь уровней реалистичности: визуальный, тактильный, реактивный, автоматизированный, аппаратный, интерактивный и интегрированный. При визуальном уровне реалистичности воспроизводится внешний вид человека, его органов, демонстрация техники выполнения манипуляций. Примерами одного являются: классические и интерактивные учебники, на которых отрабатывается понимание последовательности действий без практической отработки. Учебной задачей является визуализация предстоящего упражнения.

При тактильном уровне реалистичности проводится имитация физиологического или патологического состояния органов и тканей, а также пассивные реакции. Примерами тактильного уровня реалистичности являются тренажеры практических навыков, реалистичные фантомы, манекены для сердечно-легочной реанимации, интубации, на которых отрабатываются мануальные навыки, моторика при низком уровне реалистичности и формальной оценки качества выполнения. Учебной задачей тактильного уровня реалистичности является доведение до автоматизма моторики отдельных манипуляций.

При реактивном уровне реалистичности выполняются простейшие активные реакции без физиологической имитации (включение индикаторов в ответ на правильное действие). Примерами данного уровня реалистичности являются манекены для сердечно-легочной реанимации и интубации с формальной оценкой, комплексы «тренажер + инструменты + муляж», на которых отрабатывается то же, что и в предыдущем уровне реалистичности, однако, не требуется постоянный контроль инструктора. Учебной задачей является то же, что и при тактильном уровне реалистичности и также не требуется постоянный контроль инструктора.

При автоматизированном уровне реалистичности осуществляются автоматизированные сложные реакции манекена на разнообразные внешние воздействия. Примерами данного уровня реалистичности являются: манекены и хирургические тренажеры со сложными, но стандартными типами ответов на действия обучаемых, на которых отрабатываются

когнитивные и сенсомоторные умения. Учебной задачей их являются полноценный сбор информации и выводы в виде постановки диагноза и адекватных манипуляций.

При аппаратном уровне реалистичности воспроизводится обстановка медицинского подразделения с использованием достоверной имитации медицинской техники. Примерами автоматизированного уровня реалистичности являются симуляторы автоматизированного класса или биоматериалы в условиях имитации стационара, на которых отрабатывается сенсомоторика и когнитивность в конкретных условиях, а также навыки работы в команде и перемещения в операционной. При выполнении этого учебной задачей является уверенная способность действовать в реалистичной среде и отработка эксплуатации приборов.

При интерактивном уровне реалистичности проводится сложное интерактивное взаимодействие работа-пациента со студентом, моделируется достоверная математическая модель физиологического состояния органов и систем. Примерами интерактивного уровня реалистичности являются роботы-симуляторы высокого уровня реалистичности, в том числе с обратной связью, на которых отрабатывается широкий спектр психомоторных и сенсомоторных навыков, в том числе нетехнических. При выполнении этой учебной задачи студент действует в условиях, определенных «клинических сценариев».

При интегрированном уровне реалистичности осуществляется интеграция различных симуляторов (к примеру, терапевтического и анестезиологического) в рамках единого комплекса. Примерами интегрированного уровня реалистичности являются комплексные интегрированные системы, на которых реализуются сенсомоторные и психомоторные навыки в условиях командной работы и работы в сложных условиях. При выполнении этой учебной задачи вырабатываются сложные поведенческие реакции при ситуативной работе в команде.

Главным преимуществом этой системы является использование в качестве принципа классификации основополагающего для исследователей и практиков симуляционного обучения параметра - реалистичности, которая напрямую влияет на цели, порядок и результаты учебной работы. Включение в классификацию интегрированных симуляторов как высшего класса реалистичности является одновременно её преимуществом и недостатком, так как для интегрированных симуляторов не всегда является необходимым применение high-fidelity компонентов, поскольку их основной задачей зачастую является тренировка работы в команде.

В настоящий момент сложилось представление о том, что симуляционное образование должно реализовываться практически на всех уровнях учебной программы от института до курсов повышения квалификации. Однако конкретные формы реализации являются предметом для дискуссий. Как уже упоминалось ранее, в настоящий момент одной из наиболее перспективных форм обучения видятся образовательные единицы, располагающие значительным количеством разнообразного лечебного оборудования и соответствующим количеством персонала. Но децентрализованное развитие подобных структур, различие форм собственности, контингента обучаемых, оснащенности и даже названий подобных учреждений сильно затрудняет их классификацию и обобщенное определение задач.

Учитывая объем стоящих перед подразделениями задач и квалификацию персонала, ведущие специалисты России в этой области выделяют следующие три класса учебных центров: базовый, ведущий и высший.

Базовый уровень учебных центров располагается, как правило, при крупных больницах и во многих вузах. Располагается он на площади до 500 кв. м. и оснащается симуляторами первого-шестого класса реалистичности, но не ниже четвертого класса. При таких учебных центрах отсутствуют виртуальные клиники и виварии. Бюджет оснащения составляет до 30 миллионов рублей и штатное расписание включает в себя 1-5 сотрудников. На базе этих учебных центров возможна разработка собственных методик и охват территории включает

в себя определенную область или регион. Такие учебные центры не подразумевают под собой обучение преподавателей других симуляционных центров, также наличие научных исследований, апробаций и утверждения методик.

Ведущий уровень учебных центров базируется на базе крупных вузов и научно – исследовательских институтов. Располагается такой учебный центр на площади более 500 кв. м. и оснащается симуляторами первого-седьмого класса реалистичности, но не ниже пятого класса. При таких учебных центрах отсутствуют виртуальные клиники, но желательно наличие вивария. Бюджет оснащения составляет от 25 до 150 миллионов рублей и штатное расписание включает в себя 3-10 сотрудников. На базе этих учебных центров осуществляется разработка собственных методик и охват территории включает в себя определенный федеральный округ. Для таких учебных центров возможно обучение преподавателей других симуляционных центров, а также желательно проведение научных исследований и возможна апробация методик, без их дальнейшего утверждения.

Высший уровень учебных центров располагается в головных, ведущих учебно – методических центрах при научно-исследовательских институтах и вузах Российской Федерации. Располагается такой учебный центр на площади более 1000 кв. м. и оснащается симуляторами первого-седьмого класса реалистичности, но не ниже шестого класса. При таких учебных центрах имеются виртуальные клиники и виварии. Бюджет оснащения составляет от 100 до 150 миллионов рублей и штатное расписание включает в себя 5-20 сотрудников. На базе этих учебных центров осуществляется разработка собственных методик и охват территории включает в себя Российскую Федерацию. Для таких учебных центров обязательно обучение преподавателей других симуляционных центров, а также обязательно проведение научных исследований и апробация и утверждение методик.

Имеющийся в Ростовском государственном медицинском университете учебный симуляционный центр относится к ведущему уровню учебных симуляционных центров, в котором обучаются студенты, врачи-ординаторы и практические врачи Ростовской области, Донецкой и Луганской областей Украины в связи с проведением аккредитации у студентов этих вузов из-за ведения антитеррористической операции в Восточных областях Украины. В центре проводятся занятия практически всеми клиническими кафедрами университета. Работа данного центра построена согласно заранее составленному графику. В организации работы на станции экстренной медицинской помощи (догоспитального периода) принимают участие сотрудники кафедры поликлинической терапии. Спецификой преподавания является то, что кафедра поликлинической терапии располагается на базе муниципального бюджетного учреждений здравоохранения «Городской поликлиники №16», а учебный симуляционный центр находится в другом конце города, что диктует необходимость преподавателей кафедры поликлинической терапии быть в постоянном интерактивном взаимодействии с действующими сотрудниками учебного симуляционного центра. Также, стоит отметить, что преподаватели кафедры поликлинической терапии не являются штатными специалистами учебного симуляционного центра и осуществляют свою деятельность в рамках имеющейся рабочей программы. Работниками кафедры в штатном режиме для студентов пятого и шестого курса лечебно-профилактического факультета, а также для курсантов учебного военного центра, проходящих обучение на кафедре, проводятся ознакомительные занятия в симуляционном центре, далее следует отработка практических навыков, а в конце семестра - контроль сотрудниками кафедры усвоенных практических навыков. Для этого в начале каждого семестра формируется заявка в учебный симуляционный центр визируемая заведующим кафедрой и отправляемая на согласование директору учебного симуляционного центра. Также кафедрой поликлинической терапии в начале каждого семестра составляется план и график занятий в соответствии с расписанием занятий цикла «Поликлинической

терапии» для студентов пятого, шестого курса лечебно-профилактического факультета и курсантов военного центра учебным управлением Ростовского государственного медицинского университета.

За время работы центра освоить станцию экстренной медицинской помощи (догоспитального периода) в условиях симуляционного центра Ростовского государственного медицинского университета и приобрести навыки, пройти тренинг и сдать рубежный рейтинг смогли более 2000 студентов и порядка 50 курсантов, а также около 20 ординаторов Ростовской области. Стоит отметить, что в этом году впервые проходить первичную аккредитацию будут курсанты учебного военного центра, ряды которых пополнят Российскую армию, которая получит квалифицированных и прошедших аккредитацию специалистов, способных стоять на страже здоровья солдат Российской армии. Также в текущем году впервые пройдет аккредитация ординаторов кафедры поликлинической терапии, обучавшихся в условиях учебного симуляционного центра Ростовского государственного медицинского университета.

Занятия проводятся для студентов 5–6-го курсов лечебно-профилактического факультета и для курсантов учебного военного центра, а также для ординаторов второго года обучения. Студенты посещают занятия девятым, десятым, одиннадцатым и двенадцатым семестрами соответственно. На учебных занятиях в центре осваивают следующие манипуляции: проведение обследования пациента в критическом состоянии по системно (дыхательная, сердечно-сосудистая система, нервная система и т.д.), посиндромное лечение и оценка его эффективности в рамках оказания экстренной и неотложной медицинской помощи (догоспитального периода). Для каждого из вышеперечисленных навыков в центре имеется революционного оборудования манекен симулятора METMan. Симуляторы для отработки ухода за пациентом и догоспитального ухода METMan являются самыми современными образцами технологии METI и предоставляют более широкие возможности для студентов, курсантов и ординаторов. METMan является полностью беспроводным симулятором, при работе симулятора используются жидкости, имитирующие физиологические жидкости; симулятор оснащен также пневматической и электрической системами. Симулятор сконструирован таким образом, что является прочным и поэтому может выдерживать различные нагрузки, характерные для реальных ситуаций вне и внутри помещений. Симулятор предназначен специально для персонала экстренной медицинской помощи и медсестер.

Симулятор можно расположить на обычном операционном или реанимационном столе, на земле или в машине (в случае имитации катастрофы). Симулятор можно также расположить в положение стоя. Также симулятор может использоваться для проведения гибридной симуляции, которая широко распространена в Скандинавских странах, характеризующихся высокими показателями продолжительности жизни. Кроме того, симулятор METMan обладает возможностями оценки действий пользователей, а также параметрами, имитирующими сердечно - сосудистую деятельность, мочеполовыми органами, предусмотрен также набор накладок для имитации различных травм – все эти параметры знакомы студентам, курсантам и ординаторам, работавшим на METMan. Симулятор также включает датчик насыщенности периферийным кислородом, емкости физиологических жидкостей, установлены внутри симулятора, возможность измерения АД на обеих руках (не инвазивно), возможность внутривенных инъекций. Симулятор METMan является беспроводным, нет необходимости закреплять его, поэтому обучение на симуляторе становится более реалистичным.

Перед началом использования системы METMan необходимо ознакомить студентов, курсантов и ординаторов с мерами предосторожности. Студентам, курсантам и ординаторам посвящается время, в течение которого разъясняется опасность поражения током,

возможность возникновения латексной аллергии и подробно освещаются аспекты этики и деонтологии действий врача при оказании экстренной медицинской помощи (догоспитального периода) в условиях симуляционного центра Ростовского государственного медицинского университета.

Целесообразно заранее объявить студентам, курсантам и ординаторам, обучающимся на станции о необходимости приходить на нее в спецодежде (медицинская одежда, сменная обувь, шапочка), иметь личный стетоскоп и соблюдать порядок и тишину при работе в учебном симуляционном центре.

Длительность занятия зависит от содержания обучающих занятий и расписания. Оно включает в себя просмотр на сайте FMZA необходимого для проведения занятия паспорта станции, дальнейшее обсуждение теоретической части с разбором оценочного листа (чек-листа), подробный инструктаж студентов до и во время выполнения ими навыков самостоятельно. При выполнении практической части занятия студент имеет возможность несколько раз отработать навык под контролем преподавателя. Это необходимо для того, чтобы обучающийся при работе с пациентом чувствовал себя уверенно, а также освещаются вопросы проведения второго этапа аккредитации, в ходе сдачи которого свои действия студент должен максимально озвучивать, как если бы рядом с ним находился коллега. Учебный процесс в центре симуляционной медицины построен таким образом, чтобы студент к моменту обучения на клинических базах в достаточном объеме уже освоил теорию и отработал на практических занятиях различные манипуляции и практические навыки.

Таким образом, работа центра позволяет имитировать патологические состояния и ситуации оказания экстренной медицинской помощи (догоспитального периода) в условиях симуляционного центра Ростовского государственного медицинского университета в режиме реального времени и отработать алгоритм действия во время данных состояний. Это повысит качество обучения будущих врачей, студентов, курсантов и ординаторов, обучит их новым высокотехнологичным методикам, а также новым навыкам на базе имеющихся методик. Симуляторы дают возможность множественного числа повторов отработки практических навыков, что влечет за собой значительное уменьшение числа врачебных ошибок и возможных осложнений при выполнении манипуляций. Применение симуляторов дает возможность оценить уровень полученных знаний и приобретенных навыков, умений, а также прогнозировать реальный исход манипуляций, проводимых в реальных условиях, закреплять алгоритм выполнения навыков с учетом внезапно возникших непредвиденных ситуаций. Симуляционный центр не заменяет традиционной формы обучения в виде лекций, семинаров, практических занятий, курации больных, однако позволяет эффективно ее дополнять и одновременно обучать значительное количество студентов, курсантов и ординаторов без вреда пациенту. Благодаря клиническому моделированию патологического состояния возможно приобретение клинических навыков, что улучшает эффективное изучение отдельных случаев и клинических состояний больного. Обучение в симуляционном центре, согласно проведенному анализу, обеспечивает высокую усвояемость изучаемого материала и возможность объективной оценки уровня подготовки студентов, курсантов и ординаторов в связи с модернизацией мышления в целом, а также совершенствования и обогащения педагогических подходов преподавателей к студентам.

### **Список литературы**

1. Болтаев М. Абу Али ибн Сина - великий мыслитель, ученый энциклопедист средневекового Востока. М: Сампо, 2002. 400 с.

2. Вафин А.Ю., Валиев А.А., Валеев Л.Н. и др. Разработка отечественных виртуальных симуляторов. Проблемы и достижения // Виртуальные технологии в медицине. - 2014. Т.2(12). С.33.

3. Горшков М.Д. Классификация симуляционного оборудования и правило утروения его цены [Электронный ресурс]. Общероссийская общественная организация «Российское общество симуляционного обучения в медицине». Режим доступа: [www.nacmedpalata.ru/files/reports/gorshkov4c.ppt](http://www.nacmedpalata.ru/files/reports/gorshkov4c.ppt).

4. Найговзина Н.Б., Филатов В.Б., Горшков М.Д. и др. Общероссийская система симуляционного обучения, тестирования и аттестации в здравоохранении. М.: РОСОМЕД, - 2012. 36 с.

5. Safar P. Mouth-to-mouth airway // Anesthesiology. 1957. V.18. №6. P.904-906.

6. Чернышева О.Е., Герасименко В.В., Климовицкий Ф.В., Полесова Т.Р., Самойленко И.Г., Балычевцева И.В., Хапченкова Д.С., Кривошеева В.В., Павлов Е.Н. Медицинские симуляторы и манекены как элемент обучения студентов практическим навыкам в педиатрии // Травма. Том 18. №1, 2017. С. 103-105.

7. Первичная аккредитация специалистов. Паспорт экзаменационной станции (типовой). Экстренная медицинская помощь. Специальность: лечебное дело. // [http://fmza.ru/upload/medialibrary/39e/-2-pasport-stantsii-emp-ld\\_2018-g.\\_izm.pdf](http://fmza.ru/upload/medialibrary/39e/-2-pasport-stantsii-emp-ld_2018-g._izm.pdf). С. 29.

8. МЕТMan. Руководство пользователя. // ООО «ВИРТУМЕД» Виртуальная медицинская продукция, симуляторы, роботы, манекены, тренажеры, фантомы, муляжи. – 2018. С. 132.

### **3.5. Особенности организации учебного процесса для иностранных студентов в медицинском вузе**

В Декларации первой всемирной конференции «Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры» (Париж 1998, ЮНЕСКО) отмечалось, что решение важнейшей задачи нового столетия – повышение качества высшего образования – требует, чтобы высшее образование имело международное измерение. Это предполагает обмен знаниями, создание интерактивных сетей, мобильность преподавателей и учащихся, международные научно-исследовательские проекты (наряду с учетом национальных культурных ценностей и условий) [4, с.1].

В концепции развития образования в РФ до 2020 года предусмотрено «усиление позиций» российского образования на мировом рынке образовательных услуг. Доход от обучения иностранных студентов в российских вузах государство хочет довести, по некоторым источникам, до 10% объема финансирования системы образования. Одновременно ставится задача оценки качества образования по месту ВУЗа в международных рейтингах [9, с. 4].

С учетом всех перечисленных требований и вызовов, которые нам бросает действительность, все более острой становится необходимость переосмысления некоторых аспектов преподавания английского языка студентам, изучающим медицину для обеспечения высокого качества образования, стремления занять лидирующие позиции ВУЗа в рейтингах и привлечения большего количества иностранных студентов. Так же это объясняется еще и тем, что только полное освоение компетенций, обеспечивающих качественное общение будущих врачей с их зарубежными коллегами в различных академических и профессиональных ситуациях, является ключевым фактором продуктивности и успешности трудовой деятельности российских медицинских работников [8, с. 32].

В настоящее время увеличение экспорта образовательных услуг является одним из приоритетных направлений государственной политики многих стран. Участие в глобальных процессах развития науки и образования способствует реализации социально-экономических и геополитических интересов. Интеллектуальный образовательный капитал определяет направление и динамику развития стран, и их конкурентоспособность на международной арене. Развитие экспортного потенциала высшего образования признается одним из важнейших стратегических направлений государственной политики и в России. Усиление авторитета российского высшего образования, повышение привлекательности российских вузов на мировом образовательном рынке повышает конкурентоспособность системы национального образования, усиливает позиции страны в мировом сообществе за счёт распространения достижений отечественной науки, национальной культуры. Количество иностранных абитуриентов можно назвать одним из важнейших показателей качества и привлекательности национальной системы образования. Совокупная численность иностранных студентов по данным Института образования НИУ ВШЭ в России на начало 2015/2016 академического года составила 237 538 человек (5 % от общего числа студентов в Российской Федерации). В динамике данный показатель имеет тенденцию к увеличению. По данным ОЭСР в 2016 г., доля России на международном рынке образовательных услуг составляла около 7 %. Это 6-е место после США (25 %), Великобритании (12 %), Китая (10 %), Франции (8 %), Австралии (7 %).

В разрезе стран наибольший удельный вес занимают страны бывшего СССР (79 %). В этой группе наиболее представленными являются Казахстан (36 %), Узбекистан (11 %), Украина (11 %), Туркменистан (9 %), Беларусь (8 %). Примерно 21 % иностранных студентов в России из дальнего зарубежья. Больше всего обучающихся из Азии (57 %, и половина из них – китайцы). Еще для 19 % родиной являются страны Африки и Ближнего Востока. Студентов из Европы – около 4 %, а из Северной Америки, Австралии и Океании – всего 0,5 %. Наиболее популярными направлениями у иностранных студентов являются здравоохранение, экономика и управление, а также гуманитарные науки [2, с. 21].

Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко – один из старейших и авторитетнейших медицинских вузов Российской Федерации. 100 лет готовит врачей для нашей страны и 27 лет из них – для всего мира. Высочайший уровень образования, широкие возможности, которые предоставляет вуз для успешной учебы, ориентация на сохранение и укрепление здоровья обучающихся, делают ВГМУ имени Н.Н. Бурденко популярным и востребованным у иностранной молодежи. Одной из стратегических целей развития нашего медицинского университета является задача стать крупным центром подготовки иностранных специалистов медицинского профиля. За вековую историю у нас сформированы механизмы и понимание, как достигнуть поставленных целей и укрепить авторитет ВГМУ в мировом образовательном пространстве.

За весь период обучения иностранных граждан в ВГМУ подготовлено 1534 медицинских специалиста для зарубежных стран. В настоящее время студентами университета являются граждане 57 иностранных государств: в первую тройку входят Индия, Узбекистан, Туркменистан, а также студенты из стран Ближнего Востока (Ирак, Иордания, Сирия, Израиль, Йемен, Иран), Африки (Сомали, Египет, Тунис, Марокко, Руанда, Камерун, Кения, Гана, Судан), ряда европейских стран (Албания, Македония, Португалия).

В 2018 году, когда в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко отмечали 100-летний юбилей вуза состоялся самый большой за всю историю существования МИМОС выпуск специалистов – 152 выпускника. Они освоили различные образовательные программы высшего (лечебное дело, педиатрия, стоматология, фармация) и среднего специального образования (сестринское образование). Они вернулись в свои родные страны, как хорошо подготовленные



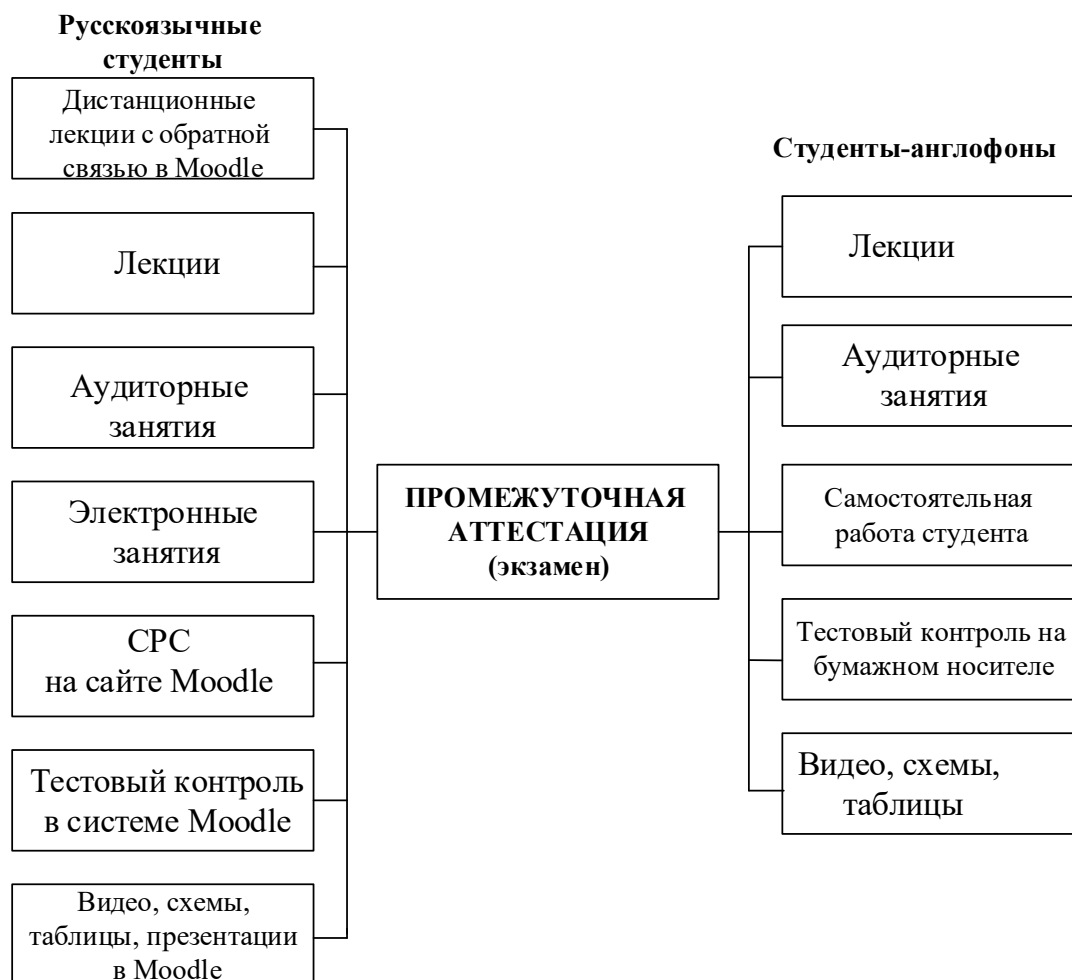
специалисты, а также носители русского языка и проводники русской культуры. В непростой международной обстановке высокая миссия ВГМУ имени Н.Н. Бурденко способствовать установлению дружеских отношений между представителями различных континентов, стран, религий и культур, лучшему пониманию доброжелательного отношения нашей страны буквально ко всем странам и народам, их населяющих. Это заложено в самой сути профессии врача, которая остается вне политики и религии на все времена, как самая гуманная и аполитичная [7, с. 5].

**Специфика образовательного процесса для иностранных студентов на примере изучения дисциплины патологическая физиология.** Современный образовательный процесс в высшей школе направлен на формирование интеллектуальной личности, высокообразованного специалиста, обладающего набором теоретических знаний и умеющего использовать полученные знания для решения конкретных профессиональных задач, проблемных ситуаций, возникающих в деятельности врача общей практики в любой стране мира [6, с. 1106]. В подготовке врачей любого профиля особая роль принадлежит патофизиологии как интегральной науке, устанавливающей базисные закономерности и механизмы развития различных форм патологии. Глубокое осмысление студентами современных представлений о причинах и механизмах развития заболеваний невозможно без их активного участия в учебном процессе, которое, в свою очередь, обусловлено уникальными личностными особенностями обучающихся, оказывающими приоритетное влияние на свойственный каждому индивидууму характер восприятия информации. Однако концепция модернизации системы современного высшего образования предусматривает ориентацию учебного процесса не только на усвоение студентами необходимой суммы знаний, но и на развитие различных путей восприятия, а также, учитывая специфику профессии медицинского работника, развитие их коммуникативной культуры, включающей вербальные и невербальные элементы и навыки [1, с. 243]. Компетентностно-ориентированное преподавание дисциплин в медицинском вузе требует расширения видов учебной активности студентов, т.к. ставит задачей подготовку специалиста, способного применять полученные знания и сформированные навыки в будущей профессиональной деятельности. При этом ресурс преподавания в режиме «преподаватель объясняет – студент слушает, запоминает, воспроизводит» практически исчерпан, в связи с переходом от обучения к учению возникает необходимость обращения к разнообразным педагогическим приемам, которые могут быть использованы в практике преподавателя. В этой связи, основными методами и технологиями обучения являются как базовые образовательные методики, такие как обучение в сотрудничестве, личностно-ориентированный подход, так и выполнение заданий познавательного и коммуникативного характера. В процессе обучения работа ведется в русле проблемно-поискового метода, используются специализированные методики преподавания, способствующие лучшему пониманию и облегчению запоминания сложного медицинского материала. Применяемые информационно-коммуникационные технологии позволяют обучающимся выбирать индивидуальный способ и ритм формирования коммуникативных умений [5, с. 568].

Уровень информатизации в современном мире, доступность различных программ, ориентированность молодых людей на активное использование новых технологий обуславливает необходимость широкого внедрения интерактивных обучающих программ. Интерактивное обучение изменяет отношения между преподавателем и студентами, между студентами в группе, а также определяет новое отношение студента к изучаемому материалу [6, с. 1106].

Образовательный процесс на кафедре патофизиологии ВГМУ им. Н.Н. Бурденко включает в себя аудиторные занятия (практические и лекционные занятия), электронные занятия в дистанционной форме (для иностранных студентов, обучающихся на русском языке) и

самостоятельную деятельность учащихся, осуществляемую в виде самостоятельной подготовки по учебно-методическим указаниям, разработанным преподавателями кафедры с целью освоения теоретического материала, отведенного на самостоятельное обучение. Патологическая физиология преподается иностранным студентам на русском языке - для учащихся из ближнего зарубежья и на английском языке – для студентов-англофонов. Причем структура формата курса изучаемой дисциплины русскоязычными студентами и студентами-англофонами имеет определенные отличия (рис. 1).



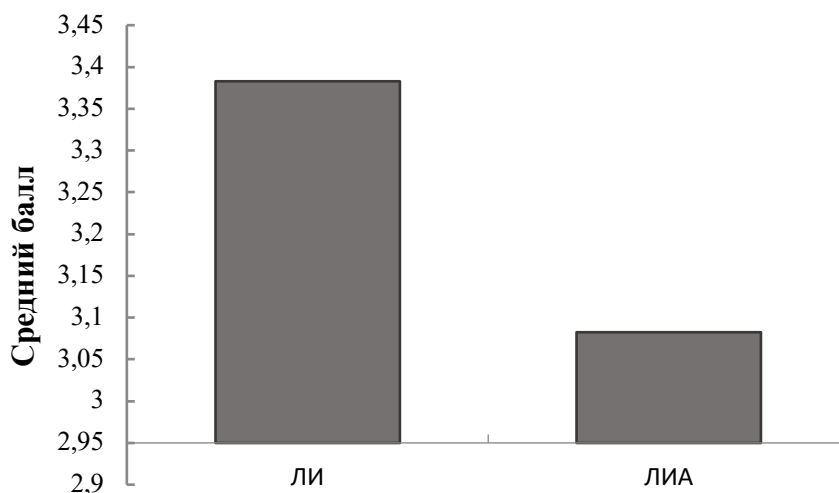
**Рисунок 1 - Структура дисциплины «Патологическая физиология» для русскоязычных и англоговорящих студентов**

В основном эти отличия заключаются в том, что для студентов иностранцев, обучающихся на русском языке помимо основных элементов курса разработаны и внедрены в процесс обучения электронные и дистанционные образовательные технологии на базе информационно-коммуникационной платформы Moodle. В рамках преподавания дисциплины «Патологическая физиология» иностранным студентам применение системы Moodle позволяет активизировать работу, предоставляя возможность осознанно овладевать учебным материалом с учётом индивидуально-типологических особенностей каждого студента-иностранца, способствуют развитию мыслительных навыков иностранных студентов, формированию аналитического мышления и учебно-познавательной мотивации.

Основные элементы электронных и дистанционных образовательных технологий, применяемых на кафедре патологической физиологии, включают в себя две основных составляющих: электронный курс для самостоятельной работы студентов, который для

повышения результативности образовательного процесса подкреплен определенными этапами текущего и промежуточного контроля, осуществляемыми в течение всего периода изучения дисциплины; электронные занятия в дистанционной форме, которые сформированы из последовательно-связанных ознакомительно-обучающих и последовательно-закрепляющих блоков [11, с. 113]. Реализуемый таким образом образовательный подход в обучении дисциплины «Патологическая физиология» основан на современной тенденции роста доли самостоятельной работы студентов и смещение акцента с преподавания на учение. Самостоятельная работа в современном образовательном процессе рассматривается как форма организации обучения, которая способна обеспечивать самостоятельный поиск необходимой информации, творческое восприятие и осмысление учебного материала в ходе аудиторных занятий, разнообразные формы познавательной деятельности студентов на занятиях и во внеаудиторное время, развитие аналитических способностей, навыков контроля и планирования учебного времени, выработку умений и навыков рациональной организации учебного труда. Самостоятельная работа иностранных студентов на кафедре патологической физиологии организована таким образом, что позволяет не только стимулировать активность и познавательный интерес обучающихся, но и дает возможность объективно оценить знания, полученные в ходе изучения дисциплины, так как содержит необходимую для процесса обучения обратную связь преподавателя и студента, а также элементы рейтинговой системы контроля знаний.

Сотрудниками кафедры проведена сравнительная оценка итоговой успеваемости иностранных студентов в период с 2014 по 2018 учебный год (рис.2.). Анализ итоговых средних баллов показал, что студенты, обучающиеся на русском языке, имеют средний балл по дисциплине  $3,4 \pm 0,08$ , что почти на 9% больше, чем успеваемость студентов-англофонов ( $3,1 \pm 0,07$ ). Считаем, что на результаты успеваемости обучающихся могут влиять инновационные подходы, используемые наряду с традиционными в образовательной деятельности русскоговорящих студентов (дистанционные лекции с обратной связью, возможность гиперссылочного доступа к базам данных электронных библиотек, доступность учебно-методических материалов для самостоятельной работы студентов, как с мобильных устройств, так и с компьютера, удаленное тестирование с возможностью повышения среднего рейтинга. Такой индивидуальный подход в обучении студентов, вероятнее всего, способствует повышению эффективности образовательного процесса и может быть заимствован для обучения студентов-англофонов.



**Рисунок 2 - Сравнительная характеристика успеваемости по дисциплине «Патологическая физиология» русскоговорящих студентов (ЛИ) и студентов-англофонов (ЛИА) в период с 2014 по 2018 уч. годы**

Кроме того, для студентов иностранцев подготовлены и напечатаны типографским способом учебно-методические рекомендации по всем темам практических занятий, как на русском, так и на английском языках. Эти рекомендации, обучающиеся могут взять в библиотеке и дома подготовиться к занятию, а также они доступны в электронном виде в курсе для самостоятельной работы студентов, размещенном на базе виртуальной образовательной среды Moodle. Для эффективного усвоения каждой темы студентам читаются лекции на русском и английском языках, которые представлены в виде презентации и предшествуют теме практического занятия. В 2014 г. на кафедре на английском языке выпущено учебно-методическое пособие «Ключевые понятия в патологической физиологии. Справочное издание для самостоятельной работы студентов». Данное пособие содержит набор терминов – «ключевых понятий» необходимых для понимания сущности процессов и явлений, которые происходят в больном организме. Термин – это слово или словосочетание, точно и однозначно обозначающее понятие специальной области знания или деятельности, например, *глюкоза, холестерин, патогенез, эндоскопия, этиология, аффективное расстройство*. К специфическим особенностям термина относятся: системность, наличие дефиниции, однозначность, стилистическая нейтральность, отсутствие экспрессии, простота. Одно из требований к термину – его современность. Термин может быть интернационален или близок терминам других языков, например, *гипотеза, анализ* и др. Терминология делится на три группы: общенаучная (анализ, тезис, проблема, процесс и др.), междисциплинарная (белки, липиды, кислоты, маркер, когорта (большая группа исследуемых, когортное исследование и др.), узкоспециальная (биопсия, брахитерапия, метастазы и др.). Терминология обеспечивает информационное взаимопонимание на национальном и межнациональных уровнях, совместимость законодательных и нормативных документов [5, с. 567].

Учебно-методические пособия для самостоятельной работы студенты могут взять в библиотеке или в специализированном электронном курсе в интернете на базе платформы Moodle и подготовиться к практическому занятию. На практических занятиях студенты получают методические указания, которые содержат макет протокола занятия, включающий в себя патофизиологическую мотивацию темы занятия, патофизиологический практикум, ситуационные патофизиологические задачи и набор тестовых заданий по данной теме. Студенты анализируют опыт, разбирают ситуационные задачи и записывают ответы в протокол. Для более эффективного усвоения патофизиологической темы на кафедре разработаны наглядные схемы механизмов развития патологического процесса. Эти схемы прилагаются к методическому указанию каждого занятия на русском и английском языках, и студенты используют их при разборе теоретического материала занятия и решении задач и вопросов тестового контроля, они могут зарисовывать их в протокол или вклеивать в рабочую тетрадь, заранее распечатав их дома. Представленные схемы позволяют лучше усвоить учащимся материал, который изучается на данном занятии [10, с. 154].

***Роль воспитательной и научно-исследовательской работы в рамках освоения патологической физиологии иностранными обучающимися.*** Важное место в деятельности педагога высшей школы занимает процесс воспитания. Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, подготовка квалифицированных специалистов основана на формировании общекультурных и профессиональных компетенций. Обучение иностранных студентов требует от преподавателей специализированных знаний и умений, высокой коммуникативной и языковой компетентности. Наряду с приобретением знаний, студенты вырабатывают не только свои первые профессиональные умения и навыки, но и соответствующую систему ценностей. В этой связи вопросам воспитательной работы следует уделять самое пристальное внимание в процессе обучения в вузе. Воспитательная работа представляет собой активное вовлечение обучающихся в

различные виды учебной и внеучебной деятельности с целью развития мотивации к обучению и реализации общекультурных компетенций, связанных с формированием личности современной молодежи [11, с. 329].

Иностранные студенты принимают активное участие в общеуниверситетских мероприятиях: «День первокурсника», «Студенческая весна», «Георгиевская ленточка» и др. Значимыми мероприятиями МИМОС стала ежегодная конференция «Профессия врача в моей стране: вчера, сегодня, завтра», участие в Международном фестивале песни и танца народов мира «Возьмемся за руки, друзья!». Выступая «бок о бок» с российскими студентами иностранные граждане лучше понимают культуру страны обучения, понимают историческую значимость таких событий, как победа во второй мировой войне, первый полет в космос Ю.А. Гагарина и многих других [7, с. 14].

Положительный импульс для формирования активной жизненной позиции дает участие обучающихся иностранных граждан в спортивных праздниках ВГМУ им. Н.Н. Бурденко.

Сотрудники кафедры патофизиологии в течение многих лет регулярно проводят воспитательную работу со студентами, как в ходе учебного процесса при чтении лекций и проведении практических занятий, так и во внеучебное время (студенческое научное общество, студенческий научный кружок).

Студенческое научное общество (далее - СНО) ФГБОУ ВО ВГМУ им. Н.Н. Бурденко Минздрава России является объединением студентов Университета, занимающихся научно-исследовательской работой на кафедрах и подразделениях Университета по любым направлениям образовательной программы Университета в свободное от учебы или специально предоставленное время. Целью деятельности СНО является содействие в подготовке Университетом молодого специалиста, обладающего высокой квалификацией, готового к осуществлению лечебной, научно-исследовательской и педагогической работы [приказ № 185 от 01.03.2018]. Иностранные студенты с большим энтузиазмом участвуют в научной работе кафедры патологической физиологии, выступают на различных конференциях, публикуют свои научные результаты в сборнике «Материалы Всероссийской Бурденковской научной конференции» др.

Значимую роль в воспитании личности будущего врача на кафедре патофизиологии выполняет студенческий научный кружок (СНК). Доклады участников затрагивают тематику о роли великих ученых, с которыми успешно работала студенческая молодежь, например, И.М. Сеченов, и студент В. Пашутин. Показывается историческое значение отечественных научных школ И.М. Сеченова, И.П. Павлова, В.В. Пашутина, А.А. Богомольца. Достижения ВГМУ им. Н.Н. Бурденко были представлены крупными научными школами: по иммунологии (основатель – профессор М.В. Земсков), кардиохирургии (основатель – профессор В.П. Радужкевич) и др., среди которых достойное место занимает научная школа по гипербарической медицине (основатель – заслуженный деятель науки РСФСР профессор А.Н. Леонов). В специальных докладах показывается профессиональная судьба выпускников нашего университета: на примере академиков Р.В. Петрова, И.И. Дедова, профессора С.А. Ковалева и др. На заседаниях СНК заслушиваются доклады по актуальным проблемам теоретической и практической медицины, показывается роль патофизиологии среди других наук [13, с. 823].

Студенты МИМОС, являются активными кружковцами на кафедре. Выступая с докладами, они освящают вопросы, связанные с особенностями профессии врача своей страны, этиологии и патогенеза некоторых форм болезненных явлений характерных для их родины.

***Особенности и трудности преподавания патологической физиологии студентам-англофонам.*** В медицинском университете им. Н.Н. Бурденко применяется программа

обучения иностранных студентов на английском языке. Знание иностранного языка позволяет нивелировать проблемы, связанные с этническим и национальным разнообразием в студенческой группе. Благодаря использованию английского языка в учебном процессе на этапе начальной подготовки будущих врачей существенно сокращаются сроки их социокультурной и профессиональной адаптации. Для большинства иностранных студентов английский язык становится одним из основных средств коммуникации наряду с родными языками (студенты из Индии, Пакистана, стран Африки). Именно высокий уровень владения английским языком представителей указанных стран является фактором, который преподаватели целенаправленно используют для оптимизации учебного процесса и освоения большого фактического материала. В большинстве случаев иностранные студенты с легкостью усваивают медицинскую лексику и терминологию [12, с. 112]. Наряду с этим, необходимо учитывать и тот факт, что для многих студентов английский язык является иностранным. В связи с этим, существенной сложностью является восприятие новой информации на слух. Поскольку патологическая физиология как дисциплина представляет собой сложный предмет, включающий большой объем материала, терминов и понятий, то возникает необходимость в доступном и понятном учебно-методическом обеспечении. Прежде всего, это касается учебников. Имеющиеся учебники на английском языке (табл.1) не полностью удовлетворяют существующие потребности [3, с. 18].

**Таблица 1 - Доступные учебники по патологии на английском языке**

№	Авторы и название учебника	Страна выпуска
1.	Raphael Rubin, David S. Strayer, Rubin's pathology : clinicopathologic foundations of medicine, Sixth Edition, 2012	USA
2.	Kumar V., Abbas A.K., Aster J.C. Robbins Basic Pathology, 10th Edition, 2018	USA
3.	Kumar V., Abbas A.K., Aster J.C. Robbins and Cotran Pathologic Basis of Disease, 2015.	USA
4.	Klatt E.C. Robbins and Cotran Atlas of Pathology, 2015.	USA
5.	Parakrama Chandrasoma, Clive R. Taylor Concise Pathology 3rd Edition, 2006	USA
6.	Harsh Mohan. Textbook of Pathology, 2015.	India
7.	Jawad Ahmad. Gross Pathology, 2005.	Pakistan

Структура учебников, изданных на Западе и в Индии, соответствует системе преподавания в западных ВУЗах, где преподается предмет «Патология» (Pathology), являющийся комбинацией нескольких предметов, прежде всего: патологической анатомии и патологической физиологии, а также физиологии, гистологии, генетики и иммунологии. Основное направление учебников – это патологическая анатомия с ярким иллюстративным материалом по морфологии, реже описываются этиология и механизмы развития патологических процессов и заболеваний. Российская система образования в медицинских вузах ориентирована на усвоение студентами знаний относительно сущности болезней в рамках изучения двух дисциплин: патологическая физиология и патологическая анатомия.

Еще одной проблемой является несовпадение терминов, когда одни и те же процессы называются по-разному, например, термин «дистрофия», имеющийся в русскоязычных учебниках, полностью отсутствует в англоязычных и вместо него употребляются термины – «дегенерация клеток» (cell degeneration), «внутриклеточные накопления» (intracellular accumulations) или «пигментации» (pigmentations) [3, с. 18].

Наши классические учебники по патологической физиологии построены на глубоком и детальном изучении механизмов типовых патологических процессов, заболеваний, тогда

как в зарубежных изданиях кратко описываются вопросы анатомии, физиологии, гистологии и патофизиологии, с более подробной характеристикой проявлений основных заболеваний всех систем организма и аспектами диагностики и лечения. То есть, охватывают и такие дисциплины как пропедевтика и терапия, которые в нашей стране изучаются на других курсах. Это чрезвычайно сложно для понимания иностранному студенту. В связи с этим преподавателям кафедры патофизиологии приходится аккумулировать информацию со всех имеющихся и вновь находимых зарубежных источников, а также самостоятельно переводить отечественную патофизиологическую литературу по отдельным вопросам и темам на английский язык.

Кроме того, нужно отметить недостаточный объем материала, а то и полное отсутствие некоторых разделов в иностранных учебниках, в частности по таким темам как: дистрофии, кровотечение, пренатальная и перинатальная патология и др. [3, с.18].

Вместе с тем, возникает ситуация, при которой дословный перевод русскоязычных учебников не полностью удовлетворяет потребностям обучения иностранных студентов. И в тоже время подача материала, изложенного в англоязычных учебниках, не полностью охватывает программу по данной дисциплине.

В связи с этим, основным источником информации для подготовки студентов к практическим занятиям является лекционный материал и учебно-методические пособия, подготовленные преподавателями кафедры, дополнительным – англоязычные учебники. Но, к сожалению, с каждым годом происходит сокращение лекционных часов, и делается упор на самостоятельную подготовку студентов. К тому же полностью обеспечить учебниками всех студентов является очень сложной задачей ввиду их дороговизны (например, базовый учебник по патофизиологии на английском языке Robbins Basic Pathology, 10 ed., Kumar, Abbas, Aster, 2017 года издания стоит 21702 руб.) и сложностью доставки. Поэтому одним из компромиссных вариантов решения данной проблемы является подготовка учебных пособий, содержащих, наряду с теоретическим материалом большое количество иллюстраций, схем и таблиц, облегчающих понимание и систематизирующих знания студентов.

На кафедре патологической физиологии сотрудниками и студентами для студентов-англофонов подготовлены ряд схем по основным патологическим процессам (рис. 3) и явлениям, презентативный и видео-материал по особенностям этиологии, патогенеза и сано-генеза различных заболеваний.

Таким образом, проанализировав опыт преподавания патологической физиологии англоговорящим студентам, хотелось бы отметить ряд особенностей и трудностей, возникающих при проведении занятий с указанными учащимися.

- педагог должен владеть технологией и техникой педагогического общения, эффективно использовать вербальные и невербальные средства и приемы воздействия на обучаемого;
- учитывать особенности зрительного типа перцепции и оснащать занятия визуальными средствами обучения;
- осуществлять контроль конспектирования лекционного материала;
- всячески стимулировать мотивацию и заинтересованность в получении медицинского образования;
- необходимость переосмысления некоторых аспектов преподавания патофизиологии на английском языке студентам.

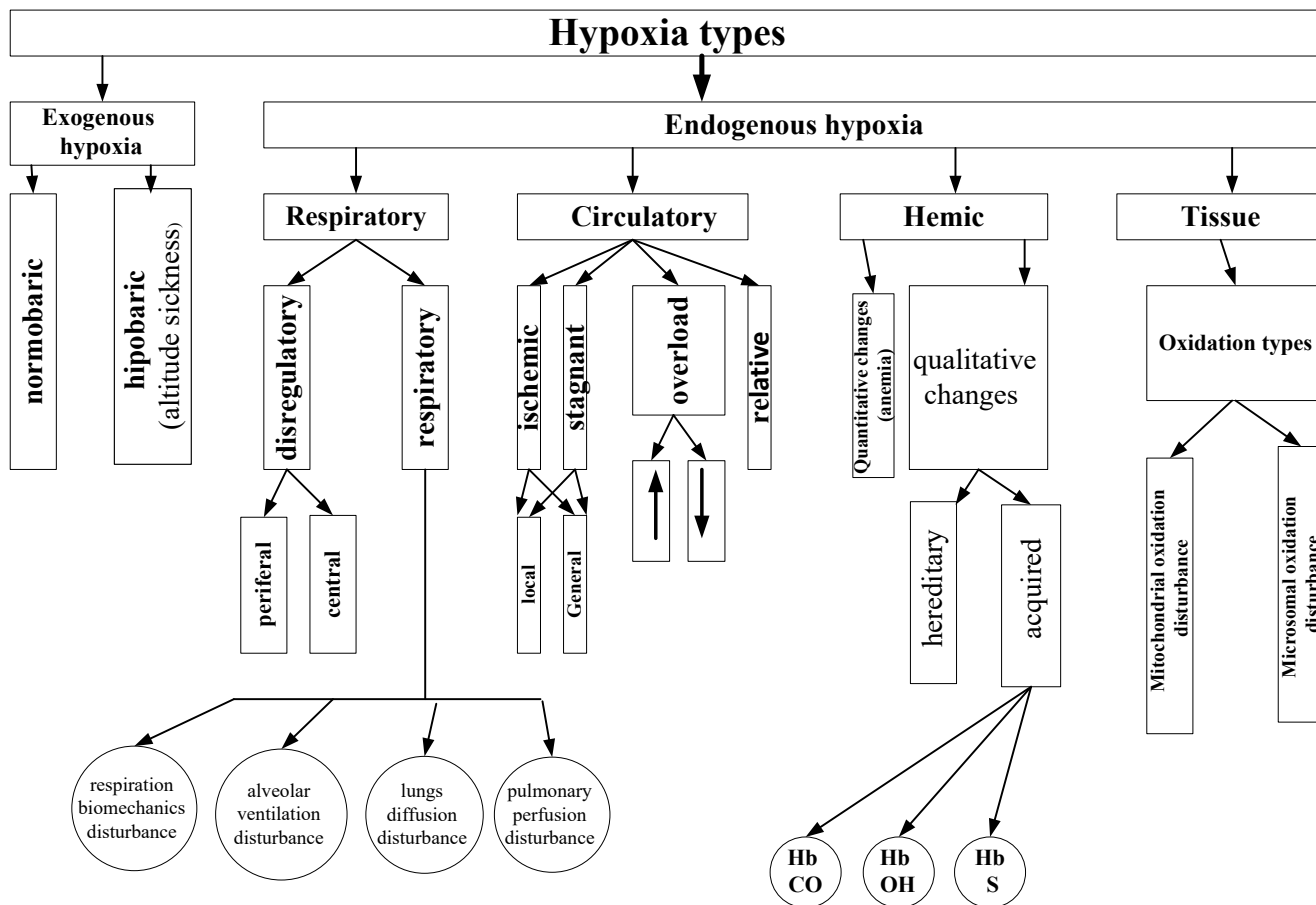


Рисунок 3 - Классификация гипоксии

### Список литературы

1. Вопросы экспериментальной и клинической физиологии [Текст] : сб. науч. тр., посвящ. 100-летию со дня рождения Аринчина Николая Ивановича / М-во здравоохранения Респ. Беларусь, УО "Гродн. гос. мед. ун-т"; [отв. ред. В. В. Зинчук]. - Гродно: ГрГМУ, 2014. - 355 с.
2. Галямова Э.Ф. Привлекательность российских вузов на международном рынке образовательных услуг / Э.Ф. Галямова, Г.О. Кудимана // Вестник Удмуртского университета. Серия Экономика и право. – 2017. –Т. 27. – № 3. – С. 21-26.
3. Давыдов В.Т. Проблемы методического обеспечения преподавания патологической анатомии иностранным студентам в медицинских вузах Кыргызстана и пути их решения / В.Т. Давыдов, Г.В. Белов, Г.С. Молдоташева // Медицина Кыргызстана. - №1, 2017. С. 17-20
4. Дударева Н.А. Интернационализация российской системы высшего образования: экспорт образовательных услуг / Н.А. Дударева // Вестник ИГЭУ. – 2010. – Вып.1. – С. 1-5.
5. Инновационные технологии российского и зарубежного образования: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2018. – 653 с.
6. Использование интерактивных образовательных программ в преподавании нормальной физиологии иностранным студентам / Е.В. Елисеева [и др.] // сборнике Материалы XXIII съезда Физиологического общества им. И.П. Павлова с международным участием. – 2017. – С.1106-1108.



7. История международного медицинского образования в ВГМУ имени Н.Н. Бурденко: монография / И.Э. Есауленко [и др.]. – М.: Издательство «Научная книга», 2018. – 170 с.
8. Казарьянц К.Э. Модель системы дидактической качества педагогического процесса в вузе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2010. № 1. С. 32-38.
9. Концепция развития образования России до 2020 года. Электронный ресурс. [http://www.irorb.ru/files/kafedri/pedagogi/konc\\_razv\\_obr\\_RF\\_do\\_2020.pdf](http://www.irorb.ru/files/kafedri/pedagogi/konc_razv_obr_RF_do_2020.pdf) Дата обращения 09.02.2019.
10. Особенности обучения студентов англофонов на кафедре патофизиологии / Тумановский Ю.М. [и др.] // В сборнике: Образование и наука современное состояние и перспективы развития: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. - 2015. - С. 153-155.
11. Профессиональные компетенции в высшей школе: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова, Т.Б. Михеева. – Ульяновск: Зебра, 2018. – 414 с.
12. Рамазанова А.Я. Специфика терминологической подготовки иностранных студентов медицинского вуза / Bulletin of Medical Internet Conferences. – 2016. – Vol. 6. – P. 112-113.
13. Роль патриотического воспитания личности в формировании общекультурных компетенций студентов на кафедре патологической физиологии ВГМУ им. Н.Н. Бурденко / А.В. Макеева [и др.] // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. - 2016. – № 4-4. – С. 822-826.

## ГЛАВА 4. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ВОЕННО-УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ И КУРСАНТОВ ФСИН РОССИИ

### 4.1. Ретроспективный анализ опыта организации обучения в военно-подготовительных учебных заведениях России

Социокультурные условия, экономическая ситуация, сложившаяся в России в начале XXI века, актуализируют качественную трансформацию существующей парадигмы образования, ее ориентацию на развитие творчески активной личности, способной быстро адаптироваться к изменяющимся условиям жизни и принимать активное участие в преобразовательной деятельности. В полной мере это характерно и для отечественного военного образования, составным элементом которого является система довузовского военного образования, имеющая богатые традиции и социокультурный опыт, который нуждается в изучении и адаптации к современным реалиям.

Отечественные историки считают, что первая идея создания отечественных военных школ пришла Петру I в 1698 году, который в развитии отечественного военного образования, в первую очередь, взял за основу зарубежный опыт, так как многие страны с древнейших времен имели особые учреждения, в которых с малолетства люди готовились к военной службе. Так, например, в 1653 году в Пруссии были образованы три кадетских академии.

Русские императоры были военными и получали военное воспитание и образование. Они привыкли с детства смотреть на армию, как на идеал организации; их эстетические представления складывались под влиянием военных парадов, они носили фраки, только путешествуя за границей инкогнито. Мужской характер военной культуры проявлялся и тогда. Гвардия аккумулировала в себе черты дворянского мира, которые сложились ко второй половине XVIII века.

Из всего многообразия военно-учебных заведений в рамках настоящего исследования важнейшее место занимают кадетские корпуса, выпускники которых составляли элиту российской армии, и где система подготовки и воспитания носила длительный, динамично развивающийся процесс, направленный на формирование целостной личности.

Кадетские корпуса стали такой социокультурной средой, где молодой человек с малолетнего возраста получал в ходе обучения и воспитания все лучшее, что было в России того времени. Они дали России бесчисленное множество выдающихся на всех поприщах государственных деятелей, полководцев, писателей, поэтов, историков, композиторов. Именно с кадетских корпусов начиналась почти любая значительная карьера. Ежегодно в большую жизнь выходили не просто выпускники, прекрасно образованные юноши, но будущее государства, его основа, чьи имена навеки вошли в отечественную историю.

Выдающиеся полководцы: М.И. Кутузов, Ф.Ф. Ушаков, Румянцев-Задунайский; деятели культуры, литературы и искусства: В.В. Верещагин, М.П. Мусоргский, А.Н. Радищев, В.И. Даль, Ф.М. Достоевский, Н.А. Римский-Корсаков, А.Н. Скрябин, П.А. Федотов, К.Ф. Рылеев, Н.С. Лесков; общественные деятели: А.А. Бестужев, П.И. Пестель, П.А. Кропоткин, В.В. Куйбышев – вот лишь далеко неполный перечень имен выпускников кадетских корпусов, в свое время прославивших Россию каждый на своем поприще.

*Методы:* изучение литературных источников, теоретический анализ, синтез, сравнение, методы логических обобщений (индукция и дедукция), способствующие осуществлению историко-педагогического анализа проблемы развития военно-подготовительных учебных заведений и довузовского военного образования в России.

*Обсуждения.* В России до 1917 года функционировала вполне оптимальная система подготовки офицерских кадров, заключавшаяся в последовательном формировании военной

гуманитарной среды, в которой формировался личностный потенциал военного профессионала: кадетский корпус – военное училище – военная академия. Каждая ступень шлифовала и совершенствовала профессиональные и социокультурные качества защитника Отечества.

Само слово *cadet* означает «малолетний». Так назывались еще в рыцарские времена младшие члены дворянских фамилий, готовившиеся к высшему воинскому званию [3, с. 3].

П.И. Ягужинский, сподвижник Петра I, будучи послом при прусском дворе, близко познакомился с устройством тамошних кадетских корпусов и возбудил вопрос об учреждении таковых в России. 29 июня 1731 года по проекту Б.К. Миниха, президента военной коллегии при царствовании Анны Иоановны, было принято решение об учреждении шляхетского кадетского корпуса. Открытие корпуса последовало 17 февраля 1732 года (шляхетство – общее название дворянства в XVII-XIX вв.). Еще ранее, 18 ноября 1731 года, Сенатом был издан Устав корпуса кадетов, включавший в себя 28 параграфов. Согласно Уставу, по учению кадеты делились на 4 класса. Каждый класс располагался в отдельном помещении и, кроме этого, делился на отдельные «камратства» или товарищества, состоявшие каждое из 6-7 человек [4, с. 24]. Каждому кадету разрешалось держать при себе на собственный счет двух служителей при обязательном условии: кадету из русских следовало иметь служителей из иностранцев, иностранцам – из русских. Как единственная награда за успехи и хорошее поведение, Уставом было определено получение прямо по выпуску, из корпуса первых офицерских чинов: от унтер-офицера и прапорщика до чина поручика.

Примечателен тот факт, что поступление в кадетский корпус не влекло за собой непрелюбимой обязанности продолжать военную службу. Это обстоятельство наложило свой отпечаток на систему преподавания, структуру учебных предметов. В учебный план корпуса, наряду с военным обучением, были введены иностранные языки, история, география, юриспруденция и другие предметы.

Многое для становления и развития отечественного образования, в том числе военного, было сделано в годы правления Екатерины II. В годы ее царствования в 1766 году в кадетском корпусе был утвержден Устав [16], разработанный генерал-поручиком И. Бецким, в котором в качестве главной задачи выдвигалось следующее: «возрастить младенца здорового, гибкого и крепкого; вкоренить в душе его спокойствие, твердость и неустрашимость и украсить сердце и разум делами и науками потребными гражданскому судье и воину». Кроме образования специально-военного, корпус, как училище «знатных граждан», по-прежнему, должен был давать и общее, ибо, говорилось в Уставе, «к произведению войны со славою надлежит быть весьма искусну и в прочих занятиях». Любовь, ласка и кротость должны были быть руководящими принципами в системе воспитания, поскольку в корпус принимались дети с 4-5 – летнего возраста, а пребывание в нем длилось 15 лет [16].

Соответственно принятым в то время педагогическим идеям Бецкого, воспитание кадет направлялось на развитие у них нравственных качеств, чувств гуманности и человеколюбия. С этой целью устраивались, например, «праздники для бедных». Кадеты должны были прислуживать нищим, калекам и старцам, выслушивать их рассказы.

Примечательно «Расписание наук для пяти возрастов воинского и гражданского звания», помещенное в Уставе. Все науки разделены на четыре категории:

1. Руководствующие к познанию прочих наук (логика, начальные основания математики, красноречие, физика общая и особенная, история священная и светская, география и хронология, языки употребительные и для наук потребные, математика, механика).

2. Предпочтительно нужные гражданскому званию (нравоучение, естественное право, всенародное право, государственное право, экономия государственная).

3. Полезные (генеральная и экспериментальная физика, астрология, география общая, тактика, сведения о морском искусстве, натуральная история, воинское искусство, фортификация и артиллерия, химия).

4. Художества (рисование, живопись, гравирование, изваяние, делание статуй, архитектура, музыка, танцы, фехтование).

Анализ данного перечня предметов и их иерархии позволяет сделать вывод о том, что специальное (военное) обучение здесь стояло далеко не на первом месте. Впрочем, все это согласуется с позицией Бецкого, бывшего противником ранней специализации [1, с. 13-14].

Между тем обширность территории, отсутствие средств у большинства дворян давать детям соответствующее образование и постепенно возраставшие потребности армии в хорошо подготовленных офицерах приводили правительство к заключению, что количество соответствующих военно-учебных заведений недостаточно. Ввиду этого, в первый же год царствования императора Александра I, шеф 1-го кадетского корпуса генерал от инфантерии князь Платон Зубов представил государю проект учреждения губернских военных училищ с целью обучения и воспитания сыновей дворян, посредством начального общего образования, к поступлению в кадетские корпуса, а также в университеты. «По величию империи и по количеству бедных дворян», читаем в проекте князя Зубова, «существующие кадетские корпуса конечно недостаточны, да и по силе войск число офицеров, хорошо воспитанных и наилучше подготовленных к службе военной, далеко не достигло до той степени совершенства, до которой требуют польза отечества и слава его» [13, с. 60].

В конце XVIII – начале XIX веков были открыты Артиллерийский и Инженерный Шляхетские кадетские корпуса, позже преобразованные во 2-й кадетский корпус. В 1802 году учреждается Пажеский корпус, а в 1812 году Финляндский кадетский корпус. Несколько позже были открыты Александровский (1829), Новгородский, графа Аракчеева (1834), Полоцкий (1835), Петровско-Полтавский (1840), Сибирский (1845), Михайловско-Воронежский (1845) и другие кадетские корпуса. К первой половине XIX века в России насчитывалось уже около 20 кадетских корпусов. Замысел был таков: удалив дворянских детей от разлагающей, сибаритской среды и заперев их в специальную казарму, подготовить с малых лет к перенесению трудов и лишений военного времени, воспитывать, прежде всего, чувство преданности престолу и, таким образом, создать из высшего сословия первоклассные офицерские кадры.

Развитие военного образования в России того времени являлось объективной потребностью государства и общества и стимулировалось проведением общественных и военных реформ. В связи с этим в 30-40-е годы XIX века во всех кадетских корпусах был введен единый учебный план и установлен общий порядок организации и устройства. Полный курс обучения был рассчитан на 8 лет и состоял из трех последовательных отделов: подготовительного курса (2 года), общего (4 года) и специального (2 года).

По окончании курса в 3-м специальном классе воспитанники удостоивались права выпуска на службу: отличники – на службу в гвардию прапорщиками или в армию поручиками, а остальные – в артиллерию или инженерные войска прапорщиками или в армию подпоручиками. Лица, отвечающие установленным требованиям, могли поступать в офицерские классы Артиллерийского или Инженерного училища. Воспитанники, успешно окончившие курс 2-го специального класса, выпускались прапорщиками в армию или линейные батальоны.

Для приема в кадетские корпуса были установлены следующие возрастные рамки: в Александровский и в малолетнее отделение 1-го Московского корпуса – от 6-ти до 8-ми лет, а во все остальные корпуса – от 9-ти с половиной до 11-ти с половиной лет, причем в последние учебные заведения кандидаты для поступления принимались не иначе как после

элементарных испытаний по Закону Божьему, русскому языку и арифметике. Главной целью физического воспитания было поставлено «сбережение и подкрепление здоровья, развитие и усовершенствование телесных сил воспитанников, дабы сделать их способными к перенесению трудов военной жизни». Особое внимание уделялось тому, чтобы кадеты вели постоянно деятельную жизнь, получали доброкачественную пищу, удобную одежду и по возможности пользовались свежим воздухом и всегда содержались в строгой опрятности [3, с. 16].

На систему подготовки будущих офицеров большое влияние оказывали идеи просветителей XVIII века: Я.А. Каменского, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, которые отстаивали принцип «природопольности» обучения. Некоторые методические приемы и идеи обучения, использовавшиеся в кадетских корпусах, мы находим в более поздних воззрениях, например у Д. Дьюи, М. Монтессори, П. Кергомера и других.

О стремлении к индивидуализации обучения, развитию творческих способностей воспитанников свидетельствует деятельность М.И. Кутузова в Сухопутном кадетском корпусе. Выявляя наиболее способных, он приглашал их к себе и лично проводил с ними занятия.

Во время обучения кадеты изучали Закон Божий, право, математику, географию, русский, французский и немецкий языки, географию, физику, механику, логику, статистику, красноречие, рисование. На завершающем этапе кадетам преподавались дисциплины: артиллерия, военная топография, тактика, фортификация, верховая езда, правила караульной службы. Во внеклассное время проводились занятия по гимнастике, пению, музыке, танцам, фехтованию, подвижным играм. Музыкально способные дети учились в специальном классе, где их обучали игре на духовых и ударных инструментах. Во всех корпусах имелись фундаментальные и ротные библиотеки, хорошо оборудованные кабинеты физики и химические лаборатории, а при некоторых – метеорологические станции.

Таким образом, к выпуску практически каждый кадет свободно владел двумя иностранными языками, умел танцевать вальс, мазурку, полонез, неплохо разбирался в живописи и в литературе, был хорошим спортсменом, при всем этом оставаясь глубоко верующим человеком. По нашему мнению, это как раз те качества, которые составляют фундамент социального потенциала личности и по-прежнему необходимы любому молодому человеку и в настоящее время.

В кадетских корпусах был установлен единый распорядок дня. На время летних каникул все строевые роты (старшие по возрасту) выводились в постоянные лагеря, а малолетние воспитанники распускались по домам. Все это способствовало формированию гармонично развитой личности будущего офицера.

Руководящими органами в кадетских корпусах были воспитательский совет, собиравшийся каждые два месяца под председательством директора корпуса, и педагогический совет – под председательством инспектора. Первый занимался вопросами морально-нравственного, эстетического и духовного воспитания, второй ведал только образованием юношей и поднятием общего уровня их знаний. В состав этих советов входили командование корпуса, преподаватели, офицеры-воспитатели, представители православной церкви. На заседаниях советов рассматривались и обсуждались аттестационные тетради обучаемых, их успеваемость, поведение, хорошие и дурные поступки, взаимоотношения с товарищами; не оставалось без внимания и половое развитие юношей.

Для оценки «нравственного достоинства» была установлена 12-балльная шкала, которая характеризовала поведение кадетов: поведение отличное (12 баллов), поведение весьма хорошее (11 и 10 баллов), поведение хорошее (9, 8 и 7 баллов), поведение посредственное (6, 5 и 4 балла), поведение дурное (3, 2 и 1 балл). К дурному поведению относились «ложь, воровство, неохотное повиновение начальству, грубое и дурное

обращение с товарищами, лень, злобность, мстительность» [9, с. 77]. Кроме обычных школьных наказаний, в корпусах допускалось снятие погон, помещение имени на черную доску, надевание серой куртки и, в крайнем случае, розги, но не иначе как с разрешения директора корпуса. Кроме опосредованного воздействия, в том числе и материального, преподавателям рекомендовалось вызывать у воспитанников непосредственный интерес к той или иной учебной дисциплине. Интерес к предмету, а не страх перед порицанием или наказанием, должен был стимулом учебы.

За успехи в освоении наук со второй половины XVIII века стали использоваться разнообразные поощрения, например, прибавка к жалованью (как во французском артиллерийском училище, основанном в г. Дуэ в 1679 году, в котором офицеры и кадеты, добившиеся лучших результатов, получали денежное вознаграждение, причем соответствующая сумма денег взималась с воспитанников, показавших худшие результаты).

Повышение кадет в чинах (за особые успехи), награждение золотыми и серебряными медалями также были весьма существенной мерой поощрения. С 80-90-х годов лучшие 18 кадетов со всех корпусов награждались по выпуску золотыми медалями различного достоинства: шесть – большой, шесть – средней и шесть – малой величины [1, с. 19]. Аналогичным способом отмечались успехи воспитанников при переводе из класса в класс, для чего было учреждено 18 серебряных медалей. В то же время считалось, что поощрения должны быть справедливыми, соответствовать заслугам кадет, чтобы не вызывать зависть других воспитанников, не нарушать дружеских отношений между ними. Кроме того, Правила об учреждении при военно-учебных заведениях стипендий на проценты с пожертвованных капиталов с 1897 г. предусматривали назначение именных стипендий кадетам за их различные отличия. Мерами поощрения служили: выдача похвальных листов, книг и инструментов в подарок, помещение на красные доски наиболее отличившихся, производство в вице-унтер-офицеры и вице-фельдфебели. В рекреационных залах были вывешены серые мраморные доски с именами отличившихся из числа каждого выпуска, а в церквях заведений – черные мраморные доски для помещения всех имен бывших воспитанников, павших на поле боя или умерших от ран, в каком бы офицерском чине они не находились.

При явной же безрезультатности всех воспитательных мер к нерадивым кадетам применялись весьма жесткие меры воздействия. Например, отстающие кадеты переводились в батальоны кантонистов или по достижению 16-17 лет назначались на службу нижними чинами в армейские полки.

Таким образом, «Кадетский корпус был тем оазисом, в котором кадеты проводили свое детство и юношество, где они учились и воспитывались, шалили, наказывались, имели свои радости и печали, где маленький отрезок жизни каждого был поставлен в рамки суровой дисциплины, где почти каждый шаг жизни был под контролем воспитателя, где хорошие выявления детских натур поощрялись, а дурные жестоко искоренялись. Пребывание в корпусе и было тем подготовительным периодом, в котором каждый оснащался моральным багажом, с которым и вступал на неизвестный и скользкий путь истины» [6, с. 157].

В «Наставлении для воспитанников военно-учебных заведений» 1848 года и «Общей инструкции для составления учебных конспектов и программ в военно-учебных заведениях» того же года были изложены не только программы обучения и воспитания будущих офицеров, а также требования, предъявляемые к педагогам и офицерам-воспитателям [1, с. 22]. В этих документах указывалось, что «дух преподавания должен быть, по преимуществу, практический: умствования отвлеченные, чисто теоретические следует решительно устранить. И что необходимо неослабно в соображении, что всем наукам, входящим в состав учебного курса, кадету невозможно обучиться в полноте совершенной; что главная цель кадетского обучения состоит в том, чтобы дать воспитаннику прочное основание в науке, дабы, при

любви к труду, когда ум его впоследствии, и с годами и опытом разовьется, он мог учить себя сам и идти далее без помощи посторонней; для чего и надобно всеми мерами приучить кадета в работе самостоятельной, вселять в него любовь к труду и уважение к науке, самое учение сделать простым, живым, заманчивым, а не запутанным и не схоластическим». Что касается военных наук, то они должны были «укоренить в воспитанниках сведения, необходимые им на поприще военном», политические же науки должны были составлять «важное средство умственного развития и необходимое условие образования человека в обществе». Причем уже тогда обращалось внимание на индивидуальное обучение воспитанников, которые «вырываются из общего уровня классной массы и заслуживают, или своими способностями или по хорошему домашнему приготовлению, идти далее и шире пределов программы для их класса назначенных» [14, с. 62].

Данные положения вполне возможно взять на вооружение и образовательным учреждениям современной России, поскольку в них закрепляются основные навыки и умения, которыми должен обладать воспитанник, даются основные посылы для развития творческих способностей личности будущего офицера.

Как работала созданная система подготовки кадров, В. Свиридов показывает на примере Александровского военного училища за период с 1863 года по 1901 год. В училище поступило 7639 человек, из них – 6378 молодых людей из кадетских корпусов. Кадетские корпуса давали практически 87% поступающих. Произведено в офицеры по первому разряду 4698 юнкеров, из которых подавляющее большинство составляли кадеты [14]. Такая оценка деятельности Александровского военного училища говорит о том, что предварительная подготовка поступающих в военно-учебные заведения того времени вполне себя оправдывала. Выпускники кадетских корпусов находили применение своих знаний не только на военном поприще. Каждый десятый поступал в высшие гражданские учебные заведения.

Особого внимания заслуживает система подготовки офицеров-воспитателей и преподавателей кадетских корпусов в России до 1917 года. Обращалось серьезное внимание на воспитание молодежи, предъявлялись серьезные требования к воспитательскому персоналу. Отмечалось, что дело воспитания – самая священная и трудная задача, требующая от исполнителей высокой нравственности и больших духовных сил. В ряды воспитателей должны вступать лучшие из военных людей. Эти серьезные требования, вызвали в 1900 году учреждение при Главном управлении военно-учебных заведений особых курсов для подготовки офицеров к воспитательной деятельности в кадетских корпусах. На курсы отбирались лица, окончившие высшие учебные заведения гражданского ведомства или военную академию. Срок обучения составлял два года и делился на общепедагогическую и специальную подготовку. В первый год изучались основы анатомии и физиологии человека, начала логики и психологии, школьная гигиена, составлялись рефераты по истории, педагогике и психологии, проводились практические занятия по предметам обучения, изучалась литература того предмета, к преподаванию которого готовился кандидат. В обязательном порядке посещались уроки учителей-руководителей. На втором году обучения кандидаты кроме этого посещали уроки своих товарищей, изучали методику преподавания предмета, составляли планы занятий, давали пробные уроки, участвовали в специальных конференциях, на которых обсуждались результаты преподавания и пробные уроки. В конце первого года обучения кандидаты в учителя сдавали экзамены на знание предметов общепедагогической подготовки. По окончании курсов каждый кандидат получал особое свидетельство об их окончании. Прежде чем приступить к преподаванию в военно-учебном заведении, они должны были пройти испытания или на основании одной пробной лекции без экзамена, или на основании экзамена и пробной лекции.

Для развития творческих способностей слушателей курсов, поиска ответов на вопросы, которые ставила корпусная жизнь, им предлагались различные вопросы, относящиеся к проблемам умственного развития и нравственного воспитания. Приведем одну из подобных анкет: Каковы причины неуспешности учеников, особенно младших классов? Какова польза и вред, приносимые общепринятой бальной системы оценки знаний? чем ее можно заменить? Уместны ли переводные экзамены в средней общеобразовательной школе? Какие награды и наказания следует признать полезными в воспитании кадет, а какие вредными? В каких пределах допустимо доверие к воспитанникам? Чем обуславливается нравственный авторитет воспитателя? и др. [7, с. 24]. Как показал анализ последующей деятельности выпускников названных курсов (он был проведен в сентябре 1910 года, т.е. за истекшее десятилетие работы курсов), они сыграли весьма позитивную роль в подготовке офицерского состава к воспитанию кадет.

Со второй половины XIX века со стороны военного министерства России в отношении офицеров-воспитателей устанавливались определенные льготы. Так находясь на службе в кадетских корпусах, они продолжали числиться в списках своих полков, что давало им возможность вовремя получать воинские звания. Покидая кадетский корпус, воспитатель мог по желанию продолжить службу в гвардейской части или уехать на периферию со званием на ступень выше занимаемой должности. Офицерам-воспитателям разрешалось поступать в военные академии. Такое важное значение этой категории офицеров придавалось потому, что они совместно с преподавателями решали важную задачу подготовки будущих офицеров, которые должны обладать «хорошей нравственностью» [9, с. 79].

Принимаемые меры улучшали отбор людей, занимающихся подготовкой будущих офицеров, и, в свою очередь, способствовали повышению качества обучения и воспитания кадетов. Царское правительство проявляло неустанную заботу о воспитании кадетов. Именно этим объясняется появление на свет специальной Инструкции по воспитательной части для кадетских корпусов (издана в 1886 году и переиздана в 1905 году). В ней указывалось, что «воспитание в кадетских корпусах должно быть живо проникнуто духом христианского вероучения и строгого согласования с общим началом русского государственного устройства, иметь главной целью подготовку воспитывающихся юношей к будущей службе Государю и Отечеству, посредством постепенной, с детского возраста выработки в кадетях тех верных понятий и стремлений, кои служат прочной основой искренней преданности Престолу, сознательного повиновения власти и закону, чувства чести, добра и правды» [5, с. 1].

Эта Инструкция требовала от офицеров-воспитателей воспитывать у кадет такие добродетели, как: светлое и бодрое душевное настроение; терпение и самообладание, стойкое перенесение невзгод; сдерживание себялюбивых стремлений; искреннее отношение к ближнему; справедливое чувство признательности за заботу об их благе, за деятельное участие, помощь и услуги; способность к верной самооценке, свободной от самомнения; привычка к строгой критике его качеств со стороны других; умение беспристрастно уважать чужое превосходство, знания и опытность; точная исполнительность, привычка к порядку, бережливости; внимание к приличиям, приветливость и вежливость».

Офицеры-воспитатели в течение всех лет обучения создавали фундамент будущей личности, изучая сначала детские, потом юношеские натуры, которые были так не похожи друг на друга, прививая воспитанникам высокие моральные качества, чувства патриотизма, начала христианства, религиозности и веры. Именно они вместе с преподавателями и духовными наставниками выступали творцами человеческих душ [1, с. 31].



В российских кадетских корпусах чувство дружбы и товарищества среди воспитанников составляло ту духовную основу, которое, возникнув в юные годы и окрепнув в течение нескольких лет учебы, сопровождало их на протяжении всей жизни. Формирование и развитие этого чувства духовного родства умело и тактично направляли наставники кадет. При этом воспитывались принципы, исключающие ложное понимание товарищеских взаимоотношений. В 1913 году Главное управление военно-учебных заведений, руководимое «Отцом кадет» великим князем Константином Константиновичем, направило во все кадетские корпуса и военные училища «Двенадцать заповедей товарищества»:

- товариществом называется добрые взаимные отношения вместе живущих или работающих, основанное на доверии и самопожертвовании;
- военное товарищество доверяет душу, но жертвует жизнью;
- на службе дружба желательна, товарищество обязательно;
- долг дружбы преклоняется перед долгом товарищества;
- долг товарищества преклоняется перед долгом службы;
- честь непреклонна, бесчестие во имя товарищества остается бесчестием;
- подчиненность не исключает взаимного товарищества;
- подвод товарища под ответственность за свои поступки – измена товариществу;
- товарищество прав собственности не уменьшает;
- отношения товарищей должны выражать их взаимное уважение;
- честь товарищей нераздельна;
- оскорбление своего товарища – оскорбление товарищества.

Кадетская спайка, дух товарищества и корпоративности всегда основывались на чувстве абсолютного равенства между кадетами, сын армейского капитана и сын начальника дивизии, кадет, носящий громкую историческую фамилию и носящий самую ординарную, богатый и бедный, русский и грузин, черкес, армянин или болгарин, – все в стенах корпуса чувствовали себя абсолютно равными.

К 1912 году число кадетских корпусов в России достигло 29, не считая Пажеского и Морского, а общий численный состав кадет достиг 11070 человек. К этому времени был четко определен статус кадетских корпусов и условия их комплектования. Условия приема в кадетские корпуса в основном обеспечивали дворянский состав воспитанников. По данным 1884 г., среди кадетов всех корпусов потомственные и личные дворяне составляли 82,3%, в 1901 году – 89,5%, а в 1908 году – 92% [15, с. 70].

Февральская революция 1917 года открыла перед радикально настроенными педагогами возможность преобразования кадетских корпусов в направлении их демократизации. Суть реформ сводилась к следующему:

- во-первых, ставился вопрос об изменении предназначения корпусов как средних учебных заведений;
- во-вторых, в связи с этим ставился вопрос о контингенте воспитанников;
- в-третьих, стоял вопрос об образовательном уровне преподавателей и воспитателей;
- в-четвертых, должен был обсуждаться вопрос об ученических и преподавательских организациях внутри корпусов и их взаимоотношениях.

Кроме того, в программу реформирования были включены вопросы об изменении быта воспитанников, об изменении униформы, о более тесном взаимодействии педагогов с родителями.

Новые правила приема в кадетские корпуса допускали воспитание за казенный счет не только сыновей офицеров, военных чиновников и священников, но и детей простых солдат и матросов [1, с. 35]. Все поступающие разделялись на девять разрядов. К 1-му были отнесены круглые сироты, в том числе солдатские, ко 2-му – полусироты, затем шли дети

раненых на войне, дети кавалеров ордена Св. Георгия. К последнему, 9-му разряду, были отнесены сыновья кандидатов на классную должность и сверхсрочнослужащих солдат, прослуживших не менее 10 лет. Количество вакансий также было различным. Для 1-го разряда вероятность поступления была вдвое выше, чем для 2-го и т.д. Новая система комплектования не стала намного демократичнее старой, поскольку дети солдат могли быть зачислены в любой разряд, но особых преимуществ не получали [10, с. 140].

Реформа, задуманная сверху, не смогла быть последовательной на местах. В корпусах Орла, Тифлиса, Нижнего Новгорода, Пскова, Оренбурга, Ярославля, Симбирска, Киева присутствовали явно консервативные настроения. Воспитанники бойкотировали решения администраций об ученических организациях, срывали уроки, устраивали голодовки. Воспитанные в духе монархии они не могли понять, почему их наставники так резко поменяли свои убеждения. Среди кадет стали образовываться неформальные организации. В Московских корпусах, например, кадеты разделились на «монархистов» и «республиканцев», в Полтаве – на «кадет» и «гимназистов». Причем «монархистов» и «кадет» было значительно больше, чем их противников. В Петровско-Полтавском корпусе существовали даже «сверхкадеты», образовавшие свой «корнетский» комитет, состоявший из ревнителей старого порядка. Они категорически отказывались присягать Временному правительству [10, с. 141]. События Октября 1917 года отразились на судьбах средних специализированных военно-учебных заведений. Кадетские корпуса на территории России были распущены.

В годы Гражданской войны часть кадетских корпусов была эвакуирована за границу. Уже в Югославии из кадет Полоцкого, Владимиро-Киевского, Одесского кадетских корпусов был образован 1-й Русский кадетский корпус в Сараево. В состав Донского кадетского корпуса в Югославии вошли кадеты 1-го Сибирского (Омского) и Ярославского кадетских корпусов. Основу Крымского кадетского корпуса составили Владикавказский, Петровско-Полтавский, Иркутский, Сумской и Хабаровский кадетские корпуса. Былые традиции российских кадетских корпусов сохранялись до конца тридцатых годов XX века. Кадеты этих корпусов получили прекрасное образование и воспитание, нашли свое место в различных сферах жизнедеятельности уже за пределами нашей Родины.

Кадетские корпуса, таким образом, в большинстве случаев успешно справлялись с поставленной перед ними задачей, прививая юношам готовность сражаться «за государство, Царю вверенное, за род свой, за Православную Веру и Церковь» [8, с. 130]. Такие качества кадетов, как преданность своим идеалам, мужественная решимость в исполнении воинского долга, товарищество, отмечали даже те, кто ни в малой степени не разделял их политических убеждений. Во время создания в Советском Союзе суворовских военных училищ педагог и историк Н.И. Алпатов подчеркивал, что «суворовские военные училища, хотя и имеют иные цели, задачи образования и воспитания молодежи, однако от кадетских корпусов они заимствовали все лучшее, что в них было» [2, с. 244].

Столетиями кадетские корпуса представляли в России элиту общества – молодых образованнейших людей своего времени. Дворянское сословие не только не отгораживалось от своего народа, но служило ему в самые опасные моменты не за награды, почести и славу, поставив на карту собственную жизнь. В этой целостной системе и функционировали кадетские корпуса.

В 1937 году Советское правительство всерьез обратилось к проблеме воспитания офицерских кадров, если не на кастовой основе, как это было в начале XX века в царской России, то как бы приближаясь к ней. Государство стало нуждаться в образованной и талантливой молодежи, прежде всего, в военной сфере. Поэтому в 1937 году были созданы

артиллерийские специальные школы, а в 1940 году – военно-морские и военно-воздушные, куда поступали юноши в возрасте 15 лет после 8-го класса.

В годы Великой Отечественной войны руководители страны окончательно прозрели и осознали, что сила русской армии всегда заключалась в духе и профессионализме офицерского корпуса. В связи с этим создается новый тип детских военизированных заведений по образцу кадетских корпусов царского времени – суворовские и нахимовские военные училища [1, с. 38]. 21 августа 1943 года Совет Народных Комиссаров и Центральный Комитет ВКП(б) приняли постановление «О неотложных мерах по восстановлению хозяйства в районах, освобожденных от немецкой оккупации». Одной из таких мер и стало создание системы средних специализированных военно-учебных заведений. В постановлении указывалось: «Для устройства, обучения и воспитания детей воинов Красной Армии, партизан Отечественной войны, а также детей советских партийных работников, рабочих и колхозников, погибших от рук немецких оккупантов, организовать в Краснодарском, Ставропольском краях, Ростовской, Сталинградской, Ворошиловградской, Воронежской, Харьковской, Курской, Орловской, Смоленской, Калининской областях: девять суворовских военных училищ, типа старых кадетских корпусов по 500 человек в каждом, всего 4500 человек, со сроком обучения 7 лет, с закрытым пансионом для воспитанников...» [11]. Для детей пограничников были созданы Ташкентское и Кутаисское суворовские военные училища, а для детей моряков – нахимовские военно-морские училища (Тбилисское, Рижское и Ленинградское). В последующие годы организовывались новые училища, реорганизовывались, менялись названия старых, некоторые переводились в другие города.

Свое наименование «суворовские» военные училища получили в честь прославленного русского полководца А.В. Суворова. С его именем связаны многочисленные победы, принесшие славу русскому народу и высоко поднявшие авторитет России на международной арене. А.В. Суворов вошел в историю и боевую летопись нашего Отечества как гениальный военный мыслитель и великий полководец, снискавший себе славу непобедимого. Нахимовские военно-морские училища были так названы в честь выдающегося российского флотоводца адмирала П.С. Нахимова, который в Крымскую войну разгромил в Сипонском сражении в 1853 году турецкий флот, а в 1854-55 годах руководил героической обороной Севастополя.

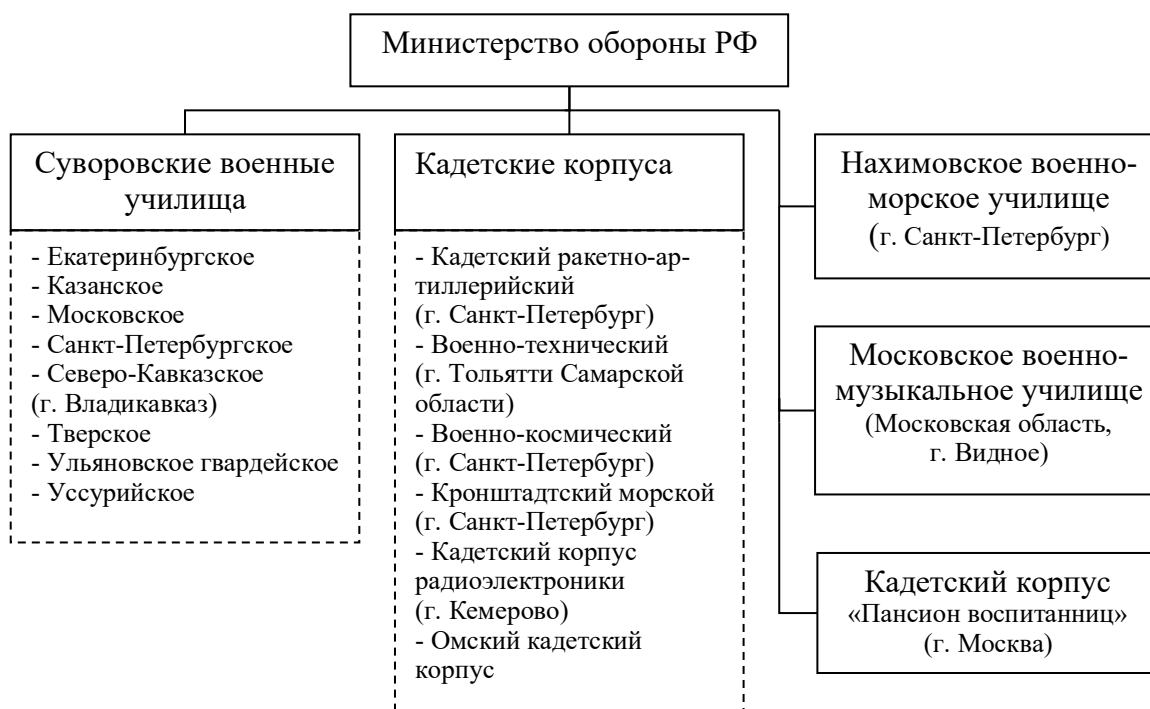
В начале 50-х годов суворовские военные училища сложились уже как новый тип средних специализированных военно-учебных заведений. Опыт царских кадетских корпусов и передовой опыт советской школы были взяты в основу учебно-воспитательного процесса. В связи с этим был разработан ряд мер по дальнейшему улучшению подготовки будущих офицеров. Одна из таких мер – увеличение в учебном плане часов (до двух тысяч) для занятий иностранными языками с тем, чтобы воспитанники могли приобрести навыки свободного владения одним из языков – немецким, английским или французским. Для проведения занятий по иностранным языкам подбирались лучшие педагоги, а на должности офицеров-воспитателей назначались офицеры, владеющие иностранным языком.

В 60-е годы XX века была проведена реорганизация системы довузовского военного образования. Часть суворовских военных училищ стала школами-интернатами в ведении Министерства просвещения РСФСР. В оставшихся училищах были изменены сроки обучения и порядок их комплектования. С 1963 года они перешли на трехлетний срок обучения. Для комплектования училищ был выбран старший подростковый возраст. Суворовские военные училища занимались по программам средней школы, поэтому, как и средняя школа в 1969 году, училища перешли на двухлетний срок обучения. Этот срок обучения сохранился до начала 90-х годов XX века.

В 70-е годы XX века перед средней школой, а, следовательно, и перед суворовскими военными училищами жизнь ставила новые задачи. В документах того времени говорилось о необходимости «добиваться, чтобы каждый урок способствовал развитию познавательных интересов учащихся и приобретению ими навыков самостоятельного пополнения знаний» [12]. Естественно, это потребовало приведения методов обучения в соответствии с требованиями жизни, повышения удельного веса самостоятельной, творческой работы суворовцев на уроке. Необходимо было занятия строить так, чтобы воспитанники не только воспринимали на уроках знания в готовом виде, но и учились работать самостоятельно, чтобы они были подготовлены к самостоятельной работе с книгой, к самостоятельному мышлению, чтобы развивалась их творческая активность. Все это обязывало преподавателей средних специализированных военно-учебных заведений к учебному процессу относиться творчески, больше обращаться к методам проблемного обучения, шире использовать возможности лабораторий. В данном случае преподаватели руководствовались старой педагогической мудростью: «Плохой учитель преподносит истину, хороший учит ее находить».

В период советской истории в суворовских военных училищах было собрано все самое лучшее, что имела педагогика того времени. До распада Советского Союза юноши могли получить достойное образование в 8-ми суворовских военных училищах (в городах Москва, Калинин, Ленинград, Киев, Минск, Свердловск, Казань, Уссурийск), в Нахимовском военно-морском (в г. Ленинград) и Московском военно-музыкальном училищах.

В настоящее время в системе довузовского военного образования успешно функционируют 8 суворовских военных, Нахимовское военно-морское, Московское военно-музыкальное училища и 6 кадетских корпусов (рис. 1).



**Рисунок 1 - Система довузовского военного образования в структуре Министерства обороны Российской Федерации**

Как мы видим, число средних специализированных военно-учебных заведений значительно увеличилось. И сама система довузовского военного образования продолжает реформироваться. С 2009 г. все учебные заведения перешли на 7-ми летний срок обучения.

В 2008 году открыт кадетский корпус «Пансион воспитанниц Министерства обороны РФ». В пансионе проходят обучение 184 девочки из различных регионов страны. За короткий период усилиями военных строителей создано уникальное учебное заведение, отвечающее всем международным стандартам. Пансион предназначен для обучения и всестороннего воспитания дочерей военнослужащих, в том числе, погибших при исполнении воинского долга. Воспитанницы пансиона обучаются по особой системе образования. Кроме общеобразовательной подготовки они получают музыкальную, овладевают знаниями по журналистике, фотоделу, обучаются по творческим интересам. Им предоставлена возможность заниматься по 20 видам спорта, включая верховую езду и фигурное катание. Пансион размещен на территории бывшего факультета военных дирижеров при Московской консерватории.

В системе Министерства образования Российской Федерации созданы кадетские школы и кадетские школы-интернаты, в наименовании которых есть слово «кадетский». Их выпускники при поступлении в высшие военные образовательные учреждения профессионального образования Вооруженных сил РФ не пользуются социальными гарантиями, определенными для выпускников средних специализированных военно-учебных заведений Министерства обороны, т. е. имеется существенное различие, прежде всего, в статусной позиции того или иного выпускника.

*Заключение.* На основании проведенного нами историко-социологического анализа системы военного образования в России применительно к средним специализированным военно-учебным заведениям, можно сделать следующие выводы:

1. Сложившаяся в военно-учебных заведениях система обучения, воспитания и военно-профессиональной подготовки офицерских кадров достаточно многогранна.

2. Этапы становления и развития системы довузовского военного образования совпадают с периодами проведения крупных реформ русской армии и среднего образования в России.

3. Процесс развития довузовского военного образования имел цель решить ряд задач по его оптимизации:

- во-первых, это определение оптимального возраста для начала военного обучения. Исторический опыт доказал, что в этом плане малолетний возраст (как в случае с кадетскими корпусами в первом их варианте) и юношеский возраст (военные училища после гимназий) не удовлетворяют необходимым требованиям. В первом случае ребенок в силу возраста не мог ещё самостоятельно определиться. В результате, не имея впоследствии права выбора другой профессии, вынужден был служить, не имея к этому желания. Во втором случае мотивация на военную деятельность, не имея достаточного подкрепления во время учебы в гимназии, либо пропадала, либо приводила к тому, что юноша был не подготовлен к военному высшему образованию в физическом и психологическом плане. В результате наиболее оптимальным для начала военного обучения и воспитания был признан подростковый возраст. Этот возраст характеризуется жаждой самостоятельности, выбором идеалов, самоопределением в профессиональном плане. Помимо этого для него характерно бурное социальное, физическое и психическое развитие человека. Именно в военной деятельности физическая, психическая закалка, психологическая готовность имеют первостепенное значение;

- во-вторых, определение приемлемой формы организации учебно-воспитательного процесса. Наиболее оптимальной формой довузовского военного воспитания была признана закрытая система учебных заведений – кадетские корпуса. Казарменное положение, поротное деление, четко регламентированные отношения воспитанников с преподавателями, жесткий распорядок дня, суровая дисциплина, обязательность к исполнению требований руководства – все это атрибуты именно закрытой системы;

- в-третьих, это определение содержания образования. Отбор его форм, содержания и методов происходил в поиске оптимального сочетания профессионализации воспитания и его направленности на всестороннее развитие личности воспитанника, её индивидуальности. Фактически развитие и становление кадетских корпусов стало глобальным экспериментом, повторить который оказалось невозможным в последующие периоды развития военного образования. Первоначально кадетские корпуса были независимыми учебными заведениями, поэтому вся их деятельность (естественно, в рамках существующего общественного строя) зависела от руководства, концептуальной направленности его взглядов на воспитание и образование. Директор кадетского корпуса, сообразно своему мировоззрению, ориентировался в альтернативе воспитательных целей. Опыт функционирования кадетских корпусов показал, что для качественного военного воспитания требуется оптимальное сочетание этих целей. Перекос ни в одну, ни в другую сторону, не приведет к успеху. Лишь с 20-х годов XIX века, в связи с возникновением широкой сети учреждений данного типа, разрабатывается единая программа обучения и воспитания. В период с 1900 по 1917 гг. военное воспитание включало в себя нравственное, умственное и физическое. Общая цель нравственного воспитания состояла в возможно полном развитии духовных сил воспитанника, в правильном образовании его представлений, в побуждении и закреплении в нем чувства чести, добра и правды, в надлежащей выработке его характера и в согласовании его стремлений и действий с нравственной нормой. Умственное воспитание трактовалось как «забота о развитии сознательной привычки отдавать себе ясный отчет в предъявляемых службою требованиях и задачах, способности быстро оценивать обстановку и принимать целесообразное решение, ведущее кратчайшим путем к наибольшему успеху». Физическое воспитание преследовало задачу «укрепить здоровье человека, развить его мышечную и нервную силу и, вообще, обратить его в неутомимого, выносливого, неприхотливого, всегда доброго, ловкого, смелого и подвижного бойца» [5, с. 27].

4. Средним специализированным военно-учебным заведениям советского периода присущи многие черты кадетских корпусов России до 1917 года: традиции, символы, атрибутика, товарищество, высокий уровень, по сравнению с обычной школой, образовательной и физической подготовки.

5. Анализ состояния гуманитарной среды довузовского военного образования царской и советской России позволил выявить существенные недостатки в ее организации. По нашему мнению, это: смешение общего образования со специальным; соединение в кадетских корпусах детей и юношей различных возрастов от 6 до 20 лет; обширность учебных программ при недостатке времени для их усвоения; трудности в замещении офицерских должностей, которые бы сочетали в себе способности педагогов с необходимыми качествами строевых командиров.

На основании имеющихся исторических сведений, мы имеем возможность сделать необходимые обобщения по поводу задач, стоящих перед управленческими структурами всех уровней военного руководства:

- руководство средними специализированными военно-учебными заведениями – это сфера тонкой политики, особой деликатности, требующая высочайшей образованности и мастерства;

- эффективно управлять военно-учебным строительством могут только в высшей степени образованные люди, с широким кругозором и педагогическим талантом;

- руководители военно-учебным делом должны быть сами творческими личностями, умеющими создать вокруг себя атмосферу творчества и талантливого созидания, привлечь к решению проблем военного образования лучшие умы России, создать из них команду единомышленников, кровно радеющих за интересы подготовки лучших офицеров;

- руководители средних специализированных военно-учебных заведений должны иметь покровительство верховной власти и уметь использовать это покровительство на общее благо;

- сама власть должна понимать важность подготовки офицерских кадров и проявлять разумное покровительство военно-учебному строительству;

- важнейшей задачей руководства средних специализированных военно-учебных заведений следует считать умение идти в ногу с достижениями научной мысли (военной и гражданской);

- интересы России не позволяют иметь в качестве руководителей военного образования лиц, преданных власти, но невежественных и мало образованных. Просчет в подборе кадров здесь недопустим;

- высшие руководящие кадры могут делегироваться только из самой системы военно-учебных заведений. Только положительный опыт работы на низших научно-педагогических должностях в совокупности с потенциальными возможностями может служить одним из ценовых оснований для дальнейшего продвижения по службе в ведомстве военно-учебных заведений.

Таким образом, в России накоплен богатый опыт организации обучения в военно-подготовительных учебных заведениях. Анализируя этот опыт в различные исторические этапы развития страны, можно сделать вывод, что в ходе своего становления организационные формы учебно-воспитательной деятельности военно-подготовительных заведений претерпевали изменения – кадетские корпуса, военные гимназии, военные специализированные школы, суворовские / нахимовские, кадетские военные училища, президентские кадетские училища. Обращение к истории их деятельности раскрывает уникальные традиции подготовки военных специалистов, проведения учебного процесса, патриотического и духовного воспитания будущего защитника Отечества. Развитие системы довузовской подготовки является важным резервом повышения качества подготовки офицеров. Анализ современного состояния подготовки офицерских кадров, проблем военного образования не может быть достоверным и полным без изучения опыта прошлого, который необходимо адаптировать к современным реалиям.

### Список литературы

1. Абрамов, А.П. Отечественный и зарубежный опыт формирования личности в условиях военного образования: монография / А.П. Абрамов; Курск. гос. техн. ун-т. Курск, 2010. – 180 с. – ISBN 978-5-7681-0566-2.
2. Алпатов, Н.И. Учебно-воспитательная работа в дореволюционной школе интернатного типа. – М., 1958.
3. Воробьева, А.Ю. Кадетские корпуса в России 1732-1917 / худож. О. Пархаев. – М, 2003.
4. Галенковский, П.А. Воспитание юношества в прошлом. Исторический очерк педагогических средств при воспитании в военно-учебных заведениях (в период 1700–1856 гг.). Изд. 2-е. СПб., 1904.
5. Инструкция по воспитательной части для кадетских корпусов. – СПб., 1886.
6. Ишевский, Г. Кадеты и юнкера: Честь: повесть. М.: Вече, 2007.
7. Макаров, А.Н. Педагогические курсы для подготовки офицеров к воспитательной деятельности в кадетских корпусах. СПб.: Пед. музей военно-учебных заведений, 1902. Вып.1.
8. Михайлов, А.А. Российские кадетские корпуса // Вопросы истории. 1997. – № 12.
9. Назаров, А. «Господа юнкера, кем вы были вчера...» // Ориентир, 2000. – № 2.

10. Объедков, И.В. Военно-учебные заведения России в 1914-1917 гг. – М., 1994.
11. О неотложных мерах по восстановлению хозяйства в районах, освобожденных от немецкой оккупации: Постановление СНК и ЦК ВКП(б) от 21 августа 1943 г. – М., 1943.
12. О дальнейшем совершенствовании обучения, воспитания учащихся образовательных школ и подготовки их к труду: Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР. – М., 1977.
13. Петров, П.В. Военно-учебные заведения в царствование императора Николая I. // Столетие Военного министерства. 1802-1902. СПб., 1902. – Т. X, ч. II.
14. Свиридов, В. Так учились вчера господ юнкера // Армейский сборник, 2000. – № 6.
15. Статистика кадетских корпусов // Педагогический сборник. – СПб, 1891. – № 11.
16. Устав императорского шляхетного кадетского корпуса. – СПб., 1766. – 24 с.

#### **4.2. Генезис системы авиационных военно-учебных заведений для подготовки специалистов вертолетной авиации в Советском Союзе**

Актуальность изучения опыта развития военного авиационного образования в области подготовки специалистов по эксплуатации вертолетов состоит в обосновании возможности его использования. В глубоком и всестороннем научном исследовании отработанных и современных моделей обучения в этой сфере, разработке научно-обоснованных механизмов адаптации этого опыта к условиям российской действительности. Новизна исследования обусловлена отсутствием фундаментальных научных работ в этой области.

**Цель исследования:** раскрыть генезис проблемы создания авиационных военно-учебных заведений в СССР, предназначенных для подготовки специалистов летной и технической эксплуатации вертолетной техники.

**Задачи:** проанализировать условия и факторы, способствовавшие становлению и развитию системы подготовки военных специалистов вертолетной авиации в СССР; дать характеристику организационной структуры учебного процесса, а также особенностей функционирования на начальном этапе первого военного учебного заведения по подготовке специалистов летной эксплуатации вертолетной техники.

**Изложение основного материала статьи.** После первого полета самолета братьев Райт в 1903 году, около сорока лет этому летательному аппарату не было конкурентов в небе. За этот период значительно увеличились грузоподъемность и скорость полета этих машин, они из нескладных фанерных аэропланов превратились в мощные реактивные лайнеры, воплотившие в себе самые передовые технические мысли авиаконструкторов.

Но при всех достоинствах у самолета есть существенный недостаток: для того чтобы находиться в воздухе, он должен с большой скоростью перемещаться в горизонтальной плоскости, так как подъемная сила крыла прямо пропорциональна скорости движения его в воздушном потоке. Соответственно для взлета и посадки самолету необходим специально оборудованный и подготовленный аэродром.

Этот недостаток отсутствует у вертолета, так как подъемная и движущая силы, на всех этапах полета создаются одним или несколькими несущими винтами. Данный летательный аппарат обладает летными качествами самолета, а также рядом специфических свойств, присущих только ему: взлетать без разбега, зависать в воздухе на любой высоте, передвигаться в горизонтальной плоскости в любом направлении, совершать развороты при движении с любой скоростью и на висении, совершать посадку на ограниченную площадку вне аэродрома.



Создание вертолета оказалось сложной задачей, поскольку его конструкция намного сложнее конструкции самолета. Вертолет, называемый ранее геликоптер, прошел несколько этапов своего создания за рубежом:

- 13 ноября 1907 года француз Поль Корню сконструировал геликоптер и смог взлететь на нем на несколько секунд на высоту 50 сантиметров;

- 9 октября 1930 года военный летчик Маринелло Нелли на итальянском вертолете двухвинтовой соосной схемы конструктора д'Асканио поднялся на высоту 18 м и пролетел 1078 м за 8,5 минут;

- в 1931 году русский ученый И. И. Сикорский, иммигрировавший в США, запатентовал свой проект вертолета;

- 14 сентября 1939 года И. И. Сикорский провел первые летные испытания сконструированного им вертолета VS-300;

- весной 1941 года правительство США подписало контракт с компанией «Воут-Сикорский» на разработку 2-х местного вертолёта VS-316, который поднялся в воздух 14 января 1942 года [1];

- в Германии был разработан военный вертолет «Фокке-Ангелис» Fa-223. Его запустили в серийное производство в начале 1942 года. Всего удалось выпустить 10 вертолетов, но они довольно эффективно использовались германским командованием для различных военных целей [13];

- в апреле 1944 года вертолеты Сикорский VS-316 (армейское обозначение R-4B) стали использоваться в войсковых операциях на севере Бирмы и на востоке Индии. С учетом опыта эксплуатации R-4B фирма Сикорского разработала другие модели вертолетов: S-47, S-48 и S-49 [1].

Особого внимания заслуживает работа, проделанная выдающимися отечественными конструкторами вертолетной техники:

- 18 мая 1911 года русский конструктор Б. Н. Юрьев опубликовал свою схему вертолёта с одним несущим и одним рулевым винтом, в которую был включен автомат перекося лопастей (ключевой элемент конструкции вертолета. Устройство, сделавшее возможным постройку вертолётов с характеристиками устойчивости и управляемости, приемлемыми для безопасного пилотирования рядовыми лётчиками);

- в 1912 году под руководством Б. Н. Юрьева была построена модель вертолета по опубликованной им ранее схеме, которая стала самой распространенной во всем мире и получила название «классической схемы» вертолета. Однако, из-за отсутствия финансовых средств, Юрьев не смог запатентовать свои изобретения и продолжить разработки [12];

- 3 сентября 1930 года успешно прошли летные испытания первого советского вертолета ЦАГИ 1-ЭА, созданного группой экспериментально-аэродинамического отдела Центрального аэрогидродинамического института имени профессора Н. Е. Жуковского (ЦАГИ), а в августе 1932 года этот вертолет достиг высоты 605 метров, что в 33 раза превосходило предыдущий рекорд высоты, достигнутой на итальянском вертолете конструктора д'Асканио. Летные испытания вертолета ЦАГИ 1-ЭА проводил лично его конструктор – А.М. Черёмухин [9];

- на основе экспериментально-аэродинамического отдела ЦАГИ при Московском авиационном институте в январе 1940 года было организовано опытно-конструкторское бюро – 3 (ОКБ – 3), которым руководил по март 1940 года профессор Б.Н. Юрьев, а далее И.П. Братухин. В этом ОКБ были созданы:

- вертолет 2МГ «Омега» – двухвинтовой вертолет с поперечным расположением несущих винтов. Летные испытания этот вертолет прошел летом 1943 года;

- вертолет «Омега-II» (созданный на базе «Омега»), на который были установлены новые двигатели МГ-31-Ф, – был построен в сентябре 1944 г. и передан на заводские летные испытания. С осени 1945 г. этот вертолет использовался для обучения и тренировки летного состава;

- вертолет Г-3, также созданный на базе «Омега», получивший название «артиллерийский корректировщик», был сконструирован и построен одновременно с «Омега-II». В 1948-1949 гг. один из серийных вертолетов Г-3 был передан в воинскую часть для обучения и тренировки летного состава;

- вертолет Г-4 (модификация Г-3) был спроектирован под новые отечественные двигатели АИ-26ГР, которые превосходили по мощности двигатели, применявшиеся на прежних моделях, и были сконструированы специально для вертолетов. Г-4 прошел заводские летные испытания в октябре 1947 г. Было построено четыре вертолета Г-4;

- в ОКБ-3 также были созданы вертолеты: пассажирский Б-5, санитарный Б-9, опытный образец Б-10, вертолет связи Б-11 [3].

- в конце 1944 г. ОКБ А. С. Яковлева начало работать над созданием вертолета соосной схемы, который был построен в 1947 г.;

- в 1945 г. над проектированием экспериментального вертолета соосной схемы работал Н. И. Камов с небольшой группой конструкторов. Этот вертолет – Ка-8 был построен в конце 1947 г.;

- в 1948 г. во вновь организованном ОКБ Н. И. Камова была создана модификация вертолета Ка-8 – вертолет Ка-10;

- и наконец, в 1948 г. в ОКБ М.Л. Миля был сконструирован по «классической» схеме вертолет Ми-1 (многоцелевой, 1 член экипажа и два пассажира). Первый его полет состоялся в сентябре 1948 г., после чего он удачно прошел летные испытания, в 1950 году был принят на вооружение и стал выпускаться серийно [4].

В этот период времени началась война в Корее (1950-1953 г.г.). Для ведения боевых действий США эффективно применяли четыре типа вертолетов: «Сикорский Н-19 Чикасо» – многоцелевой двенадцати местный, грузоподъемностью 907 кг; «Сикорский Н-5» – многоцелевой четырехместный; «Белл Н-13» – легкий, три пассажира или два раненых на носилках; «Хиллер ОН-23 Рэйвен» – легкий, многоцелевой, с возможностью установки стрелкового вооружения [7].

Этот факт не остался незамеченным в СССР. В связи с отставанием в оснащении Советской армии вертолетной техникой, а также на фоне разгоравшегося военно-политического противостояния между США и СССР были предприняты незамедлительные меры. В сентябре 1951 года в Кремле состоялось совещание по поводу необходимости создания конкурентоспособного вертолета, для его применения в Вооруженных Силах СССР. ОКБ М.Л. Милья и ОКБ А. С. Яковлева получили срочное правительственное задание – создать транспортный многоместный вертолет для применения в военных целях [8].

Через семь месяцев напряженной работы в апреле 1952 г. ОКБ Милья выпустило первый образец вертолета Ми-4, который был принят на вооружение и в серийное производство. 3 июня 1952 года состоялся его первый полет. Ми-4 превышал аналогичный американский вертолет Н-19 (S-55) «Чикасо» по целому ряду характеристик [5].

В ОКБ А. С. Яковлева также был построен, соответственно полученному заданию, двухвинтовой вертолет продольной схемы Як-24. 3 июля 1952 г. на вертолете Як-24 был совершен первый полет. В последующих полетах стали выявляться дефекты, трудности устранения которых надолго задержали испытания, и только в апреле 1955 г. после успешных государственных испытаний Як-24 был принят к серийному производству.

Таким образом, действия руководства СССР, усилия конструкторских бюро вертолетостроения и военной авиационной промышленности позволили в короткий срок повысить оснащенность советских Вооруженных Сил (ВС) вертолетной техникой. Однако США в этом отношении длительное время опережали СССР: по состоянию на 1965 год количество военных вертолетов ВС СССР составляло 1624, тогда как в ВС США – 8500. Но к концу 80-х годов отставание СССР от США в количестве, интенсивности, но что наиболее важно в эффективности применения военных вертолетов, было в значительной степени снижено. Так, в 1988 году на вооружении состояло: в США – 8200 вертолетов, в СССР – 6446 вертолетов.

Появление вертолетной – армейской авиации повлекло за собой необходимость организации военных учебных заведений для обучения летчиков и техников эксплуатации вертолетов.

28 октября 1948 года была сформирована 26-я учебная авиационная эскадрилья в городе Серпухов, оснащенная вертолетами Г-4. В эту эскадрилью отобрали наиболее опытных летчиков и штурманов из боевых авиаполков и летных училищ ВВС. Летный состав отрабатывал летные навыки управления вертолетом, которые принципиально отличались от привычных, годами отработанных навыков управления самолетом, таких как: вертикальный взлет, висение, разворот на висении, переход с висения в горизонтальный полет.

В 1952 году подготовка военных летчиков для пилотирования вертолетов была поручена 160-му ВАУЛ (Военному авиационному училищу летчиков), которое базировалось в городе Пугачеве Саратовской области. Оно включало в свой состав три учебных авиационных полка (уап): 622 для обучения на самолете Як-18; 626 и 629 для обучения на вертолетах Ми-4. Перед началом обучения первых курсантов в 1952 году летчики-инструкторы и инженерно-технический состав Пугачевского Военного училища летчиков в кратчайшие сроки прошли переподготовку для пилотирования и технической эксплуатации новой техники в учебных авиационных центрах и на заводах-изготовителях вертолетов.

При организации учебного процесса личный состав училища столкнулся с массой трудностей. Для изучения курсантами конструкции вертолета и двигателя, трансмиссии, авиационного и радиоэлектронного оборудования, аэродинамики, тактики и других специальных дисциплин приходилось с нуля создавать учебно-материальную базу. Вся авиационная техника была новой, не было списанных вертолетов, агрегатов и деталей, чтобы сделать из них учебные, не существовало тренажеров Ми-4, чтобы на земле отрабатывать навыки его пилотирования. Учебники и учебно-методические пособия создавались с чистого листа, перенять опыт подготовки курсантов-вертолетчиков было не у кого. Несмотря на это, после переучивания в мае 1953 года началось экспериментальное обучение курсантов на вертолетах Ми-4, а уже в ноябре 1954 года был произведен первый выпуск летчиков в количестве 77 человек. В 1955 году был произведен второй выпуск в количестве 135 человек и далее планомерно производились выпуски необходимого количества пилотов [10].

Система обучения строилась следующим образом: после теоретической подготовки в училище курсанты проходили первоначальную летную подготовку на самолетах Як-18. Затем, после изучения конструкции, техники пилотирования и аэродинамики вертолета, они приступали к полетам на Ми-4. Постепенно пришли к выводу что возможно первоначальное летное обучение непосредственно на вертолетах, и от летной подготовки на самолетах Як-18 отказались. С 1963 года в качестве летательного аппарата первоначального обучения стал использоваться вертолет Ми-1. После освоения навыков пилотирования Ми-1, изучения конструкции и аэродинамики Ми-4, курсанты приступали к летному обучению на данном вертолете.

В книге «Сызранское вертолетное», выпущенной в 2010 году к семидесятилетию Сызранского высшего военного авиационного училища летчиков, которым в последствии стало 160-е ВАУЛ, об этом периоде сказано следующее: анализируя многогранный труд коллектива училища с первых дней его существования до нынешнего времени, с уверенностью можно сказать, что 1954 и 1955 годы были самыми трудными за весь период после Великой Отечественной войны. Фактически училище создавалось заново: перестраивалась организационная структура, осваивалась техника пилотирования и эксплуатация совершенно нового летательного аппарата – вертолѐта, комплектовалась учебная база, определялись формы и методы обучения курсантов на земле и в воздухе, порядок управления полѐтами, организация лѐтного дня. Первые два года обучения на вертолѐтах были пробными шагами, после которых училище встало на путь ритмичной, с нарастающими темпами, подготовки вертолетных кадров.

В 1957 г. накопленный опыт лѐтного обучения на вертолѐтах позволил создать новый курс учебно-лѐтной подготовки (КУЛП), который был разработан специальной комиссией и издан Министерством обороны. В 1956 и 1957 годах курсанты в училище обучались на протяжении трех лет, а те, кто поступал после окончания аэроклуба или ДОСААФ и имел достаточную лѐтную подготовку, обучался два года [10].

Последовательно училище готовило летчиков на следующих типах вертолетов: Ми-4 – 1952-1974г.г.; Ми-1 – 1958-1972г.г.; Ми-8 – 1967г., с 1974г. по настоящее время; Ми-2 – 1971-1989г.г., а также – 2004-2015г.г.; Ми-24 – с 1980г. по настоящее время; Ка-27 – 1986-1998г.г.; АНСАТ-У – с 2014г. по настоящее время.

В 1960 году 160-е Военное авиационное училище летчиков было передислоцировано в город Сызрань Самарской области, а в 1963 году оно получило наименование Сызранское военное авиационное училище летчиков, где функционирует и в настоящее время под наименованием – Филиал Военного Учебно-Научного центра Военно-Воздушных сил «Военно-Воздушной академии» в городе Сызрань. Датой образования училища является 20 марта 1940 года – день образования Саратовской военной авиационной школы пилотов (СВАШП). За 78 лет функционирования училищем подготовлено более 20000 летчиков на различных летательных аппаратах [2].

После ввода ограниченного контингента Советских войск в Демократическую Республику Афганистан (ДРА) боевые вертолеты проявили себя как незаменимое средство ведения современной войны. Особенно эффективным было их применение в условиях горной местности и отсутствия аэродромов. Вертолеты нашли широкий спектр применения. Основными задачами были: огневое прикрытие наземных войск и транспортных колонн; доставка в кратчайшее время боевого десанта, личного состава и боеприпасов, различных грузов; эвакуация раненых; спасение экипажей; воздушная разведка. Особенно нужно отметить качественную подготовку летного и инженерно-технического состава Армейской авиации, мужество и героизм, проявленный при выполнении боевых задач. 12 летчиков – выпускников Сызранского ВВАУЛ за выполнение интернационального долга в ДРА получили высшую государственную награду - звание Героя СССР.

Настоящей проверкой летного мастерства, мужества, героизма и отваги вертолетчиков стало их участие в контртеррористической операции на Северном Кавказе. 21 летчик – выпускник Сызранского ВВАУЛ, участники этих боевых действий, удостоены высокого звания Героя Российской Федерации [2].

В связи с интенсивным использованием военной вертолетной авиации в Советском Союзе в период с 1970г. по 1990г. потребовалось большее количество качественно подготовленных военных летчиков и техников. В этот период было сформировано еще три военных авиационных училища и 344-й Центр боевого применения и переучивания (лѐтного состава

Армейской авиации) для подготовки специалистов по летной и технической эксплуатации вертолетной техники:

- в 1969 году – Саратовское высшее военное авиационное училище летчиков;
- в 1979 году – Кировское военное авиационно-техническое училище;
- в 1979 году – 344-й Центр боевого применения и переучивания (лётного состава Армейской авиации);
- в 1984 году – Уфимское высшее военное авиационное училище летчиков.

Ниже приведены основные этапы становления и развития Саратовского высшего военного авиационного училища летчиков:

- 31 декабря 1969 года приказом МО СССР № 0029 была создана Саратовская военная авиационная школа пилотов;
- 12 июня 1971 года Школа пилотов преобразована в Саратовское ВАУЛ;
- 1972 г. – первый выпуск пилотов-прапорщиков;
- 1973 г. – первый выпуск офицеров-лётчиков;
- 1977 г. – первый набор по профилю высшего училища;
- 1991г. – училище прекратило своё существование.

За годы деятельности Саратовское ВВАУЛ подготовило более семи тысяч вертолетчиков и внесло большой вклад в дело обороноспособности страны. Училищем накоплен значительный опыт в деле подготовки летного состава армейской авиации [6]. Сокращение училища произошло в связи с выводом ограниченного контингента Советских войск из Демократической Республики Афганистан и уменьшением потребного количества вертолетчиков для Вооружённых Сил СССР.

В связи с необходимостью подготовки авиационных специалистов для технического обслуживания и ремонта вертолетов, 1 июля 1979 года было сформировано Кировское военное авиационно-техническое училище (КВАТУ), которое долгие годы готовило высокопрофессиональных офицеров-техников для армейской (вертолетной) авиации. На основании постановления Правительства РФ от 29.08.1998г. Кировское ВАТУ было расформировано и на его базе, согласно приказа Министра обороны РФ от 09.12.1998г., с 1 апреля 1999 года открылся технический факультет Сызранского военного авиационного института – ТФ СВАИ (СВВАУЛ был переименован в СВАИ 29.08.1998 г.). ТФ СВАИ, так же, как и Кировское ВАТУ, готовил офицеров-техников по специальностям: вертолет и двигатель; авиационное вооружение; авиационное оборудование; радиоэлектронное оборудование. В 2009 году технический факультет СВАИ был расформирован, из-за общей тенденции сокращения ВС РФ. За свою деятельность училище подготовило большое количество высококлассных специалистов по технической эксплуатации военных вертолетов.

В настоящее время, функцию всех расформированных средних военных авиационно-технических училищ ВВС, выполняет открытый в 2016 году 183 учебный центр подготовки младших авиационных специалистов в г. Ростов-на-Дону.

1 ноября 1979 года был сформирован 344-й Центр боевого применения и переучивания (лётного состава армейской авиации) на базе 696 отдельного вертолётного полка, 359 отдельного батальона аэродромно-технического обеспечения, 439 отдельной роты связи и РТО, 12 отдельный исследовательской вертолётной эскадрильи, 275 отдельной роты беспилотных самолётов-разведчиков. В Центре освоены все типы современных вертолётных армейской авиации ВВС РФ: Ми-6, Ми-8, Ми-8МТВ-5, Ми-8МТКО, Ми-14, Ми-24Д, Ми-24В, Ми-24П, Ми-24Р, Ми-24К, Ми-24ВО, Ми-24ПН, Ми-26, Ка-27, Ка-29, Ка-50, Ка-52. В 2008 году личный состав приступил к освоению вертолёта Ми-28Н.

Практическое применение и реализацию в боевой подготовке армейской авиации нашли три курса боевой подготовки (КБП) и результаты 524 военно-научных трудов научно-исследовательских отделов Центра.

Совместно с киностудией МО РФ снято 12 учебных фильмов по тактике армейской авиации. Проведены лётные исследования по 299 научно-исследовательским работам и 798 оперативным заданиям.

В Центре воспитано и подготовлено: 3 Героя Российской Федерации (генерал-майор Воробьев Борис Алексеевич, полковник Новиков Алексей Иванович, полковник Рудых Александр Витальевич); 1 Заслуженный военный лётчик СССР; 23 Заслуженных военных лётчиков РФ; 3 Заслуженных военных штурмана РФ; 50 лётчиков-снайперов. Более 600 воинов-авиаторов Центра награждены орденами и медалями РФ [14].

Далее приведены основные этапы становления и развития Уфимского высшего военного авиационного училища летчиков (УВВАУЛ):

- училище было создано по приказу Министра обороны СССР № 052 от 04.03.1983 г. Дата формирования 1 сентября 1984 г.;

- первый набор курсантов произведён в 1986 г.;

- первый выпуск состоялся в октябре 1990 г.

К 1995 году училище подготовило более 1000 офицеров, на тот год в училище было 12 кафедр, штат преподавателей - 150 человек, в том числе 20 кандидатов наук. В конце 1999 года Уфимское ВВАУЛ, как многие военные училища в те годы, прекратило существование в соответствии с Постановлением Правительства РФ. За время существования училища было подготовлено 1692 военных летчика [11].

Если не брать в расчет экономическую сторону вопроса подготовки военных-авиационных специалистов, можно сказать, что сокращение летных, инженерных, технических военных авиационных училищ – не принесло пользы Военно-воздушным силам нашего государства.

Форсирование развития военной вертолетостроительной отрасли и, как следствие, формирование военных учебных заведений для подготовки летчиков и технического состава к эксплуатации нового типа авиационной техники было весьма своевременным. Это позволило в кратчайшее время преодолеть значительное отставание СССР в области военного применения вертолетов. При формировании системы летной подготовки была проделана значительная работа по организации обучения на принципиально новом типе летательного аппарата. Были разработаны курсы учебно-летной подготовки для различных типов вертолетов.

Факторами, которые повлияли на развитие вертолетостроения и системы подготовки военных вертолетных специалистов в СССР, явились:

- напряженная военно-политическая обстановка между СССР и США;

- «гонка вооружений», в ходе которой с целью повышения боевой мощи, Вооруженные Силы Организации Варшавского Договора и Вооруженные Силы стран членов НАТО оснащались военными вертолетами;

- высокая эффективность применения транспортно-боевых вертолетов в вооруженных конфликтах в Корее, Вьетнаме, Израиле и Афганистане;

- высокая степень развития авиационной промышленности в СССР, позволившая создать сложный летательный аппарат, каким является вертолет;

- наличие в стране авиационных вертолетостроительных конструкторских бюро, которые создавали современные, конкурентно-способные вертолеты;

- планомерная, целенаправленная и слаженная работа коллективов военных авиационных училищ по подготовке специалистов для эксплуатации нового типа техники.

## Список литературы

1. Володко, А.М. Вертолёт в Афганистане / А.М.Володко, В.А.Горшков. - М.: Воениздат; А/О «РЕАМ-Билдинг», 1993. - 216 с.
2. Годы. События. Люди. Из истории Сызранского ВВАУЛ (1940-2015) / Е.А. Косарьков, В.П. Куницын, В.С. Рудиков и др.; под общ. ред. А.А. Асанова - Сызрань: ВУНЦ ВВС «ВВА им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (филиал, г. Сызрань, Самарская обл.), 2015. - 412с.
3. Изаксон А.М. Советские вертолеты опытно-конструкторского бюро И. П. Братухина [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://fly-history.ru/books/item/f00/s00/z0000014/st049.shtml> (дата обращения: 9.04.18)
4. Изаксон А.М. Советское вертолетостроение / А.М. Изаксон - М.: Машиностроение. 2-е изд., перераб. и доп., 1981. - 295 с.
5. Из истории армейских вертолетов. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.vertopedia.ru/articles/show/11> (дата обращения: 10.04.18)
6. История Саратовского ВВАУЛ [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.svvaul.com/Svvaul/svvaul.htm> (дата обращения: 10.04.18)
7. Катышев, Г.И., Крылья Сикорского / Г.И. Катышев, В.Р. Михеев - М.: Воениздат, 1992. - 432 с.
8. Михеев В.Р. 50 лет МВЗ им. М.Л. Миля / В.Р. Михеев - М.: Любимая книга, 1998. - 272 с.
9. Первый советский вертолет [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [http://www.great-country.ru/articles/sssr/sov\\_delali/00025.html](http://www.great-country.ru/articles/sssr/sov_delali/00025.html) (дата обращения: 7.04.18)
10. Сызранское вертолетное / А.И. Борисов, В.И. Ваулин, В.И. Гатовский и др.; ред. совет Н.Н. Ярцев, В.П. Куницын, Е.Г. Мочалова и др. - Сызрань: Ваш взгляд, 2010. - 296 с.
11. Уфимское высшее военное авиационное училище лётчиков. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki> (дата обращения: 11.04.18)
12. Юрьев Борис Николаевич, создатель первого в мире одноосного вертолета [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://slavnyeimena.ru/publ/25-1-0-73> (дата обращения: 7.04.18)
13. Юферов С. Вертолёты во Второй мировой войне // Военное обозрение [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://topwar.ru/81595-vertolety-vo-vtoroy-mirovoy-voyne.html> (дата обращения: 6.04.18)
14. Центр боевого применения и переучивания летного состава (авиационного персонала армейской авиации) [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://344cbraa.mil.ru> (дата обращения: 11.04.18).

### 4.3. Аксиологический подход как механизм формирования ценностного отношения к военной профессии

Актуальность работы обусловлена необходимостью всестороннего и объективного анализа педагогических механизмов формирования ценностных приоритетов и социальных установок у курсантов авиационных военных вузов и курсантов военных кафедр гражданских вузов авиационной направленности. Социальная функция военного образования заключается в преднамеренной и целенаправленной передаче общественно-исторического опыта защиты Отечества подрастающим поколениям, в овладении ими выработанными нравственными ценностями, нормами и опытом поведения. Успешность и результативность

профессиональной подготовки будущих пилотов армейской вертолетной авиации конечном итоге будут зависеть не только от решения финансовых и социальных вопросов в военном образовании, но в большей степени от создания эффективной системы многоуровневой профессиональной подготовки, обеспечивающей формирование и развитие высокопрофессиональных навыков и умений, духовно-нравственных и морально-психологических свойств и качеств у военных специалистов. Совершенно очевидно, что стратегической задачей государства в этих условиях является сохранение, укрепление и развитие интеллектуального и нравственного потенциала квалифицированных офицеров, составляющих социальную базу военного образования. В связи с этим назрела острая необходимость всестороннего и объективного анализа педагогических механизмов формирования позитивных ценностных ориентаций и социальных установок у курсантов военных вузов, как одного из стержневых компонентов воспитания и обучения всесторонне развитых, гармоничных личностей, военных профессионалов, выполняющих задачи по защите национальных интересов Российского государства. От эффективного формирования положительных социальных установок курсантов и решения социокультурных проблем военнослужащих в целом зависит и престижность военной службы, и успешность развития самого общества. Без твердой убежденности в силе и справедливости государства, без устойчивой позитивной динамики процесса формирования положительных социальных установок, ценностных ориентаций и ценностных приоритетов офицеров, заинтересованного отношения их в честном исполнении воинского долга совершенствование профессиональной подготовки военных летчиков невозможно.

*Методы:* изучение литературных источников, теоретический анализ, синтез, сравнение, методы логических обобщений (индукция и дедукция), способствующие теоретико-методологическому обоснованию аксиологической характеристики военного образования, раскрывающей конкретизированное содержание понятий «ценности», «ценностные ориентации», «ценностные отношения», «ценностные приоритеты» в методологии аксиологического подхода к профессиональной подготовке военных летчиков.

Решить сложную задачу совершенствования современного военного образования можно, ориентируя его на достижение гуманистических ценностей, традиций и идеалов, так как проблема образования всегда рассматривалась и рассматривается учеными и практиками в широком социально-культурном и историческом контекстах. Это связано с тем, что каждая историческая эпоха имеет свои ценности, идеалы и традиции, цели и задачи обучения и воспитания, свой вариант многогранного процесса, свою систему образования и воспитания. Обращение к проблеме военного образования обусловлено не только логикой научного знания, но и тем фактом, что помогает представить себе и понять сущность его в реальности конкретно-исторических событий с целью более детального осмысления решения этой проблемы и обеспечения преемственности богатейшего педагогического наследия. Социальная функция военного образования и заключается в преднамеренной и целенаправленной передаче общественно-исторического опыта защиты Отечества подрастающим поколениям, в овладении ими выработанными нравственными ценностями, нормами и опытом поведения.

Согласно Концепции государственного образовательного стандарта Высшего профессионального образования, важнейшим фактором, подлежащим учету при разработке стандартов военного образования, является необходимость соответствия направлений развития высшей военной школы новым экономическим и социально-политическим условиям развития России, что предполагает стремление системы военного образования к разнообразию реализуемых образовательных целей и ценностей, обеспечивающих ее гибкость; ориентацию системы военного образования на воспитание гражданственности, патриотизма,



трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к Родине. Решить эту проблему современного военного образования можно, ориентируя его на достижение гуманистических ценностей, традиций и идеалов, так как проблема образования всегда рассматривалась и рассматривается учеными и практиками в широком социально-культурном, историческом контексте. Это связано с тем, что каждая историческая эпоха имеет свои ценности, идеалы и традиции, цели и задачи обучения и воспитания, свой вариант многогранного процесса, свою систему образования и воспитания. Обращение к проблеме военного образования обусловлено не только логикой научного знания, но и тем фактом, что помогает представить себе и понять сущность его в реальности конкретно-исторических событий с целью более детального осмысления решения этой проблемы и обеспечения преемственности богатейшего педагогического наследия. Социальная функция военного образования и заключается в преднамеренной и целенаправленной передаче общественно-исторического опыта защиты Отечества подрастающим поколениям, в овладении ими выработанными нравственными ценностями, нормами и опытом поведения.

В условиях девальвации нравственных и культурных ценностей, переживаемых современным обществом, а, следовательно, и современной российской армией как его компонента, ослабления духовности человеческих взаимоотношений, недостаточного престижа воинской службы, игнорирования традиций гуманизма как глобального общечеловеческого мировоззрения приобретает особое значение изучение и практическое использование богатейшего исторического материала на тему обучения и воспитания офицерских кадров, для которых понятие о долге и чести воинской во славу Российского государства передавалось из поколения в поколение. Обеспечение преемственности нравственных ценностей и традиций русского офицерского корпуса может явиться серьезным основанием современной концепции развития военного образования. Рефлексивное ценностное целеполагание, освещая выбор ценностей, становится базой для конкретизации различного типа научного знания применительно к конкретной педагогической ситуации [8, с. 189-190].

По мнению В.Г. Михайловского, обеспечение преемственности ценностей и ценностных ориентаций, идеалов военного обучения и воспитания целесообразно реализовать на современном этапе по пяти направлениям: привитие военным специалистам высокой общей культуры; воспитание у них современного уровня военно-политической культуры; формирование высокого уровня экономического мышления; формирование правовой культуры, правового сознания; формирование педагогической и психологической культуры [Михайловский].

*Аксиологический – ценностный – подход*, реализуемый в военном образовании, направленном на приобщение обучаемых к ценностям, предполагает формирование *ценностного отношения к военной профессии* – личностного качества, возникающего как внутреннее убеждение и готовность к служению Родине, к отстаиванию интересов государства, которое формируется на всех уровнях образования под влиянием, как военных, так и социальных институтов.

Прежде, чем дать теоретико-методологическое обоснование проблемы реализации аксиологического подхода в военно-профессиональном образовании, раскроем его основные позиции и положения в работах отечественных педагогов и психологов.

Приобщение к системе ценностей – это и есть деятельность воспитания. Такой подход к воспитанию чрезвычайно важен для современной социальной ситуации развития, поскольку возрастает действенность ценностных ориентаций для выработки жизненной стратегии в условиях глобальных проблем современности [12, с. 129]. Обучаемый «проживает» в социокультурном пространстве, которое, по мнению Ю.Н. Кулюткина и В.П. Бездухова, есть единство опыта деятельности и опыта отношений его к миру, к людям и к себе. Оно

необходимо как для воспроизведения, трансляции этого опыта, так и для развития способности к моральному творчеству, к кристаллизации нравственных ценностей [12, с. 131].

В социокультурном пространстве образования культура предстает в качестве функции и сферы жизни обучаемого. Освоение культуры как опыта деятельности осуществляется в процессе образования и воспитания, которые выполняют функцию трансляции «аксиологических форм культуры» [9, с. 25].

Образование выполняет не только функцию трансляции культуры, оно способно осуществлять как регулятивную, так и ориентационную функции. В реальном функционировании образование, уходящее своими корнями в культуру общества, вводит обучаемых в ее мир. В процессе приобщения обучаемых к ценностям, осуществляемого в системе педагогического руководства их деятельностью, реализуются единство и взаимосвязь регулятивной и ориентационной функций образования. Регуляция осуществляется с помощью норм, а ориентация задает общее направление для приобщения обучаемых к ценностям. В качестве такого ориентира выступают общечеловеческие, гуманистические ценности, которые единодушно приняты во всех высших формах культуры [9].

Создавая условия для ориентации обучаемых в мире ценностей культуры и морали и для их приобщения к ценностям, образование развивает у них ценностные ориентации, поскольку направленность личности на те, или иные ценности составляет ее ценностные ориентации.

Что касается профессионального образования, то основными факторами ценностного самоопределения обучаемых в профессиональной сфере жизнедеятельности выступают:

1) объективные факторы:

- социальный статус профессии. Поскольку в современной российской реальности он чаще всего определяется материальными условиями профессиональной деятельности, ближайшее социальное окружение обучаемого (семья, группа сверстников и т.д.) ориентирует его на выбор профессии, позволяющей удовлетворить его материальные потребности;

- необходимость выбора ценностных оснований профессионального самоопределения диктуется социальной ситуацией развития и ведущим видом деятельности в ранней юности, определяемым выбором профессии, построением своих жизненных и профессиональных перспектив и планов;

- современное обучение ставит перед обучаемым необходимость ценностного осмысления оснований выбора направления дальнейшего образования;

2) субъективные факторы:

- внутренние, определяемые особенностями личности обучаемого (изначальный культурный опыт; сложившаяся система ценностных ориентаций; соотношение конформизма-нонконформизма, наличие или отсутствие рефлексивной позиции: степень проявления когнитивного диссонанса; наличие референтной для нее группы и т.д.);

- внешние, связанные со степенью готовности педагогов к организации ценностно-ориентированного социально-профессионального опыта обучаемых, к индивидуальной помощи им в процессе ценностного самоопределения в профессиональной сфере жизнедеятельности.

Современная ситуация социально-экономического развития страны не позволяет нам надеяться на позитивное изменение социального статуса большинства необходимых для общества профессий (в том числе, военных специальностей), а следовательно, решение задач самореализации молодежи в наиболее творческих и социально ценных сферах профессиональной деятельности. Таким образом, перед системой образования стоит задача максимальной активизации субъективных факторов, использования механизмов и создания условий позитивного ценностного самоопределения обучаемых.

Проблема приобщения обучаемых к ценностям связана с содержанием и направленностью взаимодействия и деятельности, организуемых в процессе обучения, с характером складывающихся отношений между участниками учебно-воспитательного процесса и требует такого подхода, который послужит основой для их приобщения к ценностям. Таким подходом, который может быть рассмотрен в качестве методологии приобщения обучаемых к ценностям, является, как уже отмечалось, аксиологический (ценностный) подход.

Ученые используют аксиологический (ценностный) подход, как правило, при изучении морали, фактов и явлений нравственного характера. В педагогических исследованиях в целом и при изучении проблем современного образования аксиологический подход используется не в полной мере. Это объясняется тем, что, во-первых, этическая наука пришла к осознанию использования этого подхода совсем недавно, во-вторых, ученые-этики, указывая на необходимость его использования в различных науках, изучающих человека и его деятельность, недостаточно раскрывают его сущность. Главное же состоит в том, что не выявлены педагогические условия, позволяющие эффективно применять его в педагогических исследованиях [12, с. 114].

Аксиологический подход в настоящее время приобрел статус междисциплинарного подхода к исследованию явлений и фактов социально-нравственного характера, поскольку ценностные ориентации являются общим центром, в котором сходятся исследования этиков, социальных психологов и педагогов. Этот подход, отражая реалии многообразных сфер жизнедеятельности человека, его отношений к миру, к людям и к себе, фиксирует конкретную область применения, конкретную систему отношений. В русле ценностного подхода исследуется общая для всех наук, изучающих человека, проблема – ценностные основания жизнедеятельности. Определить сущность аксиологического подхода – значит выявить системообразующее, смыслообразующее его начало, представляющее способом его реализации и выражения.

Отправной точкой для исследования проблемы формирования ценностных ориентаций обучаемых, приобщения их к ценностям являются понятия «*ценность*» и «*ценностные ориентации*», входящие в понятийную сетку культурологии, аксиологии, этики, социальной психологии, педагогики [12, с. 131].

Культурологический анализ категории «ценность», задающий общее направление в исследовании проблемы формирования ценностных ориентаций обучаемых, позволяет выявить статус ценности как аксиологической формы культуры, в которой «получает отражение центрация индивида в деятельности, а вместе с ней и его рефлексия на себя. Анализ ценности как категории позволяет уяснить ее специфику и структуру, отличия ценности от истины, от пользы, от цели, от идеала». Ценность, вплетенная в «ткань» социальной и педагогической действительности, придает ей вполне определенный культурный контекст [там же].

В рамках *этического подхода* как особого способа духовно-практического освоения мира раскрывается характер нравственных отношений, которые позволяют «связать воедино моральную практику и нравственное сознание, между которыми далеко не всегда существует непосредственная корреляция» [3].

*Психологический подход* позволяет выявить механизмы «схватывания» ценностей сознанием, «помещения» ценностей в план сознания, определить строение мотивационной, смысловой сфер и диспозиционной системы человека, поскольку ценности как мотивы определяют строение мотивационной сферы, как смысловые образования – строение смысловой динамической системы, как ценностные ориентации – строение диспозиционной системы обучаемого, обучающего. В своем единстве ценности регулируют и направляют их

деятельность, общение, поведение [12, с. 132]. Этот подход раскрывает психологические механизмы присвоения обучаемыми ценностей в процессе организации их деятельности.

*Педагогический подход* в единстве с другими подходами дает возможность обосновать способы и средства приобщения к ценностям в процессе обучения. Педагогическое исследование предполагает обращение к философии и психологии, поскольку раскрыть функции ценностных ориентаций в структуре нравственного сознания, определить педагогические условия приобщения обучаемых к ценностям в процессе обучения возможно только на основе таких экспериментальных данных, которые подвергнуты философскому, аксиологическому и психологическому анализу. Философское, этическое и психологическое знание, получающее соответствующую интерпретацию, выполняет методологическую функцию в педагогическом исследовании, а философско-аксиологическая теория ценностей входит в состав его методологического обеспечения [10].

Таким образом, аксиологический подход как междисциплинарный, объединяющий перечисленные выше подходы, позволяет сопоставить и обобщить различные точки зрения относительно понятий «ценность» и «ценностная ориентация» и на этой основе определить функции ценностей и ценностных ориентаций. Аксиологический подход связан с реализацией ценностей, ценностного отношения субъекта к объекту. В формировании такого отношения следует видеть сущность ценностного подхода к приобщению обучаемых к ценностям, которые определяют в свою очередь ориентацию преподавателя на развитие и становление обучаемого как личности, индивида и субъекта деятельности.

По мнению М.С. Кагана, воспитание есть формирование системы отношений и ценностных ориентаций как свойств, приобретаемых и потому способных изменяться в духовной биографии индивида [8, с. 175-176].

*Ценностные отношения* включают в себя не только должное, но и желаемое, связанное с добровольным, свободным выбором, стремлением, являются для людей не внешними и принудительными, а внутренними и ненасильственными. Так, например, *ценностное отношение к военной профессии* – личностное качество, возникающее как внутреннее убеждение и готовность к творческому служению Родине, отстаиванию интересов государства, которое формируется на всех уровнях образования под влиянием военных, социальных институтов. Создание у обучающихся необходимых представлений о военной службе и воинском долге, чести, традициях, формирование положительной мотивации к получению военной профессии и подготовка к дальнейшей военно-профессиональной деятельности должно осуществляться в ходе реализации процессов обучения и воспитания детей и учащейся молодежи.

Чтобы раскрыть процессуальные и содержательные характеристики аксиологического подхода, необходимо определиться с понятием «ценность», поскольку анализ научной литературы указывает на наличие различных точек зрения относительно определения этой категории [цит. по 12, с. 116-117]:

- «ценности – это осознанные смыслы жизни» [2, с. 13];
- ценности – это система смысла вещей и явлений, окружающих человека [3, с. 14];
- «специфика ценностей, их присвоение и функционирование в обществе определяется не субъектно-объектным отношением, а, прежде всего, межсубъектными отношениями, и в них же, в свою очередь, реализуется» [6, с. 35];
- «ценность – это значение данного предмета для субъекта, это отношение, причем специфическое отношение, поскольку она связывает объект не с другим объектом, а с субъектом ... Ценность возникает в объектно-субъектном отношении не будучи ни качеством объекта, ни переживанием другого объекта – человека» [8, с. 67];

- «ценности – это обобщенные, устойчивые представления о предпочитаемых благах и приемлемых способах их получения, в которых сконцентрирован предшествующий опыт субъекта ...» [14, с. 16];

- «ценности, или жизненные смыслы, выражают ценностное отношение человека к миру, его сущностные силы» [14, с. 16];

- «ценности – это идеальные представления, смыслы моральных понятий» [13, с. 12];

Если исходить из того, что ценности есть осознанные смыслы жизни, а направленность человека на ценности есть его ценностные ориентации, то объект воспитания с психологической точки зрения есть нравственно-ценностная сфера обучаемого, структурным компонентом которой являются осознанные смыслы в том значении, в каком их понимает Б.С. Братусь, а именно – как личностные ценности. Личностные ценности указывают вектор смысловой сферы человека, смыслового поля его сознания, ибо они выражают отношение человека к другому человеку, действиям и поступкам человека. Это отношение может быть как непосредственным, так и опосредованным [2, с. 59]. М.С.Каган считает, что ценность является *значением* [8, с. 68]; она фиксирует систему субъектно-объектных отношений [8, с. 51]; ценностное отношение – это отношение к.., а не отношение между... [8, с. 69]. Подход к ценности как значению (значение объекта существует независимо от сознания человека) показывает, что ценности объективны. Они находятся в объективной ценностной системе, а, следовательно, могут быть присвоены человеком в деятельности.

Присвоить ценности – значит наделить смыслом значение объекта, в качестве которого выступает другой человек. «Смыслом, – подчеркивает М.С. Каган, – становится значение объекта для меня как субъекта, и вне моей субъективности он не существует. Осмыслить и значит наделить смыслом, значение же познается как нечто внешнее по отношению ко мне как субъекту и от меня независимое» [8, с. 53]. Такой подход к значению и смыслу означает, что значение может иметь широкий спектр смыслов, поскольку мир субъективности людей различен. Это находит своё выражение в различных позициях людей относительно социальных процессов в обществе и т.д.

Аксиологический подход к приобщению обучаемых к ценностям нацелен на раскрытие смысла объекта, понятий и т.д. в аспекте их соотнесения с явлениями социально-нравственной жизни общества. Раскрытие обучаемым смысла значений, то есть ценностей, реализует такую функцию этого подхода, как предвосхищение будущих состояний социального и индивидуального нравственного развития. Ценности как значения, к которым обучаемые приобщаются и которые присваивают, становятся формой их ориентации в социальной и педагогической реальности, во взаимоотношениях и взаимодействии с педагогом, с людьми.

Исследование проблемы приобщения обучаемых к ценностям, формирования у них ценностных ориентаций предполагает раскрытие функций ценностей и ценностных ориентаций [12, с. 133].

Несмотря на то, что в научной литературе по проблеме приобщения обучаемых к ценностям, формирования у них ценностных ориентаций накоплен достаточный материал для уяснения механизмов формирования ценностных ориентаций в различных видах деятельности, Ю.Н. Кулюткин и В.П. Бездухов, обращаясь к философскому, этическому и психологическому знанию, используют то знание, «которое не в должной мере было использовано педагогической наукой и которое имеет непосредственное отношение к исследуемой проблеме – проблеме приобщения обучаемых к ценностям в процессе обучения, формирования у них системы ценностных ориентаций» [там же].

Анализ научной литературы показывает наличие различных точек зрения ученых относительно определения понятия «*ценностная ориентация*» и обоснования функций ценностных ориентаций.

Например, исследуя структуры нравственного сознания, присущего в различные исторические эпохи различным типам личности, выразившим своеобразные социальные отношения своего времени в нормах, запретах, идеалах специфического морального содержания, ученые выделяют следующие его компоненты: нормы, ценностные ориентации, мотивация, оценка, самооценка, долг, совесть, идеалы [5]. Особое значение в контексте настоящего исследования имеет положение о том, что содержание структурных компонентов нравственного сознания, в том числе и содержание ценностных ориентаций, различно в различные исторические эпохи. По мнению военных психологов, «...если в этике, как науке о морали, ведущей стороной является научно-познавательная сторона, то в самом моральном сознании ведущей является ценностная сторона. Способность нравственного сознания постоянно, в самых различных ситуациях направлять помыслы и действия человека на достижение той или иной моральной ценности может быть охарактеризована как ценностная ориентация» [там же].

М.С. Каган также подчеркивает, что поскольку бытие нестабильно, постольку история человечества становится историей смены его ценностных ориентаций [8, с. 172].

Ю.Н. Кулюткин и В.П. Бездухов считают, что динамика содержания ценностных ориентаций, задающих общее направление деятельности человека и его взаимодействий с миром и с людьми, обусловлена социально-экономическими и политическими переменами, происходящими в мире, в стране, становящимися отправной точкой для переосмысления и переоценки ценностей [12, с. 134].

В образовании как компоненте духовной жизни общества также происходит переоценка ценностей, обуславливающая переход от традиционной парадигмы образования к гуманистической парадигме.

*Ценностные ориентации* представляют собой устойчивое, глубинное выражение морального сознания, своего рода его «локатор», который позволяет человеку выявлять смысл ценностей и осуществлять их выбор. Идея о том, что ценностные ориентации выражают общую оценочно-императивную устремленность морального сознания и обеспечивают регуляцию деятельности и поведения, получила свое развитие в социально-психологических и педагогических исследованиях [11].

Так, данная идея была воплощена в теории диспозиционной регуляции поведения [4]. Основная идея данной концепции заключается в том, что: диспозиции личности как фиксированные в ее социальном опыте предрасположенности воспринимать и оценивать условия деятельности, а также действовать в этих условиях определенным способом, иерархически упорядочены таким образом, что ценностные ориентации, занимающие высший уровень в диспозиционной системе человека, подчиняют себе действие других уровней его диспозиционной системы и определяют направленность его деятельности. На этом основании делается вывод о том, что ценностные ориентации являются устойчивым, глубинным выражением морального сознания. Так как низшие уровни диспозиции регулируются более высоким диспозиционным уровнем, то есть ценностными ориентациями, данная идея послужила основанием для выдвижения В.П. Бездуховым и А.В. Бездуховым идеи о гуманистической направленности учителя как системе его ценностных ориентаций [1, с. 8].

Другой подход связан с определением структуры и содержания ценности. В рамках данного подхода выделяются две позиции ученых, отправной точкой для которых является идея Ю.Н. Кулюткина о том, что направленность человека на ценности и есть его ценностные ориентации [12, с. 135-136]. В рамках этого подхода обосновываются роль и значение

ценностей в развитии мировоззрения как состояния сознания человека [14], а также дается обоснование ценности в качестве необходимого элемента оценочного и ценностного отношения [6].

В.Н. Сагатовский, исследуя проблему мировоззрения, отмечает, что содержательным ядром мировоззрения человека являются не знания, входящие в его структуру, а ценности, или жизненные смыслы. «В ценности, – пишет В.Н. Сагатовский, – в итоговой концентрированной форме выражаются основные потребности и интересы человека: с помощью ценностей осуществляется выбор того или иного отношения к миру и любой его части» [14, с. 15].

Близкую к В.Н. Сагатовскому точку зрения о том, что содержательным ядром мировоззрения являются ценности, высказывает М.С. Каган, согласно которому «мировоззрение есть не что иное, как система ценностей, что и отличает его от миропонимания как системы знания о бытии и от системы идеалов, то есть миромоделирования – создания картины мироздания, каким желал бы видеть его субъект» [8, с.156].

Исходя из того, что мировоззрение дает стратегический ответ на стратегические вопросы жизни человека: во имя чего? и каков путь? Ю.Н. Кулюткин и В.П. Бездухов полагают, что поиск человеком ответа на данные вопросы есть поиск им ценностей как ядра мировоззрения, как аксиологической формы культуры [12, с. 136].

Такой подход к ценностям правомерен, поскольку мировоззрение как состояние сознания делает акцент на отношении человека к миру. А одним из значений понятия «ценность», как уже отмечалось, является отношение. Сознание, отражая действительность, выявляет отношения или ценности человека. Изменение содержания отношений обуславливает изменение содержания ценностей, что и ведет к их пересмотру, а также к переоценке в новых социальных условиях.

Необходимо отметить, что если в социологии понятия «ценность» и «ценностная ориентация» употребляются как синонимы, то в этике и психологии данные понятия не являются равнозначными, идентичными.

Так, когда речь идет о ценностях, то имеется в виду хаотический набор ценностей, а когда речь идет о ценностных ориентациях, то имеется в виду *иерархизированная структура ценностей*. Поэтому ценностные ориентации – это упорядоченная система ценностей, иерархизированная по критерию их значимости для субъекта – индивидуального или группового.

В своем поведении, в принятии решений, в суждениях человек исходит из тех или иных ценностей, а важнейшие из них определяют его «систему координат» – систему ценностей. Действительно, понятия «ценность» и «ценностная ориентация» не являются идентичными. Ценности, например, обладают присущими только им свойствами, которые не являются свойствами ценностных ориентаций.

В.П. Выжлецов, анализируя явление ценности в контексте *ценностных отношений*, выделяет следующие основные свойства ценностей:

- ценностные отношения включают в себя не только должное, но и желаемое, связанное с добровольным, свободным выбором, стремлением;
- ценности выражают такие отношения, которые связывают, объединяют людей, а не разъединяют их;
- ценностные отношения являются для людей не внешними и принудительными, а внутренними и ненасильственными;
- подлинные ценности нельзя отобрать;
- ценности, то есть наличие или отсутствие отношений ценностного уровня, логически и научно доказать невозможно [8, с. 61].

Ю.Н. Кулюткин и В.П. Бездухов отмечают, что осмысление выделенных В.П. Выжлецовым свойств ценностей показывает, что далеко не все свойства являются таковыми по своей сути. Так, первое и второе свойства, с их точки зрения, характеризуют ценностные отношения, а не собственно ценности. Ценности относятся и к сфере сущего, и к сфере должного, а ценностное отношение есть результат оценки по критерию ценности. Ценность является полюсом ценностного отношения. Следовательно, подменять ценность ценностным отношением не следует [12, с. 138].

Вслед за этими учеными мы считаем, что различие между ценностью и ценностной ориентацией следует определять, исходя из их функций (хотя необходимо отметить, что функции ценностей и ценностных ориентаций могут в какой-то мере совпадать). В решении проблемы определения функций ценностей и ценностных ориентаций ученые выделяют ряд взаимодополняющих подходов.

Так, Б.С. Братусь выделяет две *функции* ценностей. Первая функция ценностей связана с созданием образа, эскиза будущего, той перспективы развития личности, которая не вытекает прямо из наличия сегодняшней ситуации. Вторая функция ценностей, по его мнению, заключается в том, что деятельность человека может оцениваться и регулироваться со стороны ее успешности в достижении тех или иных целей и со стороны ее нравственной оценки. Опорой нравственной оценки являются смысловые образования, которые становятся личностными ценностями и в силу этого задают общие принципы соотнесения между мотивами и целями [2, с. 31-32].

Другой подход выявления функций ценностных ориентации связан с их обоснованием в структуре ценностно-ориентационной деятельности, являющейся механизмом осуществления ценностей. В.П. Выжлецов, развивая идеи М.С. Кагана о сущности и содержании ценностно-ориентационной деятельности, приходит к выводу, что эта деятельность объединяет в себе внутренне целостную саморегуляцию и внешне оценочное целеполагание, личностное самоосуществление. Исходя из того, что совмещение и проявленность внутреннего во внешнем, соответствие средств цели определяют судьбу человека и общества в целом, В.П. Выжлецов в качестве главной функции ценностной ориентации выделяет прогностическую функцию, которая «проявляется в саморегулируемой деятельности целеполагания, где будущее не просто предвосхищается, а создается самим процессом формирования иерархии ценностей» [6, с. 85]. Прогностическая функция ценностных ориентаций, как это следует из утверждения В.П. Выжлецова, связана с саморегуляцией деятельности в аспекте целеполагания, то есть с субъектностью личности человека. Ориентация задает общее направление деятельности, а саморегуляция осуществляется с помощью норм (ведь ценности, как известно, первичны, а нормы вторичны).

На этом основании, по мнению В. Момова, ведущей функцией ценностной ориентации человека, которая есть «персонифицированное отношение к объективной системе социальных ценностей – материальных и духовных, наличных и возможных, желательных и должных» – является ценностно-ориентирующая, а уже затем прогностическая и регулирующая [13, с. 133]. Человек вначале ориентируется в мире ценностей, а уже затем, отбирая такие, которые наиболее значимы для него, прогнозирует свое будущее в соответствии с исповедуемыми ценностями. В своем единстве ценностно-ориентирующая, прогностическая и регулирующая функции ценностных ориентаций образуют присущий только данному человеку (обучаемому) ценностный континуум, а персонифицированное отношение обучаемого к миру и к людям раскрывает его личностный (ценностный) модус, то есть его потребности, интересы, критерии оценок.

Ценностно-ориентирующая функция ценностных ориентаций выводит обучаемого в сферу мировоззренческого осмысления действительности, своих отношений с миром и с



людьми. Ценностные ориентации, как «личностный компас», становятся основой для разрешения противоречий сознания, поскольку они являются образующими смысловое поле сознания, а также являются доминирующими в диспозиционной системе обучаемого. Задачей обучения и воспитания становится создание условий для выявления обучаемым того, что имеет значение как для него, так и для общества [12, с. 140].

Ценностные ориентации отражают уровень, определяющий смысл жизни человека, соединяют и мобилизуют мотивы, цели и намерения личности. Ценностные ориентации как критерии для оценки реализованных в деятельности отношений обуславливают выбор человеком философско-этических (ценности), психологических (мотивы, смыслы, намерения), операциональных (действия, поступки) ориентиров собственного развития и становления как личности, как индивида, как субъекта деятельности.

Таким образом, ценностные ориентации выполняют следующие основные функции: во-первых, они определяют категориальный аппарат сознания обучаемого как человека и как будущего профессионала; во-вторых, они задают критерии для оценок социальных, политических, нравственных, социально-психологических и педагогических явлений и процессов. Это своего рода критериальная сетка, формируемая на базе научного знания, на основе ценностей и составляющая общий профессиональный и нравственный «профиль» личности. Эта сетка ценностных ориентаций позволяет ей принимать или отклонять ценности, то есть осуществлять их выбор, проводить гуманистическую экспертизу.

Мы согласны с мнением В. Момова о ведущей функции ценностной ориентации человека, отражающей «персонифицированное отношение к объективной системе социальных ценностей [13, с. 133]. Действительно, человек вначале ориентируется в мире ценностей, а уже затем, отбирая такие, которые наиболее значимы для него, прогнозирует свое будущее в соответствии с исповедуемыми ценностями. Однако здесь, по нашему мнению, следует говорить о *ценностных приоритетах личности*.

Вообще приоритет – это понятие, показывающее важность, первенство (например, приоритет действий определяет порядок их выполнения во времени). Ценностные приоритеты – важнейшие элементы внутренней структуры личности, закрепленные жизненным опытом индивида, совокупностью его переживаний, существенное для данного человека. Ценностные приоритеты – эта главная ось сознания, преемственность определенного типа поведения и деятельности, которая выражается в направленности потребностей и интересов [7].

Ценностные приоритеты обеспечивают целостность и устойчивость личности, определяют структуры сознания деятельности, контролируют и организуют мотивационную сферу, как средство достижения целей. Устойчивая и непротиворечивая совокупность ценностных приоритетов обуславливает такие качества личности, как: цельность, надежность, верность определенным принципам и идеалам, способность к волевым усилиям, активность жизненной позиции.

Развитые ценностные приоритеты – признак зрелости личности, показатель меры ее социальности. Основное содержание приоритетов – политические, философские, нравственные убеждения человека, глубокие привязанности человека, нравственные принципы поведения. Ценностные приоритеты включают в себя три компонента: смысловой (сконцентрирован социальный опыт личности, на основе которого возникает научное познание действительности, способствующее становлению ценностного отношения); эмоциональный (предполагает переживание индивида своего отношения к данным ценностям и определяет личный смысл этого отношения); поведенческий (определяется на результатах первых двух компонентов, формируется готовность действовать, осуществлять задуманное в соответствии с планом) [7].

Проблема приобщения человека к ценностям стала активно изучаться в последнее время. Раскрыв функции ценностей и ценностных ориентаций, обратимся к проблеме приобщения обучаемых к ценностям, направленность на которые и иерархия которых образует их ценностные ориентации. Основными механизмами приобщения обучающихся к ценностям являются *общение и деятельность*. Приобщение обучаемых к ценностям происходит в организуемом педагогом *общении*, в котором имеют место субъект-субъектные отношения, по мнению Ю.Н. Кулюткина и В.П. Бездухова, связано, во-первых, с предъявлением педагогом обучающимся ценностей, а во-вторых, с обменом ценностями, который происходит в межиндивидуальном взаимодействии. Результатом обмена ценностей может быть выбор таких ценностей, которые имеют значение для обучаемого [12]. Выбор совершен, если человек твердо решил поступить определенным образом: он остановился на решении, а не прокручивает мысленно все варианты снова и снова.

*Общение*, как пишет М.С.Каган, есть способ приобщения к ценностям другого. Общение является основным способом формирования и развития мировоззрения личности, ее системы ценностей [8, с. 297]. В этом, с точки зрения ученого, и заключается суть воспитания: «Суть воспитания – в приобщении воспитуемых к ценностям воспитателя, а не в информировании о ценностях, не в их изучении и не в их навязывании. Воспитание есть способ превращения ценностей социума в ценности личности» [там же, с. 176].

Наряду с обозначенными выше механизмами приобщения обучающихся к ценностям (деятельность и общение) в профессиональной сфере жизнедеятельности необходимо отметить и такие механизмы, как *интернализация* на основе осознания смысла собственной жизни и своего профессионального призвания. Действие механизма интернализации связано с осознанием ценностей и принятием ответственности за их выбор [5]. Исходным побудителем самоопределения в данном случае служит когнитивный диссонанс, возникающий у личности и проявляющийся в ее стремлении найти некое компромиссное решение с целью уменьшения степени несогласованности имеющихся ценностных представлений с социально значимыми и установить равновесие между ними. В результате создаются предпосылки для формирования индивидуальной, автономной и в то же время социально ориентированной системы ценностей личности.

Видные политологи вынуждены констатировать снижение морального потенциала (морального духа) в Вооруженных Силах в ходе проведения военной реформы в России конца XX – начале XXI в.в. Прежде всего, это касается духовно-нравственного уровня, который объединяет базовые, глубинные и наиболее устойчивые категории морального духа – ценности, идеалы, принципы, убеждения и нормы, являющиеся основой для формирования понятий «Родина», «Отечество», «патриотизм», «воинский долг», «воинская честь», «воинское товарищество», «совесть», «порядочность». Девальвация этих духовных ценностей порождена различными объективными и субъективными факторами, но суть одна – налицо однозначно негативное воздействие неприемлемой для современного общества системы воспитания молодежи. Только утрата нравственных ориентиров в армии более болезненна, чревата крупными потерями и остро воспринимается обществом.

Поэтому создавать качественно новые Вооруженные Силы без системы духовных и моральных ценностей бессмысленно. Кроме того, падение престижа военной службы, ощущение военнослужащими социальной невостребованности ратного труда снижает их служебную активность, при этом инициатива и творчество отсутствуют не только у рядового и сержантского состава. В результате происходит деморализация армии во всех ее эшелонах.

По мнению военных педагогов и психологов, недопустимым является непонимание объективной закономерности возникновения нового, самостоятельного вида обеспечения деятельности Вооруженных Сил – морально-психологического [5]. Жесткие командно-

административные методы, которые составляли суть всей деятельности политорганов, в сочетании с недооценкой психологии, социологии и педагогики отрицательно сказались на результатах работы с людьми. Кроме того, идеологический и партийный аспекты, превалируя над всеми остальными, были оторваны от конкретного человека, отличались стереотипностью и однообразием. Изменить такое положение дел к лучшему сразу, с объявлением указа невозможно. Отсутствие опыта альтернативной работы с людьми привело к крайне низкой результативности в работе с негативными явлениями в воинских коллективах.

Сегодня приходится многое переосмысливать и принимать решения уже в процессе работы с личным составом, причем в сложных условиях военного строительства с учетом ряда объективных и субъективных факторов. Морально-психологическое обеспечение призвано охватить практически всю духовную сферу воинской деятельности, все уровни психики военнослужащих и гражданского персонала. Конечной целью такой деятельности должно быть надежное функционирование военнослужащих в экстремальных условиях воинской службы в мирное время, и в боевой обстановке.

В связи с этим основными целями морально-психологического обеспечения деятельности войск (сил) должны стать: формирование и поддержание высокого боевого духа, устойчивого морально-психологического состояния личного состава; создание благоприятных условий для реализации морально-психологического и физического потенциала военнослужащих; повышение мотивации к воинскому труду в структуре военно-профессионального самоопределения личности, готовности к тем или иным действиям по повышению военно-профессиональной компетентности, военно-профессионального мастерства, уровня активности в достижении поставленных профессиональных целей, обеспечивающие реализацию стратегии достижения в ратном труде.

Таким образом, в условиях трансформации нравственных ценностей общества аксиологический подход приобретает статус междисциплинарного подхода к исследованию явлений и фактов социально-нравственного характера, отражая реалии многообразных сфер жизнедеятельности человека, его отношений к миру, к людям и к себе, фиксирует конкретную область применения, конкретную систему отношений. В современном военном образовании прослеживается закономерность возникновения нового, самостоятельного вида обеспечения деятельности Вооруженных Сил – морально-психологического, объединяющего глубинные и наиболее устойчивые категории морального духа – цели и мотивы, ценности и ценностные ориентации, ценностные отношения и ценностные приоритеты, идеалы и убеждения, принципы и нормы, которые являются основой для формирования понятий «Родина» и «Отечество», воспитания патриотизма, воинского долга, воинской чести, воинского товарищества.

Совершенствование системы военного профессионального образования является одной из важнейших задач современного общества. Содержание и характер воинского труда в новых условиях существенно изменяют требования не только к процессу подготовки специалистов, но и к личности как обучающихся, так и обучающих. В основе удовлетворения подобных требований лежат изменения в процессах формирования личности. Однако очень часто ценностные, смыслообразующие аспекты воинской деятельности, которые имеют первостепенное значение для военного специалиста, отходят на второй план [5].

Система военного образования в Российской Федерации предназначена для обеспечения потребностей Вооруженных Сил, других войск, воинских формирований и органов в офицерах, уровень подготовки которых соответствует государственным и (или) специальным требованиям федеральных органов исполнительной власти, в которых федеральным законом предусмотрена военная служба. В проекте «Национальной доктрины образования в Российской Федерации» указано, что образование является высшей ценностью

гражданина, общества и государства. В законе РФ «Об образовании», в свою очередь, подчеркивается, что образовательный процесс осуществляется в интересах личности, общества и государства.

С учетом сказанного аксиологическая характеристика военного образования включает три взаимосвязанных ценностных элемента: *государственный, общественный и личностный*.

Сегодня наша страна движется от тоталитаризма к открытому демократическому обществу, что обуславливает необходимость повышенного внимания к воспитанию воина-профессионала, способного жить, трудиться и служить в свободном демократическом государстве в условиях рыночной экономики и конкуренции. Без понимания обществом государственной ценности военного образования решить данную педагогическую задачу не получится. Необходимы законодательные акты, направленные на обеспечение престижа военного образования, осознание его государственной приоритетности, а не только на повышение роли финансовых и экономических приоритетов. В ситуации стабильного развития логика формирования нормативно-правовой базы российского военного образования должна выглядеть следующим образом: «Национальная доктрина образования – Федеральная программа развития образования – Федеральный закон об образовании – серия конкретизирующих его законодательных актов, касающихся собственно военно-профессионального образования [15].

Однако во время экономического, социального и оборонного кризиса эта логика оказалась искаженной, а направление развития законодательства – во многом несовпадающим с логикой. Так, в Федеральной программе реформирования системы военного образования в Российской Федерации», в которой основной целью является «приведение количественных и качественных параметров системы военного образования в Российской Федерации в соответствии со структурой, численностью и задачами Вооруженных Сил Российской Федерации, других войск, воинских формирований и органов». Однако следует отметить, что предложенная в программе стратегия реформирования системы военного образования не имела аксиологической составляющей и в качестве задач ставила: создание организационно-правовых и экономических условий для полного удовлетворения потребностей в офицерах при рациональном использовании средств федерального бюджета, выделяемых на их подготовку, ... повышение эффективности управления военным образованием. Главный упор Федеральной программы делается на сокращение избыточного количества военно-учебных заведений и повышение за счет этого сокращения материально-технического и научно-педагогического потенциала для качественной подготовки офицеров в оставшихся вузах.

Опыт военно-профессиональной подготовки убедительно доказывает, что без четкой формулировки педагогических целей высшего военно-профессионального образования, согласованных с его современными ценностными аспектами, невозможно осуществить его модернизацию в соответствии с современными требованиями к уровню подготовки офицеров. Игнорирование данного опыта приводит к военно-техническому отставанию России от экономически развитых стран по целому ряду принципиально важных позиций, несмотря на совершенствование экономических механизмов.

Одного только понимания и законодательного закрепления очевидной государственной ценности военного образования недостаточно. Необходимо придать этой категории реальную государственную значимость, предпринять конкретные действия, подтверждающие заинтересованность государства в развитии военного образования, которое определяет боеготовность армии и, в конечном счете, независимость и целостность страны.

В настоящее время представителями властных структур в достаточной степени не осознается непреходящая государственная ценность военного образования, что не позволяет им понять причины ослабления боевого духа армии, выходящее за рамки её материально-технического обеспечения. При существующих подходах военные вузы не могут готовить высокоразвитых и высококвалифицированных военных специалистов, способных к профессиональному росту и мобильности в условиях информатизации общества, развития современных видов вооружения и военной техники. Но само главное – выпускники вузов не будут патриотами России, обладающими высокой нравственностью, воспитанными на принципах гражданственности и любви к Родине, как этого требует государственное руководство в своих декларациях. Сложившееся положение приводит к необходимости анализа общественной ценности военного образования, тем более, что результаты социологических опросов позволяют заключить, что проблемы образования не занимают ведущего места в сознании военнослужащих, уступая проблемам уровня жизни, своевременной выплаты и размера денежного довольствия и т.д. [4]. Однако этот факт можно объяснить тем, что потребность в образовании, в отличие, например, от потребности в пище и одежде, не связана напрямую с физиологией человека, а отсутствие денег сказывается на уровне жизни несравненно быстрее, чем плохое образование. Конечно, материальные ценности часто более очевидны, но и с духовными ценностями военнослужащий имеет дело каждый день. Если военное образование будет воспитывать культуру повседневного труда (службы), позволит анализировать собственные действия, определять меру общественной ответственности, то ценность его поймет каждый человек и признает общество.

Государственная и общественная ценности военного образования имеют коллективную сущность, что объединяет государство и общество в отношении к нему. Однако, государство и общество – понятия не идентичные, взаимоотношения между ними достаточно сложные, а иногда конфликтные. И если общество может отвернуться от армии, то государство не имеет права этого делать, так как рискует утратить атрибуты государственности. С данной точки зрения военное образование имеет в большей степени государственную ценность, чем общественную [15].

Государственно-общественная значимость военного образования не отражает главного – личной ценности образования, мотивированного отношения военного человека к собственному образованию. Этой ценности уделялось большое внимание в философских и педагогических работах в дореволюционной России. В советское время личная ценность образования была во многом утрачена, заменена коллективистскими концепциями, игнорирующими высшую самооценку каждого индивидуума. Господствовавшая моноидеология подчиняла личные образовательные интересы государственным и общественным, в том числе и в сфере военно-профессионального образования. При существующем сегодня идеологическом плюрализме на государственном уровне, отсутствии четких ориентиров общественного развития на передний план выдвигается личная ценность военного образования, тем более, что действующие законодательные акты подчеркивают приоритеты индивидуальной ценности образования, его гуманистический характер и право свободного развития личности.

В современной России формирование образовательно-ценностных ориентиров во многом подчиняется индуктивной логике, когда государственная, а, тем более, общественная ценность образования является продуктом интеграции личностных ценностей. В связи с этим существует опасность уничтожения образования как государственной ценности при проецировании узко индивидуалистических, меркантильных ориентаций на несформированные государственные и общественные стратегические интересы и цели. Данная тенденция особенно опасна для военного образования, так как при определении личностной его

ценности преобладающей должна оставаться дедуктивная логика: военный, сознавая интересы государства (общества), понимая задачу их отстаивания как условия удовлетворения собственных интересов, формирует на их основе аксиологическую и целевую составляющую своего образования.

Это касается в первую очередь военного аспекта обучения в военно-профессиональном образовательном учреждении. Знания, умения и навыки работы с оружием являются, прежде всего, государственной ценностью, и офицеру необходимо понимать её первостепенную важность. Конечно, говоря о военном образовании, нельзя забывать о единстве государственной, общественной и личностной составляющих категории образования. Однако нельзя забывать и о специфичности содержания военного образования, сущность которого определяется словом «военное», то есть относящееся к обслуживанию армии и нужд войны [4].

Военные педагоги всегда воспитывали курсантов на основе тех ценностей, которые соответствовали существовавшей государственной политике. Задача современного военно-профессионального образования – сохранять эти традиции и развивать их в соответствии с существующей обстановкой. Нельзя ориентироваться только на вечные общечеловеческие ценности и превращать образование военное в образование космополитическое. Военный человек – это, прежде всего, гражданин определенного государства и защитник его интересов, а уже потом – человек мира и Вселенной [10].

Невозможно обеспечить личностную ориентацию военного образования без ответа на вопросы: Для какого государства, общества и нации готовится военный? Как он будет взаимодействовать с государством (обществом, нацией)? Что он обязан для них сделать? В этом смысле военно-профессиональное образование должно быть прежде государственным и социальным, а уж потом – личностным. Когда речь идет о согласовании личных и государственных (социальных) образовательных ценностей, то акцент делается на государственных (социальных) идеалах. Только такое соотношение между собой аксиологических элементов военного образования создаст необходимые условия для достижения цели обучения и воспитания офицера – патриота своего Отечества, способного выполнить воинский долг и пожертвовать собой ради интересов государства и общества. Успешность реализации этой цели обусловлена уровнем сформированности ценностных ориентаций в процессе военно-профессиональной подготовки специалистов. Согласование государственных, общественных и личностных ценностей осуществляется в ценностно-ориентационной деятельности, в процессе которой обучаемый присваивает ценности, являющиеся аксиологической формой культуры.

Перечисленные позиции обусловлены морально-психологическим состоянием личного состава, задающим направленность действий и поступков, объединяющими глубинные и наиболее устойчивые категории морального духа – цели и мотивы, ценности и ценностные ориентации, ценностные отношения и ценностные приоритеты, идеалы и убеждения, принципы и нормы, которые являются основой формирования понятий «Родина» и «Отечество». Морально-психологическое состояние личного состава – это относительно устойчивое, но ограниченное по времени состояние мобилизованности психики военного, психологическая готовность, психологический настрой курсанта, солдата, воинского коллектива выполнять учебно-боевые задачи. На эту готовность, безусловно, влияют социальные, морально-технические, этнические, природные и прочие внешние обстоятельства. То есть это внутренне принятые человеком смыслы жизни, воинской деятельности, социальных и других общественных и природных процессов и явлений, военно-профессиональных, политических, нравственных, правовых и прочих ценностей, потребностей, интересов и т.д., что составляет содержание морально-психологического состояния.

При анализе и оценке морально-психологического состояния подразделения, части, отдельного военнослужащего надо учитывать и, прежде всего, определить два параметра. Первый – степень военно-профессиональной и морально-политической зрелости военнослужащих. Это важно для определения их психологической готовности решать боевые и другие военно-служебные задачи. Критериями военно-профессиональной и морально-политической зрелости выступают общественно-политические, социально-нравственные и профессионально-служебные требования: нормы, правила, выраженные в Конституции государства, в Военной присяге, воинских уставах, наставлениях и директивах. При анализе морально-психологического состояния личного состава оценивается степень понимания (непонимания), согласия (несогласия), принятия (непринятия) военнослужащими этих норм, правил, а также желание (нежелание) следовать им в повседневной армейской жизни. Второй параметр – это степень общности личного состава подразделения и части. Эта общность основывается на его духовной зрелости. Речь идет о том, насколько сплочен коллектив, насколько нравственна атмосфера в нем. Таким образом, анализ и оценка морально-психологического состояния должны быть направлены, прежде всего, на выяснение степени зрелости и общности военнослужащих конкретного коллектива. Анализ при этом можно делать как на «сегодня», так и на «завтра». Это позволит прогнозировать тенденции перемен в коллективах в лучшую или в худшую сторону.

Основные показатели морально-психологического состояния необходимо рассматривать в трех аспектах:

а) военно-профессиональный аспект (отношение военнослужащих к службе, стремление добросовестно выполнять свои обязанности и настойчиво овладевать военным делом; отношение к своей военной профессии и стремление совершенствоваться в ней; отношение к текущим и повседневным задачам (несение боевого дежурства, караула и внутренняя служба, вахта и др.), средствам и способам их выполнения, стремление исполнить их наилучшим образом;

б) военно-нравственный аспект (доверие и отношение личного состава к руководству Вооруженными Силами, рода, рода войск, объединения, соединения и части; отношение личного состава к своему командиру, непосредственному начальнику и степень их авторитета; взаимоотношения военнослужащих подразделения, части, степень коллективизма, воинского товарищества, взаимной выручки и требовательности; взаимоотношения личного состава с местным населением;

в) военно-политический аспект (отношение военнослужащих к внутренней политике правительства, степень её понимания и согласия с ней; отношение военнослужащих к внешней политике государства, степень её понимания и согласия с ней; отношение военнослужащих к военной доктрине и военной политике государства; отношение военнослужащих к текущим общественно-политическим событиям, к внутренней и международной жизни и к обстановке в районе дислокации).

*Результаты.* В работе убедительно доказано, что:

- в условиях девальвации нравственных и культурных ценностей, переживаемых современным обществом, а, следовательно, и современной российской армией как его компонента, актуализируется проблема всестороннего и объективного анализа педагогических механизмов формирования позитивных ценностных ориентаций и социальных установок у курсантов военных вузов;

- аксиологический подход, реализуемый в военном образовании, направленный на приобщение обучаемых к ценностям, в настоящее время приобрел статус междисциплинарного подхода к исследованию явлений и фактов социально-нравственного характера и предполагает формирование необходимых представлений о военной службе и воинском долге,

чести, традициях, формирование положительной мотивации к получению военной профессии, к дальнейшей военно-профессиональной деятельности, а также ценностного отношения к военной профессии – личностного качества, возникающего как внутреннее убеждение и готовность к служению Родине и ее защите;

- в современном военном образовании прослеживается закономерность возникновения нового, самостоятельного вида обеспечения деятельности Вооруженных Сил – морально-психологического, объединяющего глубинные и наиболее устойчивые категории морального духа: цели и связанные с ними мотивы, ценности и ценностные ориентации, ценностные отношения и ценностные приоритеты, идеалы и убеждения, принципы и нормы, которые являются основой для формирования понятий «Родина» и «Отечество», воспитания патриотизма, воинского долга, воинской чести, воинского товарищества.

Таким образом, ценностное отношение к военной профессии – личностное качество, возникающее как внутреннее убеждение и готовность к творческому служению Родине, отстаиванию интересов государства, которое формируется на всех уровнях образования под влиянием военных и социальных институтов. Это находит выражение в оценках, суждениях и мнениях военнослужащих, их настроении, конкретных делах и поступках. Оценивание этих показателей позволяет получить достаточно достоверную картину морально-психологического состояния личного состава подразделения, части и отдельных военнослужащих, отражающую в комплексе моральный дух армии – сложное переплетение идеалов, идей, представлений о целях и характере войны и мира, а также настроений и чувств военнослужащих, возникающих на этой основе в процессе военно-профессиональной подготовки и ведения боевых действий. Ценностные приоритеты и нравственные идеалы, в числе которых, прежде всего, уверенность в необходимости защиты Отечества, выступают основой системы внутренних осознанных и неосознанных установок личности и совершенно определенно проявляются в поведении курсантов и офицеров, влияют решающим образом на их способность действовать в условиях непосредственной и постоянной угрозы жизни, во что бы то ни стало стремиться к победе над врагом.

Аксиологический подход позволяет через современные ценностные приоритеты, основанные на традиционных и новых ценностях образования, подчеркнуть центральное положение человека в педагогической системе военно-профессионального образования. Раскрытое в работе содержание понятий «ценности», «ценностные ориентации», «ценностные отношения», «ценностные приоритеты», а также представленная аксиологическая характеристика военного образования, включающая три взаимосвязанных ценностных элемента: государственный, общественный и личностный, составляют методологию аксиологического подхода к профессиональной подготовке будущих военных специалистов, в том числе, будущих пилотов армейской авиации.

### **Список литературы**

1. Бездухов, В. П. Ценностный подход к формированию гуманистической направленности студента – будущего учителя / В. П. Бездухов, А. В. Бездухов; М-во образования РФ ; Сам. гос. пед. ун-т. – Самара : Изд-во Сам. гос. пед. ун-та, 2000. – 185 с. – ISBN 5-8428-0256-2.
2. Братусь, Б. С. Нравственное сознание личности: психол. исслед. / Б. С. Братусь. – Москва, 1985. – 64 с.
3. Вичев, В. Мораль и социальная психика: пер. с болг. / В. Вичев ; общ. ред. и послесл. Ю. А. Шерковина – Москва : Прогресс, 1978. – 357 с.
4. Военная дидактика: Учебное пособие / Под общ. ред. Н.Е. Соловцова и Н.Д. Никандрова. – М.: ВА РВСН им. Петра Великого, 2000. – 806 с.



5. Военная психология и педагогика: учеб. пособие для высших военно-учебных заведений / под ред. А. М. Герасимова [и др.]. – М. : ВА им. Ф. Э. Дзержинского, 1996. – 314 с.
6. Выжлецов, Г.П. Аксиология культуры / Г.П. Выжлецов. – СПб., 1996. – 152 с. -ISBN 5-288-01585-6.
7. Гаврилюк, В.В. Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации / В.В. Гаврилюк, Н.А. Трикоз, 2002. – М., «Наука». – № 1. – С. 96-105
8. Каган, М.С. Философская теория ценности / М.С. Каган. – СПб., 1997. – 205 с. - ISBN 5-86708-101-X.
9. Конев, А. Н. Методы, применяемые при обучении курсантов/ А. Н. Конев, К. А. Конева // Вестник Ульяновского государственного технического университета. – 2014. – № 4 (68). – С. 4-7. – ISSN 1684-7016.
10. Кузнецов, А.В. Ценностный подход в структуре профессиональной подготовки авиационных специалистов / А.В. Кузнецов, Ю.В. Кузнецов // Теоретико-прикладные аспекты развития современного российского образования: сборник научных трудов. – Москва – Чебоксары: АПСН, 2013. – С.79-89.
11. Кукса, П. А. Формирование ценностных ориентаций и установок у курсантов военных вузов в процессе воспитания и учебной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / П. А. Кукса. – Санкт-Петербург, 2003. – 248 с.
12. Кулюткин, Ю.Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / Ю.Н. Кулюткин, В.П. Бездухов. – Самара: Изд-во СамГПУ, 2002. – 400 с. – ISBN 5-8428-0314-3.
13. Момов, В. Человек, мораль, воспитание : теорет.-методол. проблемы : пер. с болг. / В. Момов; под науч. ред д-ра филос. наук, проф. А. Г. Харчева. – Перераб. и доп. изд. – Москва : Прогресс, 1975. – 163 с.
14. Сагатовский, В. Н. Философия развивающейся гармонии : философские основы мировоззрения. В 3 ч. Ч. 1. Введение: философия и жизнь / В. Н. Сагатовский. – Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1997. – 224 с. – ISBN 5-288-01616-X.
15. Хаертдинов, И. М. Актуализация ценностно-целевого аспекта военного образования как необходимое условие формирования военно-профессиональной мотивации курсантов в вузе / И. М. Хаертдинов // Казанский научный психолого-педагогический журнал: методология, теория, практика, 2009. – № 5. – С. 33-37. – ISSN 1726-846X.

#### **4.4. Формирование морально-волевых качеств и позитивных социальных установок у курсантов военных вузов**

Еще древнегреческий философ Платон, говоривший о том, что совершенная государственная система должна обладать помимо хорошей политической организации признаками нравственности, ставил нравственные качества воинов и правителей выше нравственных качеств других людей. Проблема роли и места духовно-нравственных качеств военнослужащих в социальной и культурной сфере современной России определяется ролью, играющей в военном образовании нравственно-гуманистическим компонентом. Это многократно подчеркивалось предшествующими отечественными военными теоретиками и практиками. Действительность XXI века, когда решение поставленных задач и выполнение приказов начальства, от которых зависит жизнь подчиненных, требуют от военных соединения профессионализма, храбрости, отваги и бескомпромиссности с гуманистическими приоритетами и взаимной ответственностью, еще очевиднее

демонстрируют закономерность зависимости деятельности военнослужащих от нравственности выбираемых ими средств [6, с. 1].

В настоящее время, когда Вооруженные силы нашей страны кардинально обновляются, необходимы офицеры с высоким уровнем духовно-нравственных качеств, так как в условиях серьезного усложнения военного дела нельзя не опираться на нравственную основу их духовного мира. Без нее невозможно определить универсальные критерии и показатели воинской службы, которая зачастую осуществляется в сложных и экстремальных боевых условиях. Именно духовно-нравственные качества офицера выступают тем стержнем, который определяет его как личность в сложных социально-политической, экономической и военно-профессиональной сферах [7, с. 88-89].

Действительно, коренные социально-экономические и политические изменения, вызвавшие необходимость реформирования всех сфер государственной и общественной деятельности, обуславливают необходимость совершенствования и Вооруженных Сил России, представляющих собой многокомпонентную, многофункциональную, неоднородную, иногда внутренне противоречивую систему, развитие которой зависит от мотивов, потребностей и ценностных приоритетов различных социальных групп военнослужащих.

Важнейшую роль в позитивном развитии данной системы играет офицерский корпус как наиболее организованная и образованная часть армии. Поэтому формирование морально-волевых качеств и позитивных социальных установок у курсантов военных вузов, как будущих офицеров, относится к числу весьма важных и актуальных проблем современной военной школы. Стратегической задачей государства в этих условиях, очевидно, выступает сохранение, укрепление и развитие духовно-нравственного и интеллектуального потенциала квалифицированных офицеров, которые составляют социальную базу военного реформирования [5].

В конечном итоге и результативность военной подготовки будет определяться не только эффективным решением финансовых и социальных проблем, но, в большей степени, созданием оптимальной системы военного образования, развитием духовно-нравственных, социальных, морально-психологических качеств у будущих офицеров. В связи с этим необходим всесторонний и объективный анализ педагогических механизмов формирования этих качеств у курсантов военных вузов – будущих защитников национальных интересов России. От этого будет зависеть в целом, как престижность военной службы, так и успешность функционирования самого общества. Нельзя не отметить, что в течение достаточно длительного отрезка времени в образовательных системах военных вузов осуществлялась профессиональная подготовка без учета воздействующих внешних социально-экономических факторов, а также без ориентации на индивидуальные особенности личности при формировании морально-волевых и социальных качеств обучаемых.

В силу специфики воинского труда развитие духовно-нравственных качеств военнослужащих имеет свои особенности [8, с. 89]:

- духовно-нравственные качества личности развиваются не столько под влиянием социальной практики, сколько культивируются в военно-социальном и образовательном пространстве;

- духовно-нравственные качества военнослужащих развиваются в условиях особой значимости происходящих событий, понимания ими личной причастности к ним, к достижению успеха в реализации поставленных задач, что способствует формированию у воина чувства собственной ответственности за защиту своей Родины;

- развитие духовно-нравственных качеств военнослужащих определяется направленностью на применение военной техники и оружия в ходе решения военно-

профессиональных задач, так как в экстремальных ситуациях «техника и дух не только не исключают, но дополняют друг друга, и при современных условиях пренебрежение как одной, так и другой стороной одинаково вредно» [там же];

- важнейшим фактором успешности выполнения профессиональной деятельности выступает сплоченность воинских коллективов, слаженность и взаимозаменяемость, способствующие повышению уровню эффективности выполнения предназначения армии России;

- зачастую воинская служба требует быстрой смены обстановки, преодоления непредвиденных обстоятельств и связанных с ними трудностей, когда необходимы такие качества, как решительность, энергичность, быстрота реакции, отвага, взаимовыручка, ответственность, и только военнослужащий с высоким уровнем сформированности духовно-нравственных качеств может адекватно оценить создавшуюся ситуацию и успешно выполнить свой воинский долг;

- воинская служба проходит в условиях угрозы для здоровья, а иногда и для жизни военнослужащих, от их действий зависит жизнь других людей, и, спасая их, они подвергают опасности свою собственную жизнь. Поэтому они должны быть всегда психологически готовы к влиянию различных физических и психологических факторов вплоть до боли, страха, которые могут парализовать действия любого человека. И здесь военному человеку необходимо проявлять ответственность, разумный риск, рациональность и осторожность, а не удальство и лихость, и этому также должны содействовать профессионально значимые духовно-нравственные качества личности;

- специфика профессиональной деятельности военнослужащего проявляется в условиях часто неблагоприятной социальной обстановки в обществе и армии, материальной и бытовой неустроенности, влекущих за собой неуверенность в завтрашнем дне, что в совокупности с опасностью и понижением престижа военной службы оказывает на него отрицательное морально-психологическое воздействие [8, с. 89].

Что касается современного авиационного образования, как военного, так и гражданского, то его совершенствование состоит в выведении его на качественно новый уровень, обуславливающий радикальное повышение не только профессионализма, но и общей культуры авиационных специалистов. Профессиональная деятельность летчика, как военного, так и гражданского, весьма специфична и сложна, так как она предъявляет к человеку широкий спектр требований, обуславливающих целый комплекс биологических и социальных качеств: ориентация во времени и пространстве, прогнозирование, управление собой, интеллектуальная интеграция образного и действенного мышления и др.

При классификации профессионально важных качеств (ПВК) лётчиков ученые дифференцируют их по пяти группам: личностные, интеллектуальные, психофизиологические, физиологические и физические. К личностным относятся, прежде всего, нравственные (честность, порядочность, чувство долга) и социальные (коммуникативность, стремление к профессиональному развитию, склонность к лидерству и др.) качества, адаптационные способности, рефлексии, способность к адекватной самооценке, потребность в достижении успеха, профессиональную мотивацию [8, с. 35]. Интеллектуальные качества лётчика – это способность к ориентировке в сложном пространственном окружении, эффективные действия в условиях дефицита времени и навязанного темпа работы и быстрое переключение внимания. Психофизиологические качества обуславливают нервно-эмоциональную устойчивость, а также устойчивость к монотонности и лётному утомлению, к работе в разных темпах. Физиологические качества – устойчивость к длительным перегрузкам и к другим специфическим факторам полета, вестибулярная устойчивость. Физические качества – антропометрические качества, сила, выносливость, быстрота и др.

Важным направлением совершенствования любой системы профессионального образования является развитие личностных качеств будущих специалистов, их духовной сферы, общей, правовой, политической и профессиональной культуры, что позволит не только получить определенную сумму знаний об обществе, человеке и профессии, но и будет способствовать формированию мировоззрения, ориентации в системе социально-политических и правовых отношений в обществе. Поэтому для решения сложной задачи реформирования авиационного образования, как гражданского, так и военного, необходимо ориентироваться не только на современные технические достижения, но и на формирование гуманистических ценностей и идеалов, ценностных отношений и приоритетов, использование исторического опыта и возрождение традиций, рассматривая проблемы образования в широком социокультурном и историческом контекстах, осуществляя преемственность в целенаправленной передаче общественно-исторического мирового и отечественного опыта развития авиации подрастающим поколениям. В этом состоит социальная функция авиационного образования, и в ее реализации развитие нравственных качеств занимает ведущее место. Выражаясь в конкретной деятельности служения Родине, они составляют содержание понятия «нравственный облик военнослужащего» как совокупности нравственных признаков, обладающих относительной устойчивостью и определяющих характер и поведение личности.

Офицер – продукт социальной системы, носитель определенных культурно-нравственных и исторических традиций Российского государства, осознанно отстаивающий государственные интересы в вооруженной борьбе. Анализ результатов проведенных в войсках и в вузах психолого-педагогических исследований позволяет классифицировать нравственные качества, профессионально необходимые офицеру [5]:

- качества, проявляемые офицером по отношению к Родине: преданность Отечеству, патриотизм, самоотверженность, верность воинскому долгу, ответственность;

- качества, проявляемые по отношению к служебной деятельности, ратному труду: дисциплинированность и выдержка, мужество и самообладание, стойкость и решительность, инициативность, честность и бескорыстие, открытость и принципиальность, отвага и храбрость, боевая дружба и войсковое товарищество, трудолюбие и самостоятельность;

- качества, проявляемые по отношению к другим людям: справедливость и коллективизм, прямота и великодушие, толерантность и требовательность, правдивость и порядочность, вежливость и деликатность, общительность и доброжелательность;

- личностные качества офицера: скромность и чувство собственного достоинства, честь и гордость, взыскательность и самокритичность. Офицерская честь выступает особым качеством, включающим в себя большинство духовно-нравственных характеристик личности офицера.

Воспитательная деятельность по формированию этих качеств основывается на таких принципах, как: целенаправленность воспитательных воздействий; гуманизация и демократизация; развитие в процессе воинской деятельности; воспитание в коллективе и через коллектив, создавая в нём атмосферу дружбы и товарищества, взаимопонимания и социальной справедливости, формируя высокую культуру взаимоотношений, включая субординацию; личностно-ориентированный, индивидуальный подход в воспитании офицера; обеспечение единства слова и дела, теории и практики, требовательности и уважительного отношения к личности; слаженность и согласованность, стимулирование к развитию и самосовершенствованию личности офицера, последовательность и систематичность воспитательных воздействий и др.

Оптимальность процесса формирования нравственного облика офицера обусловлена гуманизацией уклада жизнедеятельности войск; утверждением в них социальной справедливости; сочетанием демократичности взаимоотношений военнослужащих с единоначалием; личным примером командиров, созданием здоровой нравственной атмосферы в воинских коллективах; стимулированием активности в саморазвитии и самосовершенствовании личности офицера.

Нравственность – это многоаспектная, многокомпонентная, многофакторная и многофункциональная категория, ее формирование связано с целенаправленным решением таких задач, как: развитие морального сознания, обусловленного ростом профессионально-этических знаний, формированием нравственных убеждений и установок, мотивов деятельности, чувства ответственности за свои поступки и за результаты своего труда, что способствует выбору правильной линии поведения в учебно-воспитательном процессе в военном вузе; формирование профессиональной гордости офицера за принадлежность к своей профессии, совершенствование навыков общения с обучаемыми, проявление во взаимодействии с ними выдержки и педагогического такта; выработка нравственных качеств личности офицера как военного руководителя, учителя и воспитателя своих подчинённых [1, с. 436].

Защитник Отечества – всегда почетная должность на Руси. Исторически на протяжении веков наш народ вел непримиримую борьбу с иноземными завоевателями за свою национальную независимость. С давних времен в русской армии выработывался кодекс нравственности, отражающий такие непреходящие ценности, как честь и воинский долг, характеризующие нравственный облик офицера, формировались нравственные традиции офицерского корпуса. Этот долг русские летчики честно выполняли в мирное время и во всех войнах, считаясь по праву самым патриотическим слоем общества [4, с. 81].

Каким был русский авиационный корпус? Какова была система его обучения и воспитания? Как строилась наука об авиационной педагогике и психологии? К сожалению, нужно отметить тот факт, что нынешнее поколение явно недостаточно знает об этом, чтобы полно ответить на данные вопросы. Основной причиной такого положения является общее негативное отношение к изучению дореволюционной отечественной истории в нашей стране, которое не преодолено и до настоящего времени. Между тем, анализ вопросов обучения и воспитания офицерских кадров не только интересен, но и полезен, и, в первую очередь, тем, кто носит погоны, кто считает себя наследником отечественных традиций.

Патриотизм, преданность престолу и вере предков, всегда были в России основой воинской педагогики и психологии. Русский офицер всегда должен быть образцом честности и порядочности. «Верность не только клятве, но и слову всегда характеризовала офицера, а измена слову, фальшь – это низость, недостойная звания его», – отмечалось в военной публицистике начала XX века. Чтобы быть авторитетным, командир должен быть, прежде всего, безупречным – это простая истина, бытующая в русской армии. Еще более двух столетий назад офицерам рекомендовалось: «Надобно покорять людей своей воле, не оскорбляя, господствовать над страстями, не унижая нравственного достоинства, побеждать сопротивления, не возбуждая покорности ... . Влияние офицера должно быть основано не на одном мундире, но на нравственном превосходстве». В конце XIX – начале XX века вопрос нравственности приобрел еще большее значение, тогда считалось, что «офицер, чтобы оправдать выдающееся свое положение, должен выдвигаться из толпы» [2].

Выработанный на протяжении трех столетий кодекс нравственности русского офицера, в котором говорится о таких непреходящих ценностях, как честь и воинский долг, о значении нравственного аспекта в обучении и воспитании, является одним из лучших достижений прошлого. В исторической памяти сохранился облик офицера интеллигентного, широко

образованного, патриота своей Отчизны со строгими моральными принципами и ценностными установками. Некоторые традиции сохранились и поныне, их развитие – важнейшая государственная задача российской армии. Эта задача приобретает особую значимость сегодня в условиях девальвации духовно-нравственных и культурных ценностей, игнорирования гуманистических традиций как фундамента глобального общечеловеческого мировоззрения. А задача истории и педагогики военного образования в том, что она должна сегодня выступать не хранилищем фактов, а арсеналом познания, обладающим большими возможностями в развитии культурного и духовно-нравственного потенциала военного специалиста.

Система целенаправленного отчуждения человека от истории привела к тому, что наше общество потеряло историческую опору в прошлом, а, значит, и в настоящем и будущем. Без нее невозможна критическая оценка опыта предшествующих поколений, установление на этой основе ближайших и дальнейших ориентиров в настоящем и будущем. Об этом писал еще В.О. Ключевский: «Тот народ знает свою историю, где ход и смысл родного прошлого есть достояние общего народного сознания и где это сознание прошлого есть привычный акт мышления... Все минувшее – только слагаемые той суммы, которую мы называем настоящим, а будущее – только ряд неизбежных следствий настоящего» [3, с. 365].

Таким образом, решение проблемы изучения и практического использования богатейшего исторического материала в контексте обучения и воспитания авиационных кадров, как в гражданских, так и в военных вузах, обеспечения преемственности нравственных ценностей и традиций русских летчиков может явиться серьезным основанием для совершенствования современной концепции реформирования авиационного образования.

### Список литературы

1. Володин, В.Р. Проблемы формирования нравственной культуры обучающихся в военных вузах // Молодой ученый. – 2014. – №9 (68). – С. 436-438.
2. Военная психология и педагогика : учеб. пособие для высших военно-учебных заведений / под ред. А.М. Герасимова [и др.]. – М.: ВА им. Ф.Э. Дзержинского, 1996. – 314 с.
3. Ключевский, В.О. Сочинения в 9 томах. Москва, «Мысль», 1990 г., т. 9, с. 365.
4. Кузнецов, А.В. Ценностный подход в структуре профессиональной подготовки авиационных специалистов / А.В. Кузнецов, Ю.В. Кузнецов // Теоретико-прикладные аспекты развития современного российского образования: сборник научных трудов. – Москва – Чебоксары: АПСН, 2013. – С.79-89.
5. Кукса, П.А. Формирование ценностных ориентаций и установок у курсантов военных вузов в процессе воспитания и учебной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / П. А. Кукса. – Санкт-Петербург, 2003. – 248 с.
6. Манерко, И.В. Особенности функционирования духовно-нравственных качеств военнослужащего в социокультурном пространстве современной России // Пространство и время. – 2011. – №3. – С. 88-92. – ISSN 2219-4525.
7. Панасенко, Ю.А. Проблемы формирования и развития духовно-нравственных качеств российского офицера в современных условиях // Вестник Челябинского государственного университета, 2016. – № 3 (385). Философские науки. – Вып. 39. – С. 89-91.
8. Хаертдинов, И.М. Актуализация ценностно-целевого аспекта военного образования как необходимое условие формирования военно-профессиональной мотивации курсантов в вузе / И. М. Хаертдинов // Казанский научный психолого-педагогический журнал : методология, теория, практика, 2009. – № 5. – С. 33-37.

#### **4.5. Формирование антикоррупционной и антинаркотической направленности личности курсантов образовательных организаций ФСИН России**

На современном этапе развития общества возрастают требования, предъявляемые к сотрудникам, исполняющим уголовные наказания в виде лишения свободы. Основными целями данных требований являются сохранение престижа Федеральной службы исполнения наказаний России (далее – ФСИН России) и построение здоровых отношений между государством и обществом, гражданами и государством. Именно поэтому особое внимание необходимо уделять профессиональному обучению и воспитанию сотрудников ФСИН России.

Актуальность формирования антикоррупционной и антинаркотической направленности личности курсантов образовательных организаций ФСИН России связана с необходимостью разработки проблемы с целью подготовки кадров для уголовно-исполнительной системы. Концепцией развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 14 октября 2010 года № 1772-р в сфере кадрового потенциала работников уголовно-исполнительной системы (далее – УИС) предусмотрена разработка и повышение качества образовательных программ по подготовке высококвалифицированных специалистов, с целью обеспечения сбалансированности процессов сохранения и обновления количественного и качественного состава кадров, рост их профессиональной компетентности и развитие профессионально-значимых качеств, знаний, умений и навыков.

Процесс профессиональной подготовки включает в себя формирование профессиональных компетенций, личностных структур и качеств. Одним из способов решения данных задач в учебном процессе образовательных организаций ФСИН России является формирование у курсантов антикоррупционной и антинаркотической направленности личности, которая необходима для их успешной профессиональной деятельности.

*Целью* настоящего исследования явилось изучение особенностей формирования антикоррупционной и антинаркотической направленности личности курсантов образовательных организаций ФСИН России.

*Задачами* исследования выступали: 1) определение теоретических основ процесса формирования антикоррупционной и антинаркотической направленности курсантов образовательных организаций ФСИН России; 2) подбор психодиагностического инструментария для изучения особенностей формирования антикоррупционной и антинаркотической направленности личности курсантов; 3) установление особенностей формирования антикоррупционной и антинаркотической направленности курсантов образовательных организаций ФСИН России.

*Предмет исследования* – психологические особенности формирования антикоррупционной и антинаркотической направленности личности курсантов образовательных организаций ФСИН России.

*Методы и методики исследования:* наблюдение; беседа; тестирование; методика «Индивидуально-типологический опросник» (Л.Н. Собчик); методика «Диагностика эмоционального интеллекта» (Н. Холл); «Опросник способов совладания (копинг-тест)», адаптированный Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк; личностный опросник нравственно-правовой надежности (Е.Ю. Стрижов); опросник «Определение уровня ассертивности» (В. Капони, Т. Новак). Изучение особенностей формирования антикоррупционной и антинаркотической направленности личности осуществлялось нами с 2015 по 2018 году у курсантов первого и

пятого курсов образовательных организаций ФСИН России при помощи пакета психодиагностические методов и методик.

Проблему направленности личности исследовали отечественные ученые (С.Л. Рубинштейн (1946) [36], В.Н. Мясищев (1965) [32], Н.Ф. Добрынин (1976) [20], А.Н. Леонтьев (1975) [28], Б.Ф. Ломов (1984) [30], К.К. Платонов (1986) [34], Л.И. Божович (1997) [6]). Направленность личности рассматривается ими как один из ведущих компонентов личности. По-мнению С.Л. Рубинштейна (1946), «проблема направленности личности – это прежде всего вопрос о динамических тенденциях, которые в качестве мотивов определяют человеческую деятельность, сами в свою очередь определяясь её целями и задачами» [33, с. 104], т.е. представляет собой интегративное свойство личности, где потребности и интересы личности формируются в зависимости от взаимоотношений человека с окружающими миром.

В работах М.М. Решетникова (2008) [22], Р.Р. Гарифуллина (2011) [18], А.В. Юревича (2012) [22], А.Л. Журавлева (2012) [22], М.В. Кроза (2018, 2019) [26] рассмотрены психологические аспекты коррупционных преступлений.

В трудах А.Р. Ратиновой (1998) [26], М.В. Кроза (1999) [26], Е.Е. Гавриной (2004) [9], О.В. Ванновской (2009) [8], О.Н. Маноловой (2010) [31], Е.Ю. Стрижова (2010) [40], Э.С. Будагова (2012) [7], В.А. Печёнкина (2012) [33], В.В. Киселева (2016) [24] раскрыты психологические особенности личности коррупционера – бывшего сотрудника правоохранительных органов.

Психолого-педагогические аспекты профилактики наркотической зависимости личности в процессе обучения изложены в работах Е.В. Авериной (2003) [1], Т.Н. Беркалиева (2003) [4], Д.В. Колесовым (2003) [25], В.Н. Чернышовой (2003) [43], Т.В. Бобровой (2004) [5], Т.В. Сибгагуллиной (2004) [38], С.В. Лидак (2005) [29], Л.К. Фортовой (2005) [41], С.П. Шишкунова (2006) [46], В.А. Багулиной (2010) [2], Ганишиной И.С. [15,19].

В работах Ганишиной И.С. (2015, 2016, 2017, 2018) [10, 11, 12, 13, 14, 16, 17] рассмотрены вопросы формирования у курсантов образовательных организаций ФСИН России антикоррупционной и антинаркотической направленности личности.

В исследованиях Д.В. Колесова (2003) [25], Т.М. Безубяк (2010) [3], А.А. Чушкиной (2011) [44], М.Н. Диордиева (2012) [21], А.Р. Хамдеева (2015) [42], Д.А. Рыбалкина (2015) [37], Е.А. Шарাপовой (2016) [45] описаны личностные компоненты, формируемые в процессе обучения и воспитания, входящие в структуру антикоррупционного поведения личности.

Анализ теоретических исследований проблемы показал, что отечественными и зарубежными учеными недостаточно точно рассмотрены вопросы формирования антинаркотической и антикоррупционной направленности личности курсантов образовательных организаций ФСИН России.

Теоретико-эмпирическое исследование антикоррупционной и антинаркотической направленности курсантов было организовано и проведено нами на базе образовательных организаций ФСИН России. Оно включало в себя следующие этапы:

1. Изучение особенностей формирования антикоррупционной и антинаркотической направленности личности курсантов образовательных организаций ФСИН России.
2. Обработка полученных данных с помощью методов математической статистики с использованием компьютерной программы Psychometric Expert (версия 9.0.7.).
3. Анализ и интерпретация результатов исследования.

В рамках исследуемой проблемы важно отметить, что понятие «направленность личности» впервые было введено С.Л. Рубинштейном (1946), под которым он понимал



совокупность различных динамических тенденций, в основу которых положены потребности и мотивы личности. Отечественные ученые едины во мнении о том, что направленность личности является ведущим компонентом структуры личности. Направленность формируется в онтогенезе, в процессе обучения и воспитания, в рамках овладения профессией и навыкам общественно полезной деятельности. Данной точки зрения придерживались С.Л. Рубинштейн (1946), В.Н. Мясищев (1965), А.Н. Леонтьев (1975), Н.Ф. Добрынин (1976), Б.Ф. Ломов (1984), К.К. Платонов (1986). Направленность включает в себя следующие подструктуры: влечения, желания, интересы, склонности, идеалы, мировоззрение, убеждения. В этих формах направленности личности проявляются отношения, моральные качества личности, разновидности потребностей и ценностные ориентации.

В процессе профессионального становления для курсантов образовательных организаций ФСИН России значимым является формирование антикоррупционной и антинаркотической направленности, которая представляет собой устойчивость личности к коррупциогенным и наркогенным ситуациям, что обеспечивает соблюдение требований и норм уголовного законодательства.

Полагаем, что в структуру антинаркотической и антикоррупционной направленности личности входят следующие компоненты: мотивационный, эмоционально-волевой, когнитивно – познавательный, ценностно-смысловой и духовно-нравственный.

Мотивационный компонент включает в себя стремления и желания личности, которые выражаются в умении выполнять поставленные задачи вопреки своим желаниям, правильно расставлять приоритеты в своей деятельности, основываясь на доминирующих потребностях и интересах.

В структуру эмоционально-волевого компонента входят влечения и контроль желаний и стремлений, т.е. есть способность личности контролировать свое поведение вне зависимости от собственных влечений, развитый самоконтроль эмоций и действий в кризисной и личностно-значимой ситуации, эмоциональный отклик на психотравмирующие ситуации.

В когнитивно – познавательный компонент включены интересы и склонности личности, а также степень осознания ответственности за свои действия, высокий уровень правосознания, понимание значимости антикоррупционной профилактики для дальнейшей профессиональной деятельности.

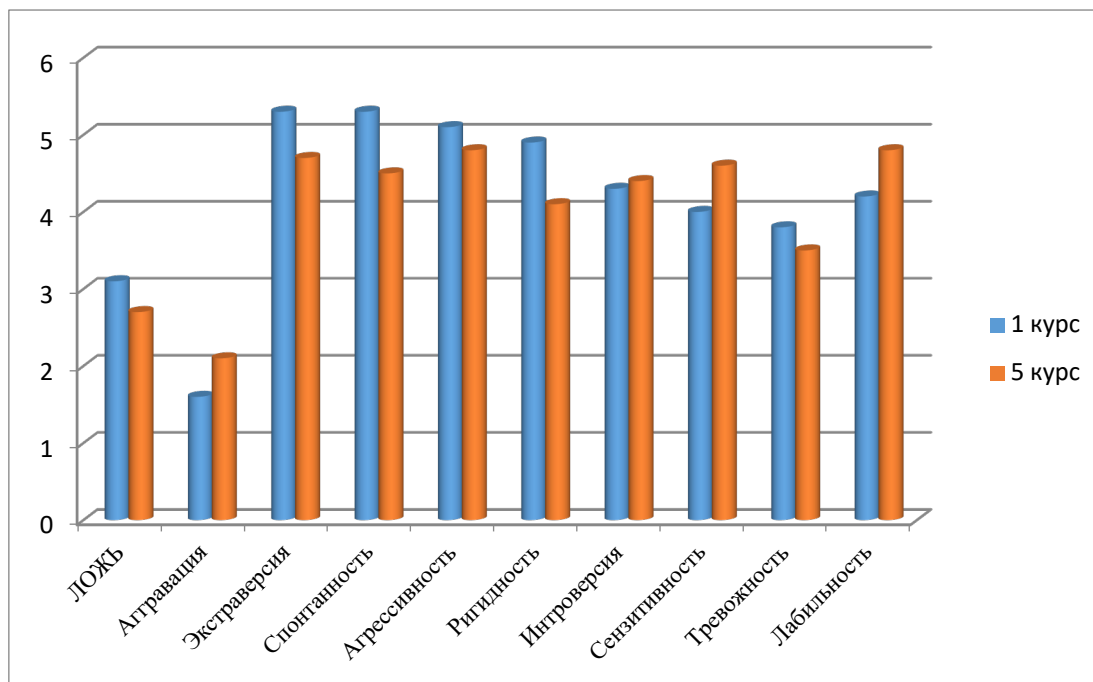
Ценностно-смысловой компонент включают идеалы и мировоззрение личности, которые представляют собой систему взглядов на коррупциогенную и наркогенную сферу жизни общества т. е. морально-нравственные принципы, отражающие их отношение к происходящему.

Духовно-нравственный компонент представлен таким понятием, как убеждение. Убеждение – это элемент мировоззрения, придающий личности или социальной группе уверенность в своих взглядах на мир, знаниях и оценках реальной действительности, которые способствуют развитию коррупционной и наркотической устойчивости.

Методика «Индивидуально-типологический опросник» Л.Н. Собчик дает подробное описание и характеристику эмоционально-волевого и мотивационного компонентов антикоррупционной и антинаркотической направленности личности (Рисунок 1).

Анализ результатов по методике «Индивидуально-типологический опросник» показал, что курсанты первого курса имеют высокие значения по шкалам «экстраверсия» и «спонтанность» и выше среднего показатели по шкалам «агрессивность», «ригидность». Это говорит о наличии у курсантов первого курса таких личностных качеств, как открытость, обращенность в мир реально существующих объектов и ценностей, стремление к расширению круга контактов, общительность, несдержанность и яркость в проявлении эмоций, недостаточная продуманность в высказывании и поступках, упрямство, эмоциональность,

впечатлительность, а также проявление непосредственных эмоциональных реакций (крик, ругательство, некорректные высказывания и т.д.) в личностно-значимых ситуациях. Шкалы «сензитивность», «интроверсия», «тревожность» и «лабильность» у курсантов первого курса имеют средние показатели, что свидетельствуют об умении переключаться с одной деятельности на другую, способности контролировать проявление своих внутриличностных проблем и контролировать свое психоэмоциональное состояние. Низкие показатели по шкале «агравация» свидетельствует о невысоком стремлении подчеркивать имеющиеся проблемы и сложности собственного характера



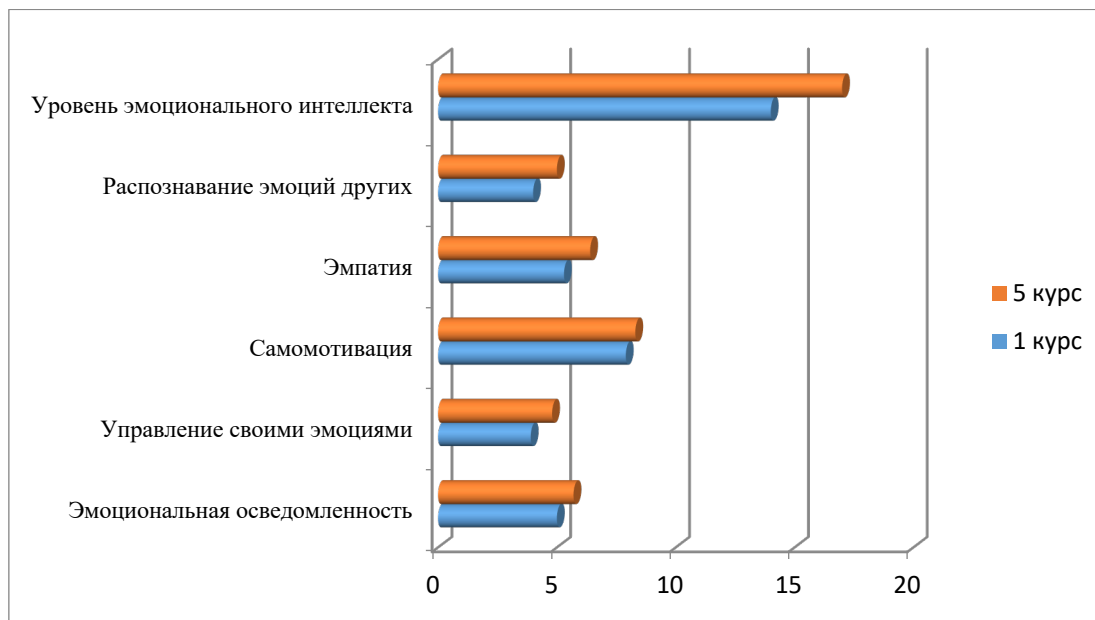
**Рисунок 1 - Результаты исследования по методике «Индивидуально-типологический опросник» Л.Н. Собчик**

Сравнительный анализ результатов курсантов первого и пятого курсов показал, что в процессе обучения и воспитания данные по шкалам «экстраверсия», «спонтанность», «агрессивность», «тревожность» снижаются, а результаты по шкалам «интроверсия», «сензитивность», «лабильность» повысились. Полученные результаты свидетельствуют о повышении самоконтроля эмоциональных реакций, развитии конструктивности в построении взаимоотношений с окружающими, умении адекватно строить свое поведение в зависимости от условий окружающей действительности, формировании четкой иерархии мотивов, умеренного стремления в отстаивании своих взглядов и принципов, желании достигать целей и проявлять настойчивость и др. Это указывает на сформированность антикоррупционной и антинаркотической направленности личности у курсантов пятого курса, а именно о формировании эмоционально-волевого и мотивационного его компонентов.

Методика «Диагностика эмоционального интеллекта» Н. Холла содержит в себе шкалы, которые позволяют произвести оценку эмоционально-волевого компонента антикоррупционной и антинаркотической направленности личности.

Анализ результатов по методике «Диагностика эмоционального интеллекта» С. Холла показал, что курсанты первого курса имеют средние показатели по шкалам: «эмоциональная осведомленность», «самотивация», «эмпатия»; низкие – «управление своими эмоциями», «распознавание эмоций других». В целом, у них уровень эмоционального интеллекта имеет значение выше среднего. Полученные результаты говорят о том, что курсанты первого курса обладают достаточным уровнем эмоционального интеллекта, при этом курсанты первого

курса склонны достаточно хорошо понимать эмоции окружающих, способны управлять своими эмоциями. Однако в стрессовой ситуации возможны случаи потери самоконтроля и сильного эмоционального отклика на психотравмирующую ситуацию. Низкий уровень проявления эмпатии у курсантов может свидетельствовать о низком уровне овладения навыками сопереживания другому человеку и умением воздействовать на эмоциональное состояние других. Возможно, это связано не только с личностными особенностями курсантов, но и со спецификой служебной деятельности (Рисунок 2).



**Рисунок 2 - Результаты исследования курсантов по методике «Диагностика эмоционального интеллекта» С. Холла**

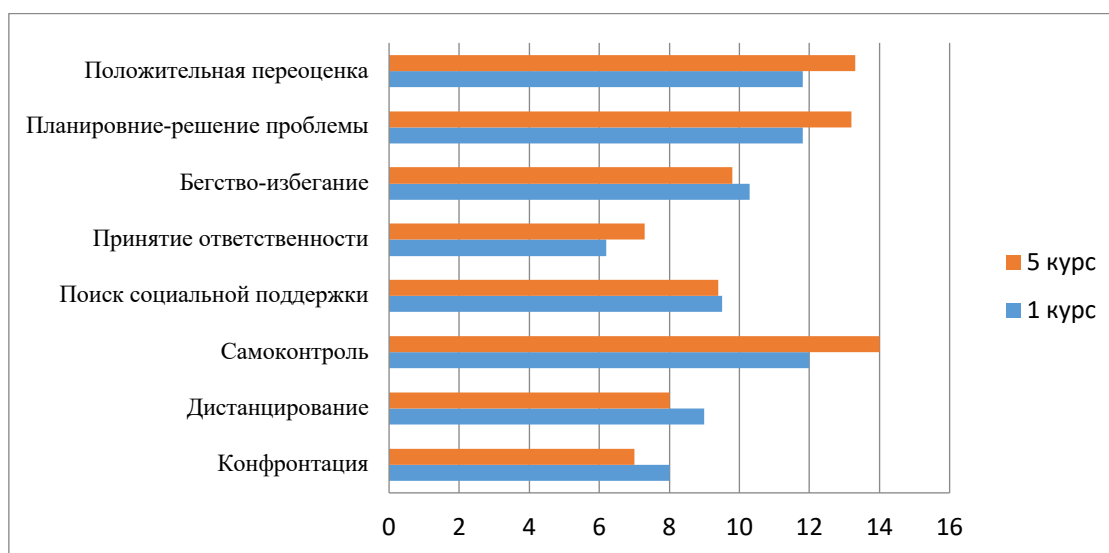
Для курсантов первого курса характерна осведомленность о своем внутреннем мире, им свойственно умение произвольно управлять своим эмоциональным состоянием, стрессовые ситуации носят для них энергозатратный характер, что связано не только с личностными особенностями курсантов, но и спецификой служебной деятельности. Испытуемые учатся на первом курсе, характеристики эмпатии у них имеют средний уровень, это обусловлено периодом адаптации к вузу. Показатели курсантов пятого курса по всем шкалам методики «Диагностика эмоционального интеллекта» С. Холла имеют более высокие значения, следовательно, общий уровень эмоционального интеллекта у курсантов пятого курса имеет более высокое значение.

Сравнительный анализ результатов психодиагностического исследования курсантов первого и пятого курсов свидетельствует о том, что по окончании обучения для курсантов характерно приобретение навыков саморегуляции, развитие эмпатических способностей, повышение способности к распознаванию эмоций других людей, умение находить самомотивы для достижения собственных интересов и целей, что в целом свидетельствует о высоком уровне эмоционального интеллекта. Все вышеперечисленные личностные особенности развиваются в период обучения и воспитания в образовательных организациях ФСИН России. Полученные результаты свидетельствуют о сформированности эмоционального компонента антикоррупционной и антинаркотической направленности личности курсантов образовательных организаций ФСИН России таких как, умение управлять своими эмоциями и

распознавать истинные эмоции других людей, способность контролировать эмоциональные проявления, умение достигать поставленных целей и др.

Методика «Опросник способов совладания (копинг-тест)», адаптированный Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, предназначена для исследования доминирующих копинг-механизмов и стратегий преодоления кризисных ситуаций в психотравмирующих и личностно-значимых ситуациях, что является основными целями данного опросника. Показатели методики дают понимание о сформированности когнитивно-познавательного компонента антикоррупционной и антинаркотической направленности личности курсантов образовательных организаций ФСИН России.

Анализ полученных результатов свидетельствует, что курсанты первого курса имеют средние значения по шкалам: конфронтация, дистанцирование, поиск социальной поддержки, принятия ответственности, бегства – избегания, самоконтроля, планирование решения проблем, положительной переоценки (Рисунок 3). Это говорит о том, что для курсантов первого курса характерно применение всех восьми стратегий для преодоления трудностей в различных сферах жизнедеятельности с учетом обстоятельств окружающего мира. Для курсантов первого курса является характерным преодоление жизненных трудностей через целенаправленное воздействие на свою эмоциональную сферу, положительное переосмысление негативного прошлого опыта, анализ возможных вариантов поведения в разных ситуациях. Однако, более высокий результат получен по шкале самоконтроль, чем по остальным шкалам. Это свидетельствует о том, что в процессе обучения в образовательных организациях ФСИН России самоконтроль является наиболее значимой стратегией курсантов для полноценного функционирования учебно-воспитательного процесса. Для них характерно преодоление негативных эмоций и чувств с помощью целенаправленного волевого усилия с целью контроля и сдерживания эмоций, минимизирование их влияния на оценку и восприятие психотравмирующей ситуации.



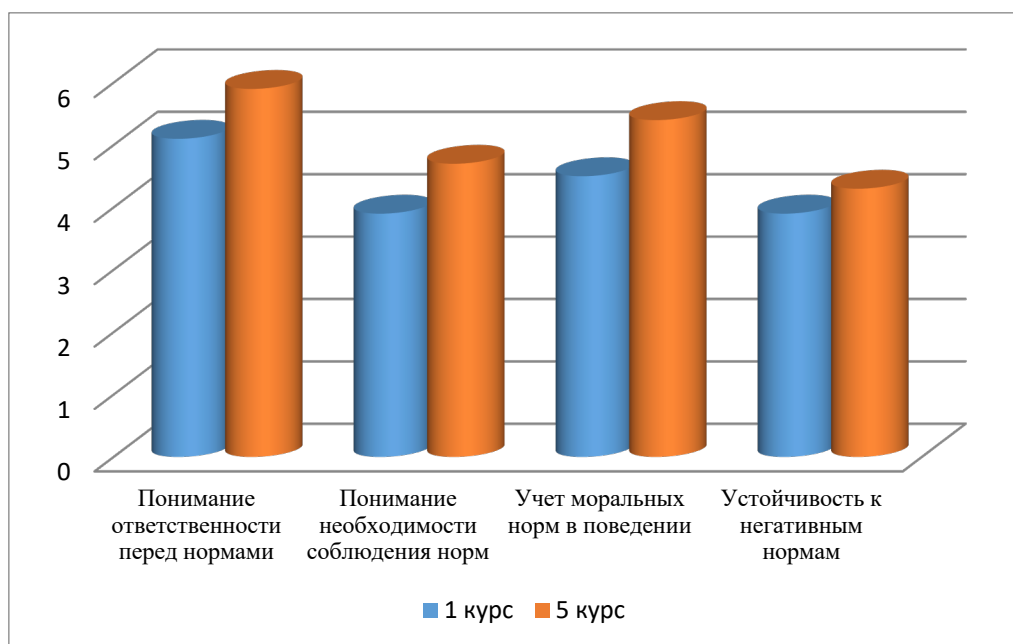
**Рисунок 3 - Результаты исследования курсантов по методике «Опросник способов совладания (копинг-тест)»**

Средние показатели были получены по шкалам положительная оценка и планирование - решение проблемы. Для курсантов является характерным преодоление критических ситуаций посредством анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки конструктивных стратегий разрешения проблемы и положительного переосмысления сложившейся ситуации, и рассмотрение её как прошлого опыта для личностного роста.

Сравнительный анализ результатов тестирования первого и пятого курсов показал, что за период обучения курсанты способны адекватно выбирать стратегию преодоления кризисных ситуаций, исходя из анализа условий окружающей среды, что свидетельствует о сформированности компонентов антикоррупционной и антинаркотической направленности личности.

Личностный опросник нравственно-правовой надежности (Е.Ю. Стрижов) предназначен для изучения нравственно-психологических детерминант курсантов с целью исследования понимания ответственности за свои действия. Шкалы методики дают оценку о сформированности/ несформированности когнитивно-познавательного, ценностно-смыслового и духовно-нравственного компонентов антикоррупционной и антинаркотической направленности личности.

Анализ результатов по методике позволил нам диагностировать четыре критерия нравственной надежности личности: понимание необходимости соблюдения норм, признание собственной ответственности перед моралью и правом, учет морально-нравственных норм, устойчивость к негативным нормам поведения. Установлено, что для курсантов первого курса образовательных организаций ФСИН России характерен выше среднего уровень понимания ответственности перед общественными нормами и средние показатели по критериям понимания необходимости соблюдения норм, учета моральных норм поведения, устойчивости к негативным нормам (Рисунок 4).



**Рисунок 4 - Результаты исследования курсантов по опроснику нравственно-правовой надежности (Е. Ю. Стрижов)**

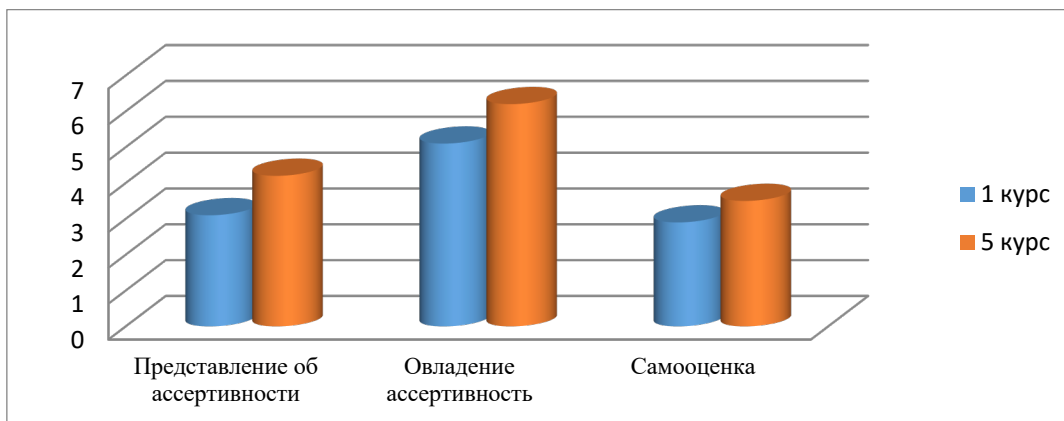
Это говорит о том, что курсанты-первокурсники обладают осознанием и пониманием ответственности за свои поступки, имеют правильные нравственные идеалы и ориентиры, обладают достаточно сформированным уровнем правосознания и правой культуры, которые позволяют курсантам адекватно оценить условия реальности при возникновении коррупционных и наркогенных ситуаций.

Сравнительный анализ результатов первого и пятого курсов показал, что учебно-воспитательный процесс образовательных организаций ФСИН России оказывает благоприятное влияние на развитие осознания ответственности за совершение преступлений; формирование устойчивости к ситуациям, носящими провокационный характер, что способствует развитию нравственно-правовой надёжности курсантов. Все вышеперечисленное указывает

на сформированность когнитивно-познавательного и ценностно-смыслового компонентов антикоррупционной и антинаркотической направленности личности у курсантов образовательных организаций ФСИН России.

Важно отметить, что ряд авторов определяющую роль в процессе формирования антикоррупционной и антинаркотической направленности личности курсантов образовательных организаций ФСИН России отводит понятию «ассертивность». Под «ассертивностью» в психологии понимается определенная модель поведения человека, который полностью способен контролировать собственные эмоции и чувства, самостоятельно регулировать свое поведение и принимать ответственность за поступки. Поэтому ассертивность является центральным понятием в определении антикоррупционной и антинаркотической направленности личности курсантов образовательных организаций ФСИН России.

Опросник «Определение уровня ассертивности» (В. Каппони, Т. Новак) позволяет оценить уровень ассертивности, т.е. способность человека не действовать причиняя ущерб кому-либо, уважая права других людей, но при этом не позволяя манипулировать собой в корыстных целях. Анализ результатов по методике показал высокие результаты по шкале овладение ассертивностью, средние результаты по шкале представление об ассертивности, наименьшие – по шкале самооценки (Рисунок 5).



**Рисунок 5 - Результаты исследования курсантов по опроснику «Определение уровня ассертивности» (В. Каппони, Т. Новак)**

Курсанты первого курса образовательных организаций ФСИН России находятся на этапе овладения ассертивностью, у них представления только формируются, им свойственна переоценка собственных возможностей.

Сравнительный анализ результатов первого и пятого курсов показал, что за период обучения у курсантов повышаются представления об ассертивности и растет уровень овладения ею. Наблюдается рост показателей по шкалам представления об ассертивности, овладение ассертивностью, повышение самооценки. Важно отметить, что все вышеперечисленное является непосредственной характеристикой антикоррупционной и антинаркотической направленности личности.

Таким образом, проведенный теоретико-эмпирический анализ позволил нам выявить психологические особенности формирования антикоррупционной и антинаркотической направленности личности курсантов образовательных организаций ФСИН России в динамике и диагностировать её структурные компоненты.

Проведенный теоретико-эмпирический анализ позволяет нам сделать ряд следующих выводов:

1. В процессе формирования антикоррупционной и антинаркотической направленности личности курсантов происходит развитие эмоционально-волевого,

мотивационного, когнитивно-познавательного, ценностно-смыслового и духовно-нравственного компонентов личности у курсантов образовательных организаций ФСИН России, которые позволяют судить о динамике развития антикоррупционной и антинаркотической направленности.

2. Формирование антикоррупционной и антинаркотической направленности личности курсантов связано с процессом обучения и воспитания в образовательных организациях ФСИН России.

3. Развитие компонентов антикоррупционной и антинаркотической направленности личности курсантов происходит последовательно, от первого к пятому курсу обучения в образовательных организациях ФСИН России.

### Список литературы

1. Аверина, Е.В. Профилактика наркомании в российской школе: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01/ Аверина Елена Викторовна.- М., 2003. - 192 с.

2. Багулина, В.А. Формирование антинаркотической позиции у студентов технического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук:13.00.08 / Багулина Вера Анатольевна. Калининград, 2010. - 25 с.

3. Безубяк, Т.М. Формирование готовности учащихся профессионального лицея к антикоррупционному поведению / Т.М. Безубяк // Человек и образование. - № 3. - С. 66-69.

4. Беркалиев, Т.Н. Профилактика наркомании в территориальной системе общего образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Беркалиев Тимур Ниязбекович. - СПб., 2003. - 232 с.

5. Боброва, Т.В. Педагогические условия организации профилактики наркомании в молодежной среде: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Боброва Татьяна Владимировна. - М., 2004. - 318 с.

6. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности: Издательство «Институт практической психологии», - М, 1997. – 352 с.

7. Будагов, Э.С. Психолого-правовые механизмы формирования антикоррупционной компетентности сотрудников УВД: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 19.00.06 / Будагов Эдуард Суренович. - М, 2012. - 26 с.

8. Ванновская, О.В. Личностные детерминанты коррупционного поведения / О.В. Ванновская // Известия Российского государственного педагогического университета имени Герцена. - 2009. - № 102. - С. 323 - 328.

9. Гаврина, Е.Е. Специфика проявления коррумпированного поведения сотрудников правоохранительных органов / Е.Е. Гаврина // Прикладная юридическая психология. – 2010. - № 3 - С. 64-69.

10. Ганишина, И.С., Огородников, В.И., Сочивко, Д.В., Чернышов, А.А. Об эффективности эксперимента по формированию антинаркотической личностной установки студентов агротехнологического университета / И.С. Ганишина, В.И. Огородников, Д.В. Сочивко, А.А. Чернышов // Современный ученый. – 2017.- № 8. - С 96-100.

11. Ганишина, И.С., Сундукова, В.В. Антикоррупционное мировоззрение сотрудников Уголовно-исполнительной системы и его формирование в процессе обучения / И.С. Ганишина, В.В. Сундукова // Сборник материалов VI Международной научно-практической конференции «Уголовно-исполнительная система и Русская Православная Церковь, другие традиционные для России религиозные объединения - взаимодействие в духовно-нравственном воспитании осужденных. - 2018. - С. 56-60.

12. Ганишина, И.С., Сундукова, В.В. О необходимости формирования антикоррупционного мировоззрения у будущих сотрудников уголовно-исполнительной системы /

И.С. Ганишина, В.В. Сундукова // Сборник тезисов выступлений и докладов участников Международной научно-практической конференции «Теоретические и практические проблемы развития Уголовно-исполнительной системы в Российской Федерации и за рубежом». - 2018. - С. 962-966.

13. Ганишина, И.С., Чернышов, А.А. О программе формирования антинаркотической личностной установки курсантов образовательных организаций ФСИН России / И.С. Ганишина, А.А. Чернышов // Прикладная юридическая психология. - 2018. - № 1. - С. 46-51.

14. Ганишина, И.С., Чернышов, А.А. Формирование психолого-педагогической устойчивости курсантов образовательных организаций ФСИН России как необходимое условие их профессиональной компетентности./ И.С. Ганишина, А.А. Чернышов // Казанская наука. - 2016.- № 10. - С. 131-133.

15. Ганишина, И.С., Чернышов, А.А. Психолого-педагогические особенности формирования антинаркотического мировоззрения сотрудников уголовно-исполнительной системы./ И.С. Ганишина, А.А. Чернышов // Казанская наука. - 2016. - № 6. - С. 67-69.

16. Ганишина, И.С. Профессиональная подготовка курсантов психологических факультетов ведомственных вузов ФСИН России к работе с наркозависимыми осужденными / И.С. Ганишина // сборник статей по материалам V Международной научно-практической конференции «Психологическое сопровождение образования: теория и практика» - 2015. - С. 177-180.

17. Ганишина, И.С., Чернышов, А.А. К вопросу о формировании антинаркотической личностной установки курсантов образовательных организаций ФСИН России. / И.С. Ганишина, А.А. Чернышов // Перспективы науки. - 2015. - № 11 (74). - С. 229-231.

18. Гарифуллин, Р.Р. Психологические и психотерапевтические подходы к проблеме взяточничества и взяточности (новая концепция решения проблемы коррупции) [Электронный ресурс] / Р.Р. Гарифуллин.- Режим доступа: <http://psyfactor.org/lib/corruption2.htm>. (дата обращения: 25.11.2018)

19. Ганишина, И.С. Концепция и методология психологической профилактики наркотической зависимости личности: дис. ... д-ра. псих. наук: 19.00.01 / Ганишина Ирина Сергеевна. - Москва, 2018. - 482 с.

20. Добрынин, Н.Ф. Общая психология / Н.Ф. Добрынин. - Москва, 1976 - 253 с.

21. Диордиев, М.Н. Формирование антинаркотической установки у подростков в условиях спортивно-оздоровительного лагеря: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Диордиев Максим Николаевич. - Брянск, 2012. - 195 с.

22. Журавлев, А.Л., Юревич, А.В. Психологические факторы коррупции / А.Л. Журавлев, А.В. Юревич // Психология в экономике и управлении. -2012.- № 1. - С 57 - 66.

23. Каппони, В. Сам себе психолог. / В. Каппони, Т. Новак / изд.-во «Питер», Санкт Петербург, 1998, 350 с.

24. Киселев, В.В. Психологические детерминанты антикоррупционного поведения сотрудников государственной организации: дис. ... канд. пед. наук:19.00.03 / Киселев Вадим Васильевич. - Москва, 2016. - 295с.

25. Колесов, Д.В. Антинаркотическое воспитание / Д.В. Колесов. – М, 2003. - 224 с.

26. Кроз, М.В., Ратинова, Н.А. Исследование психологических особенностей коррупционных преступников с помощью проективной методики / М.В. Кроз, Н.А. Ратинова// Электронный журнал «Психология и право». – 2018. - Т. 8. - № 3. С 135-149.

27. Крюкова, Т.Л., Куфтяк, Е.В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) / Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтяк // Журнал практического психолога. – 2007. - № 3. - С. 93-112.



28. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность: учебное пособие / А.Н. Леонтьев. – Москва.: издательство Политиздат, 1975 – 304 с.
29. Лидак, В. Педагогическая профилактика наркотической зависимости у подростков в образовательном процессе школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Лидак Сергей Владимирович. - Ставрополь, 2005. - 208 с.
30. Ломов, Б.Ф. Направленность личности. Субъективные отношения личности Психология личности в трудах отечественных психологов / сост. Л.В. Куликов. - Санкт-Петербург, издательство Питер, 2000 – 352 с .
31. Манолова, О.П. Развитие антикоррупционной устойчивости личности в системе госзакупок / О.П. Манолова // Материалы V Всероссийская практическая конференция-семинар «Государственные и муниципальные закупки», Москва, 2010 . – С 216-22.
32. Мясищев, В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев. - Москва, «Институт практической психологии», 1995. – С 15-38.
33. Печёнкин, В.А. Формирование антикоррупционной компетентности государственных служащих: автореф. дис .... канд. псих. наук: 19.00.06 / Печёнкин Владимир Александрович.- Москва, 2012, - 25 с.
34. Платонов, К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. издательство Наука, Москва, 1986.- 254 с.
35. Решетников, М.М. Психология коррупции: утопия и антиутопия / М.М. Решетников, Санкт Петербург, Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 2008. – 136 с.
36. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн, В 2 т. Т. II. – М.: Педагогика, 1989.-328 с.
37. Рыбалкин, Д.А. Формирование антикоррупционной позиции курсантов ВУЗов МВД России средствами социально-культурной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Рыбалкин Дмитрий Александрович, Казань, 2015. - 195 с.
38. Сибгатуллина, Т.В. Педагогические условия и критерии антинаркотического воспитания студентов педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сибгатуллина Татьяна Владимировна Казань, 2004 - 173 с..
39. Собчик, Л.Н. Психология индивидуальности: теория и практика психодиагностики / Л.Н. Собчик, - Санкт-Петербург, Речь, 2008. - 356 с.
40. Стрижов, Е.Ю. Нравственно-психологические детерминанты мошенничества: автореф. дис. .... д-ра псих. наук: 19.00.06 / Стрижов Евгений Юрьевич, Москва, 2011. - 49 с.
41. Фортова, Л.К. Социально-педагогические основы профилактики алкоголизма и наркомании среди детей и подростков: учебное пособие / Л.К. Фортова, Владимир, 2005. - 304 с.
42. Хамдеев, А.Р. Педагогическое обеспечение формирования антикоррупционной культуры студентов ВУЗа: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Хамдеев Айдар Рузалинович, Казань, 2005, - 23 с .
43. Чернышова, В.Н. Педагогическая профилактика наркомании : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Чернышова Вероника Николаевна, Москва, 2003, - 293 с.
44. Чушкина А.А. Структура антикоррупционного правосознания: правовая идеология и правовая психология / А.А. Чушкина // Современное право, 2011. - №3. - С 23-26.
45. Шарапова Е.А. Формирование антикоррупционной направленности личности в профессиональном воспитании студента ВУЗа: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Шарапова Елена Алексеевна, Краснодар, 2016 - 180 с.

46. Шишкунов С.П. Социально-педагогические аспекты профилактики наркомании в подростковой среде: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Шишкунов Сергей Петрович, Ставрополь, 2006. – 198 с.

#### **4.6. Педагогические технологии в формировании творческих способностей курсантов образовательных организациях ФСИН России**

Всегда оставаться неудовлетворенным -  
в этом суть творчества.  
Жюль Ренар

Творчество, пишет русский философ Н. Бердяев своей работе «О назначении человека», выдаёт гениальную природу человека, каждый человек гениален, а соединение гениальности и таланта создаёт гения. Можно не быть гением, но быть гениальным. Гениальность - это, прежде всего внутреннее творчество, самотворчество, превращение себя в человека, способного к любому конкретному виду творчеству. Люди всегда задумывались над вопросом: откуда берется новое? Новая мысль, новая идея. Можно многое знать, но ничего нового не создать. Творчество - это образ жизни.

Проблема познания сути творчества сложна и многогранна. Над основными аспектами теоретического анализа понятия «творчество» работали философы, психологи, педагоги.

Проблему творчества отразили в своих трудах Платон, Аристотель, Августин, Дж. Бруно, Б. Спиноза, И. Кант, С. Рубинштейн, Г. Уоллес и др. [1,3,4,6,12,13,15]. О творчестве как философской категории, размышляли представители различных эпох: П. К. Энгельмейер («Теория творчества»), Н. А. Бердяев («Философия свободы» и «Смысл творчества»), А. Либизер («Философия творчества») [2,16]. Гегель рассматривал творчество как процесс саморазвития, импульс которому дает лежащее в его основании противоречие [5]. К. Маркс отводил творчеству роль разновидности деятельности человека, а становление личности рассматривал в результате предметно-деятельностного характера взаимоотношения человека и мира [8]. Критикуя современную ему культуру, Ф. Ницше видел назначение творчества в преобразовании самой сущности человека [10]. В философии творчество рассматривается как деятельность человека, порождающая что-то качественно новое: новые объекты и их значение, схемы поведения и общения, новые образы знания.

Раскрыть сущность творчества, возможно только используя комплекс разнообразных подходов, предлагаемых философами, психологами и учёными. Можно согласиться с исследователем Б. Сорокиным, предложившим следующие подходы.

1. Философский. Значимым является анализ творчества с позиций диалектического материализма. Прежде всего это исследование проблематики, возникающей при выяснении характера субъективной диалектики и её отношения к объективной диалектике.

2. Логический. Процесс мышления представляет собой ряд операций формирования понятий и суждений. Совокупность устойчивых мыслительных форм и операций, а также лежащих в их основе законов и правил, составляющих предмет формальной логики, имеет в творчестве большое значение.

3. Физиологический. Данный аспект изучения мышления рассматривает физико-химические процессы, протекающие в субстрате мышления - нервной ткани, интенсивное экспериментальное изучение мозга началось с конца 19 века.

4. Психологический. Возникло только в 20 веке и основными предметами исследования стали особые психологические компоненты творчества, такие как эмоциональность и установка. Исследователи испытывают определённые трудности в связи с тем, что

психологическое исследование мышления исходит из того принципиально важного обстоятельства, что взаимодействие человека с объективным миром выступает в виде своего рода психической неуравновешенности, накопления психического заряда, требующего разрядки.

Для обнаружения объективно существующих, но пока еще скрытых реальностей человек должен опосредованно через известные элементы и соотношения найти отсутствующие, что и порождает необходимость в познавательном процессе, то есть в мышлении, а точнее говоря, в творческом мышлении.

5. Кибернетический. Подход появился в начале 40-х годов 20 века.

Кибернетический аспект изучения мышления рассматривает человеческий мозг (орган мышления) как сложную систему, работа которой представляет собой приём и обработку информации с окончательной выработкой управляющих сигналов, причём и здесь действуют механизмы обратных связей. Нельзя не согласиться с исследователем в том, что с этой точки зрения и мышление (в том числе и творчество) как вид познания подчиняется основным кибернетическим закономерностям. Многие исследователи считают данный подход весьма продуктивным, так как он позволяет использовать познавательные средства как теория вероятностей, теория информации, математическая логика и т.д.

Несомненно, что данные подходы необходимо использовать в синтезе.

Ученые определяют творчество, как сложный вид человеческой деятельности по созданию новых материальных и духовных ценностей. Проблеме разностороннего творческого развития личности уже давно уделяется должное внимание как отечественными, так и зарубежными педагогами. И на данный момент этот вопрос несколько не утратил своей актуальности. Отдельное место занимает проблема развития творческого мышления в вузах уголовно-исполнительной системы. Перед данными образовательными учреждениями стоит задача обеспечить окончательный переход от усвоения знаний к активной деятельности, к формированию личности, всесторонне готовой к тому, чтобы непосредственно и в полном объеме включиться в служебную деятельность и социальные отношения. Поэтому курсанта образовательных учреждений ФСИН России в период обучения необходимо поставить в активную позицию субъекта деятельности, при которой он смог бы проявить самостоятельность, инициативность и творчество, а его учебную деятельность организовывать таким образом, чтобы она являлась средством его профессионального становления.

Происходящие в настоящее время изменения в общественной жизни требуют развития новых способов образования, педагогических технологий, имеющих дело с индивидуальным развитием личности, творческой инициативой, навыка самостоятельного продвижения в информационных полях, формирования у обучающихся универсального умения ставить и решать задачи для разрешения возникающих проблем – профессиональной деятельности, самоопределения в повседневной жизни. Выпускник современного высшего образовательного учреждения должен обладать определенными качествами личности: - гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, уметь самостоятельно приобретать необходимые знания, умело применять их на практике; - грамотно работать с информацией, делать необходимые обобщения, выводы, устанавливать закономерности, анализировать; - самостоятельно критически мыслить, уметь видеть возникающие проблемы, быть способным выдвигать новые идеи, творчески мыслить; - самостоятельно работать над развитием собственной нравственности, интеллекта, культурного уровня; - быть коммуникабельным, контактным в различных социальных группах, уметь работать сообща в разных областях, легко выходить из любых конфликтных ситуаций.

Актуальность данной темы заключается в том, что будущий специалист в процессе профессиональной подготовки должен самостоятельно реализовать свои возможности, благодаря творческой деятельности. В отличие от учебной, творческая деятельность не

нацелена на освоение уже известных знаний. Она способствует проявлению у будущего специалиста самодетальности, самореализации, воплощению его собственных идей, которые направлены на создание нового.

В основе творчества лежит потребность в переживании положительных эмоций, потребность в созидании. А. Роу, исследуя биографии великих творцов, нашла единственное общее в их биографиях – приобщение к радости творческого открытия в подростковом возрасте. Поэтому развитие творческих способностей начинается с формирования потребности в познании.

Творчество – это реализация человеком своей индивидуальности. Но для того чтобы индивидуальность могла быть предъявлена, она должна быть в той или иной форме осознана человеком как таковая. Все, что делает или не делает человек, в большой степени обусловлено его концепцией самого себя. И от того, насколько он знает и понимает сильные и слабые стороны своей личности, свой внутренний потенциал, зависит возможность раскрытия творческих возможностей. Успехи в целом не менее зависят от представления человека о своих способностях, чем от самих этих способностей.

Творческий процесс представляет собой особую форму качественного перехода от известного к неизвестному, что осуществляется через различные формы поисковой деятельности.

В качестве условий, способствующих развитию творческого мышления и креативности личности, Е.П. Торренсом было выделено следующее: наличие творческих способностей, творческих умений и творческой мотивации. При этом высокий уровень проявления творческих способностей может наблюдаться только при совпадении всех трех факторов. [14]

Так, например, при отсутствии творческой мотивации высокий уровень творческих способностей не может гарантировать творческих достижений ни науке, ни в искусстве, ни в других видах деятельности даже при полном овладении новейшими технологиями. И наоборот, наличие соответствующей мотивации необходимыми знаниями и умениями при отсутствии творческих возможностей не может привести к творческому результату, обеспечивая лишь исполнительское мастерство.

Психологами был выделен ряд условий, стимулирующих и способствующих развитию творческого мышления:

- ситуации незавершенности или открытости, в отличие от жестко заданных и строго контролируемых;
- создание, разработка приемов и стратегий, предметов и инструментов для последующей деятельности;
- стимулирование ответственности и независимости;
- акцент на самостоятельных разработках, наблюдениях, чувствах, обобщениях.

В процессе обучения в вузе практически отсутствуют задачи, которые способствовали бы развитию всех мыслительных операций и характеристик мышления. В основном преобладают задания, имеющие решение алгоритмического типа и однозначный ответ. И студент, даже имея необходимые знания, критичность, гибкость и глубину мышления, не всегда способен решать задачи, поскольку присутствует определенного рода стереотип – все задачи решаются с помощью определенно заданных схем и любое решение, выходящее за рамки данной схемы, считается неверным.

Развивать творческое мышление – значит формировать и совершенствовать мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение и обобщение, классификацию, планирование, абстрагирование, и обладать такими характеристиками мышления, как критичность, глубина, гибкость, широта, быстрота, вариативность, а также развивать воображение и обладать знаниями разного содержания.

Для курсантов образовательных организаций ФСИН России наибольшую актуальность приобретает развитие таких качеств, как гибкость и быстрота. Именно наличие данных качеств позволяет курсантам более легко осваивать основы дисциплин, а также является необходимой составляющей их будущей профессиональной деятельности. Развитие творческого мышления дает возможность вырабатывать у курсантов такие качества, как компетентность, умение устанавливать контакты и без потерь разрешать возможные конфликтные ситуации в профессиональной деятельности, умение быстро реагировать на изменяющиеся условия и находить адекватные пути выхода из тех или иных профессиональных или жизненных ситуаций.

Развитие творческого мышления курсантов часто сдерживается тем, что их память не в состоянии усвоить огромного количества фактов, которые нужны сегодня, но окажутся бесполезными завтра. Необходимо преодолевать взгляд на обучение как на процесс, в основе которого лежит запоминание и воспроизведение, пересмотреть содержание учебных занятий, выделить в учебных программах опорные пункты, в которых указать, что подано в ознакомительном, информационном плане и что подлежит заучиванию.

Одним из механизмов, стимулирующих творческое мышление курсантов, являются интеллектуальные, дидактические задачи. Они вскрывают и приводят в движение познавательные ресурсы, формируют исследовательский стиль умственной деятельности. Возникая на базе затруднительных ситуаций, при решении значимых для человека проблем, интеллектуальная задача своеобразно моделирует процесс творческого мышления, служит действенным средством его формирования и развития у курсантов. Особенно перспективными в этом отношении являются задания, при выполнении которых происходит глубокое преобразование исходного состава их требований, а также задачи со скрытым составом исходных данных, т.к. они не имеют определенного законченного ответа, поскольку курсант может по мере своих склонностей и способностей неограниченно углубляться в изучение поставленного вопроса. К сожалению, курсанты часто оказываются не в состоянии не только неограниченно углубляться в изучение поставленного вопроса, но даже мысленно отступить от предъявленной им первоначальной формулировки, тогда как именно в этом умении и таится наиболее правильное решение проблемы. Творческая реконструкция основных структурных компонентов задания, включение их в новые системы связей активно содействуют формированию самостоятельности мышления, развивают оригинальность и находчивость ума.

Интеллектуальные задачи характеризуются большим разнообразием и различаются по условиям возникновения проблемы и характеру самостоятельно работы курсантов:

- 1) оценочный выбор способа действия;
- 2) наличие фактов, содержащих действительные или кажущиеся противоречия;
- 3) различные оценки одного и того же явления;
- 4) обоснование или опровержение какой-то оценки явления;
- 5) возможность сделать противоположные оценочные выводы о явлении;
- 6) проблема, возникающая на «межпредметном уровне».

Одной из решающих предпосылок к развитию творческого мышления является максимальная ориентация учебного задания на личность курсанта, что возможно лишь при учете индивидуально-типологических различий.

В опыте вузов наибольшее распространение получили следующие формы индивидуализации обучения:

- использование разных вариантов однотипных заданий;
- применение заданий разной степени трудности;
- инструктирование курсантов при выполнении самостоятельной работы;

- разное количество заданий по одной теме для курсантов различного уровня обучаемости.

Огромными возможностями для формирования творческо-поисковой позиции личности располагает научно-исследовательская работа курсантов, организуемая в рамках учебного процесса. При ее выполнении курсантов может проявить инициативу, наблюдательность, интерес к близкой ему проблеме, способность и умение поставить научный и практический эксперимент.

Научно-исследовательская работа курсантов становится оптимальной, если удастся придать ей коллективный, групповой характер. В одиночку становится все труднее решать быстро усложняющиеся задачи, резко снижается результативность поиска. Индивидуальная научная работа приобретает новую направленность, вовлекает курсантов в систему взаимной зависимости и обоюдной ответственности. В условиях групповой работы преподаватель имеет наибольшую возможность выявлять творческие дарования курсантов, формировать научные коллективы.

Раскрытие творческой индивидуальности курсанта должно привести к формированию у него потребности в самообразовании как свойства личности. Закономерный результат педагогического процесса – готовность к самообразованию – включает в себя не только устойчивый интерес к научному знанию, но и надежные способы его приобретения.

Сегодня актуальными являются современные образовательные технологии, которые направлены на организацию деятельности учащихся, на формирование творческих способностей обучающихся, на развитие через эту деятельность их умений, качеств, компетенции.

Требования педагогической науки к занятию, к эффективности педагогического процесса постоянно возрастают и изменяются. Наряду с не традиционными занятиями в практике используются не традиционные технологии обучения. В современном образовании возникает насущная потребность в расширении методического потенциала в целом, и в активных формах обучения в частности. К таким активным формам обучения относятся различные педагогические технологии.

Педагогическая технология функционирует в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регуляторов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения. Такое понятие педагогической технологии может быть представлено тремя аспектами:

- научный: педагогические технологии – часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание, методы обучения, и проектирующая педагогические процессы;

- процессуально-описательный: описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения;

- процессуально-действительный: осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств [4, с.15].

В образовательной практике понятие «педагогическая технология» используется на трех иерархически соподчиненных уровнях (Г.К. Селевко):

- общепедагогический (общедидактический) уровень: общепедагогическая (общедидактическая, общевоспитательная) технология характеризует целостный образовательный процесс в данном регионе, учебном заведении, на определенной ступени обучения. Здесь педагогическая технология синонимична педагогической системе: в нее включается совокупность целей, содержания, средств и методов обучения, алгоритм деятельности субъектов и объектов процесса;

- частнометодический (предметный) уровень: термин «частнопредметная педагогическая технология» употребляется в значении «частная методика», т.е. как совокупность методов и средств для реализации определенного содержания обучения и воспитания в рамках одного предмета, класса, мастерской, учителя (методика преподавания предметов, методика компенсирующего обучения, методика работы учителя, воспитателя);

- локальный модульный уровень: локальная технология представляет собой технологию отдельных частей образовательного процесса, решение частных дидактических задач и воспитательных задач (технология отдельных видов деятельности, формирования понятий, воспитания отдельных личностных качеств, технология урока, усвоения новых знаний, технология повторения и контроля материала, технология самостоятельной работы и др.).

Представленные выше определения, уровни и аспекты позволяют выделить основные структурные составляющие педагогических технологий: а) концептуальная основа; б) содержательная часть обучения: цели обучения – общие и конкретные; содержание учебного материала; в) процессуальная часть – технологический процесс: организация учебного процесса; методы и формы учебной деятельности обучающихся, методы и формы работы, преподавателя, деятельность учителя по управлению процессом усвоения материала, диагностика учебного процесса (итоги, результаты).

Проблемы образовательных технологий, огромный опыт педагогических инноваций, авторских школ и учителей-новаторов постоянно требуют обобщения и систематизации.

В теории и практике педагогической работы сегодня существует множество вариантов учебно-воспитательного процесса. Каждый автор и исполнитель привносит в педагогический процесс что-то свое, индивидуальное, в связи с чем говорят, что каждая конкретная технология является авторской. С этим мнением можно согласиться.

По сущностным и инструментально значимым свойствам (например, целевой ориентации, характеру взаимодействия преподавателя и курсанта) выделяются следующие классы педагогических технологий.

По уровню применения выделяются общепедагогические, частнометодические (предметные) и локальные (модульные) технологии.

По философской основе: материалистические и идеалистические, диалектические и метафизические, научные (сциентистские) и религиозные, гуманистические и антигуманные, антропософские и теософские, прагматические и экзистенциалистские, свободного воспитания и принуждения и другие разновидности.

По ведущему фактору психического развития: биогенные, социогенные, психогенные и идеалистические технологии. Сегодня общепринято, что личность есть результат совокупного влияния биогенных, социогенных и психогенных факторов, но конкретная технология может учитывать или делать ставку на какой-либо из них, считать в принципе не существует таких монотехнологий, которые использовали бы только один какой-либо единственный фактор, метод, принцип - педагогическая технология всегда комплексна. Однако своим акцентом на ту или иную сторону процесса обучения технология становится характерной и получает от этого свое название.

По научной концепции усвоения опыта выделяются: ассоциативно-рефлекторные, бихевиористские, гештальттехнологии, интериоризаторские, развивающие.

Можно упомянуть еще мало распространенные технологии нейролингвистического программирования и суггестивные.

По ориентации на личностные структуры: информационные технологии (формирование школьных знаний, умений, навыков по предметам ЗУН); операционные (формирование способов умственных действий - СУД); эмоционально-художественные и эмоционально-нравственные (формирование сферы эстетических и нравственных отношений - СЭН),

технологии саморазвития (формирование самоуправляющихся механизмов личности-СУМ); эвристические (развитие творческих способностей) и прикладные (формирование действенно-практической сферы - СДП).

По характеру содержания и структуры называются технологии: обучающие и воспитывающие, светские и религиозные, общеобразовательные и профессионально-ориентированные, гуманитарные и технократические, различные отраслевые, часто предметные, а также монотехнологии, комплексные (политехнологии) и – групповые и дифференцированные способы обучения, когда педагог имеет и проникающие технологии.

В монотехнологиях весь учебно-воспитательный процесс строится на какой-либо одной приоритетной, доминирующей идее, принципе, концепции, в комплексных – комбинируется из элементов различных монотехнологий.

Технологии, элементы которых наиболее часто включаются в другие технологии и играют для них роль катализаторов, активизаторов, называют проникающими.

В практике обычно выступают различные комбинации этих «монодидактических систем, самыми распространенными из которых являются: традиционная классическая классно-урочная система Я.А. Коменского, представляющая комбинацию лекционного способа изложения и самостоятельной работы с книгой (дидахография); современное традиционное обучение, использующее дидахографию в сочетании с техническими средствами; групповые и дифференцированные способы обучения, когда педагог имеет возможность обмениваться информацией со всей группой, а также уделять внимание отдельным учащимся в качестве репетитора; программированное обучение, основывающееся на адаптивном программном управлении с частичным использованием всех остальных видов.

Принципиально важной стороной в педагогической технологии является позиция обучающегося в образовательном процессе, отношение к обучающемуся со стороны преподавателей. Здесь выделяется несколько типов технологий.

а) Авторитарные технологии, в которых педагог является единоличным субъектом учебно-воспитательного процесса, а обучающийся есть лишь «объект», «винтик». Они отличаются жесткой организацией учебной деятельности, подавлением инициативы и самостоятельности обучающихся, применением требований и принуждения.

Высокой степенью невнимания к личности обучающегося отличаются дидактоцентрические технологии, в которых также господствуют субъект – объектные отношения педагога и ученика, приоритет обучения над воспитанием, и самыми главными факторами формирования личности считаются дидактические средства. Дидактоцентрические технологии в ряде источников называют технократическими; однако последний термин, в отличие от первого, больше относится к характеру содержания, а не к стилю педагогических отношений.

в) Личностно-ориентированные технологии ставят в центр всей образовательной системы личность обучающегося, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализации ее природных потенциалов. Личность обучающегося в этой технологии не только субъект, но и субъект приоритетный; она является целью образовательной системы, а не средством достижения какой-либо отвлеченной цели (что имеет место в авторитарных и дидактоцентрических технологиях). Такие технологии называют еще антропоцентрическими.

Таким образом, личностно-ориентированные технологии характеризуются антропоцентричностью, гуманистической направленностью и имеют целью разностороннее, свободное и творческое развитие.

В рамках личностно-ориентированных технологий самостоятельными направлениями выделяются гуманно-личностные технологии, технологии сотрудничества и технологии свободного воспитания.



Для организации творческой работы курсантов образовательных учреждений ФСИН России целесообразнее использовать следующие педагогические технологии: технология проектов; компьютерные технологии; технологии проблемного обучения; личностно-ориентированные технологии; игровые технологии обучения;

- Технология проектов. Проект – это буквально «брошенный вперед», т.е. прототип, прообраз какого-либо объекта, вида деятельности, а проектирование превращается в процесс создания проекта. Проектный метод в образовании рассматривается как некая альтернатива лекционно-семинарской системе.

Метод проектов – педагогическая технология, ориентированная не на интеграцию фактических знаний, а на их применение и приобретение новых.

Метод проектов позволяет–формировать некоторые личностные качества, которые развиваются лишь в деятельности и не могут быть освоены вербально. К таким качествам можно отнести:

- умение работать в коллективе, брать ответственность за выбор, решение, разделять ответственность, анализировать результаты деятельности;

- меняется и роль учащихся в учении: они выступают активными участниками процесса, а не пассивными статистами;

- у курсантов вырабатывается свой собственный аналитический взгляд на информацию, и уже не действует заданная сверху оценочная схема: «это -верно, а это – неверно». Курсанты свободны в выборе способов и видов деятельности для достижения поставленной цели.

На этапе самоанализа курсанты анализируют логику, выбранную проектировщиками, объективные и субъективные причины неудач и т.п.

Понимание ошибок создает мотивацию к повторной деятельности, формирует личный интерес к новому знанию. Подобная рефлексия позволяет сформировать адекватную оценку (самооценку) окружающего мира и себя в этом микро и макро-социуме.

Ведущие педагогические цели метода проектов:

- намечать ведущие и текущие цели и задачи;

- искать пути их решения, выбирая оптимальный при наличии альтернативы;

- осуществлять и аргументировать выбор;

- предусмотреть последствия выбора;

- действовать самостоятельно (без подсказки);

- сравнивать полученное с требуемым;

- корректировать деятельность с учетом промежуточных результатов;

- объективно оценивать процесс и результат проектирования.

2) Технология компьютерного обучения.

Когда компьютеры стали широко использоваться в образовании, появился термин «новая информационная технология обучения».

Термином для технологий обучения, использующих компьютер, является компьютерная технология.

Компьютерные (информационные) технологии обучения — это процессы подготовки и передачи информации обучаемому, средством осуществления которых является компьютер.

Компьютерная технология может осуществляться в следующих трех вариантах:

- как «проникающая» технология (применение компьютерного обучения по отдельным темам, разделам для отдельных дидактических задач);

- как основная, определяющая, наиболее значимая из используемых в данной технологии частей;

- как монотехнология (когда все обучение, все управление учебным процессом, включая все виды диагностики, мониторинг, опираются на применение компьютера).

Эффективность технологии компьютерного обучения обуславливается качеством обучающих программ и качеством вычислительной техники.

Информатизация обучения требует от преподавателей и учащихся компьютерной грамотности, которую можно рассматривать как особую часть содержания компьютерной технологии. В структуру содержания компьютерной технологии (компьютерной грамотности) входят:

- знание основных понятий информатики и вычислительной техники;
- знание принципиального устройства и функциональных возможностей компьютерной техники;
- знание современных операционных систем и владение их основными командами;
- знание современных программных оболочек и операционных средств общего назначения (Windows и т.д.) и владение их функциями;
- первоначальные представления об алгоритмах, языках и пакетах программирования.

3) Личностно-ориентированные технологии заключаются главным образом в следующих принципах:

- главное это личность учащегося;
- курсант как активный творец собственного развития (самообразования, самовоспитания);
- индивидуальное развитие;
- углубленное изучение материала.

Содержание личностно-ориентированного обучения избирается в соответствии с образовательной программой и используется для обогащения субъектного опыта курсанта и осуществления, происходящих в личности изменений в связи с постижением (обретением) своего образа. К сожалению, преподаватель не всегда может найти в учебниках и пособиях учебный материал, который является адекватным принципам личностно-ориентированного подхода и целям обучения, построенного на основе данной методологической ориентации. Чаще всего педагогу приходится вносить коррективы в содержание учебного материала, чтобы оно в большей мере соответствовало концептуальному замыслу обучения личностно-ориентированной направленности. Организация такого учебного занятия предполагает включение в процесс обучения нескольких обязательных моментов. К ним относятся следующие:

- проектирование характера учебного взаимодействия на основе учета личностных особенностей курсантов;
- применение педагогических приемов для актуализации и обогащения субъектного опыта курсанта;
- использование разнообразных форм общения;
- создание для обучающихся ситуации успеха;
- проявление доверия и толерантности в учебных взаимодействиях;
- стимулирование курсантов к осуществлению коллективного и индивидуального выбора учебных заданий, форм и способов их выполнения;
- избрание приемов и методов педагогической поддержки в качестве преобладающих способов организации деятельности преподавателя при проведении занятия;
- использование курсантом таких речевых оборотов, как “я полагаю, что...”, “мне кажется, что ...”, “я думаю, что ...” и т.д.

4) Игровые технологии обучения

По определению, игра - это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением.

В человеческой практике игровая деятельность выполняет такие функции:

- развлекательную;
- коммуникативную: освоение диалектики общения;
- самореализации в игре как полигоне человеческой практики;
- игротерапевтическую: преодоление различных трудностей, возникающих в других видах жизнедеятельности;
- диагностическую: выявление отклонений от нормативного поведения, самопознание в процессе игры;
- функцию коррекции: внесение позитивных изменений в структуру личностных показателей;
- межнациональной коммуникации: усвоение единых для всех людей социально-культурных ценностей;
- социализации: включение в систему общественных отношений, усвоение норм человеческого общежития.

Большинству игр присущи четыре главные черты:

- свободная развивающая деятельность, предпринимаемая лишь по желанию ребенка, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от результата;
- творческий, в значительной мере импровизационный, очень активный характер этой деятельности, Р.Г. Хазанкина, К.В. Маховой и другие.
- эмоциональная приподнятость деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция, аттракция и т.п.;
- наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития.

В структуру игры как деятельности органично входит целеполагание, планирование, реализация цели, а также анализ результатов, в которых личность полностью реализует себя как субъект. Мотивация игровой деятельности обеспечивается ее добровольностью, возможностями выбора и элементами соревновательности, удовлетворения потребности в самоутверждении, самореализации.

В структуру игры как процесса входят:

- а) роли, взятые на себя играющими;
- б) игровые действия как средство реализации этих ролей;
- в) игровое употребление предметов, т.е. замещение реальных вещей игровыми, условными;
- г) реальные отношения между играющими;
- д) сюжет – область действительности, условно воспроизводимая в игре.

Значение игры не возможно исчерпать и оценить развлекательно-рекреативными возможностями. В том и состоит ее феномен, что, являясь развлечением, отдыхом, она способна перерасти в обучение, в творчество, в терапию, в модель типа человеческих отношений и проявлений в труде.

В современном обучении, делающим ставку на активизацию и интенсификацию учебного процесса, игровая деятельность используется в следующих случаях:

- в качестве самостоятельных технологий для освоения понятия, темы и даже раздела учебного предмета;
- как элементы более обширной технологии;
- в качестве занятия или его части.

Понятие «игровые педагогические технологии» включает достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных деловых игр.

В отличие от игр вообще педагогическая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью.

Занятие в форме деловой игры проходит при помощи игровых приемов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стимулирования курсантов к учебной деятельности.

Реализация игровых приемов и ситуаций происходит по таким основным направлениям: дидактическая цель ставится перед курсантом в форме игровой задачи; учебная деятельность подчиняется правилам игры; учебный материал используется в качестве ее средства, в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую; успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

#### 5) Проблемное обучение.

Цель проблемного типа обучения – не только усвоение результатов научного познания, системы знаний, но и самого пути процесса получения этих результатов, формирования познавательной самостоятельности учащегося и развития его творческих способностей.

Проблемное преподавание – деятельность преподавателя по созданию системы проблемных ситуаций, изложение учебного материала всего объяснением и управлением деятельностью учащихся, направленной на усвоение новых знаний, как традиционным путем, так и путем самостоятельной постановки учебных проблем и их решений.

Проблемное учение – это учебно-познавательная деятельность учащихся по усвоению знаний и способов деятельности путем восприятия объяснения учителя в условиях проблемной ситуации, самостоятельного анализа проблемных ситуаций, формулировки проблем и их решений посредством выдвижения предложений, гипотез, их обоснований и доказательств, а также путем проверки правильности решения.

Организация проблемного обучения предполагает применение таких приемов и методов преподавания, которые приводили бы к возникновению взаимосвязанных проблемных ситуаций и предопределяли применение курсантами соответствующих методов учения.

В заключении можно сделать следующие выводы, педагогическая технология формирующая творческие способности курсантов – есть продуманная во всех деталях модель совместной деятельности преподавателя и курсанта по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для обучающегося и преподавателя. Основным качеством такой технологии обучения должна быть подвижность, мобильность, способность к быстрым изменениям. Нами были рассмотрены виды педагогических технологий влияющих на формирование творческих способностей: технология проектов; компьютерные технологии; технологии проблемного обучения; личностно-ориентированные технологии; игровые технологии обучения.

### Список литературы

1. Аристотель. Этика. Политика. Риторика. Поэтика. Категории. - Минск: Литература, 1998. - 1391 с.
2. Бердяев Н. А. Философия свободы. - М.: Сварог и К, 1997. - 415 с.
3. Блаженный Августин. Исповедь / в пер. М. Е. Сергеенко; отв. ред. Н. Н. Казанский; РАН. - СПб.: Наука, 2013. - 371 с.

4. Бруно Дж. Философские диалоги: О причине, начале и едином; О бесконечности, вселенной и мирах: пер. с итал. - М.: Алетея: Новый Акрополь, 2000. - 319 с.
5. Гегель Г. Философия духа. Энциклопедия философских наук: в 3 т. Т. 3. - М., 1977.
6. Кант И. Критика чистого разума. - Симферополь: Реноме, 1998. - 462 с.
7. Либьер А. Философия творчества: моногр. -URL: <http://newlit.ru/~libier/3445.html> (дата обращения: 25.05.2017).
8. Маркс К. Тезисы о Фейербахе // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 3. - М., 1955; К критике политической экономии // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 13. - М., 1959.
9. Монтессори М. Помоги мне сделать это самому. – М.: Издат. дом «Карпуз», 2000. – 272 с.
10. Ницше Ф. По ту сторону добра и зла. - М., 1999. -432 с.
11. Платон. Государство. Законы. Политик: пер. с др.-греч. - М.: Мысль, 1998. - 798 с.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. - СПб.: Питер, 1999-2008. - 712 с.
13. Спиноза Б. Об усовершенствовании разума / сост. А. М. Кривуля. - М.: ЭКСМО-Пресс; Харьков: Фолио, 1998. - 863 с.
14. Torrance E.P. Scientific views of creativity and factors affecting its growth. *Daedalus: Creativity and Learning*, 1965. – P. 663-679.
15. Уоллес В. А., Холл Д. Л. Психологическая консультация: пер. с англ. - СПб.: Питер, 2003. - 541 с.
16. Энгельмейер П. К. Теория творчества. - 2-е изд. - М.: ЛКИ, 2007. - 208 с.

#### Способы мотивирования на семинарском занятии по дисциплине «История»

##### **1. Работа с образом (символом).**

Студентам предлагается ознакомиться с изображением печати Ивана III (выводится на интерактивную доску). Предлагается обсудить следующие вопросы:

- 1) что изображено на печати?
- 2) откуда берет происхождение эта символика?
- 3) какие внешнеполитические задачи решал Иван III, используя эту символику?

##### **2. Видеоматериал.**

Приведем в пример работу студентов по теме «Опричнина Ивана Грозного» на основе видеоролика. Предварительно обучающиеся получают задание (озвучивается устно или записывается на доске): посмотрите видеоролик «Малюта Скуратов» и ответьте на вопросы:

- 1) Что такое опричнина?
- 2) Сколько значений этого термина вы можете назвать?
- 3) Какие земли входили в опричнину?
- 4) Против кого боролся царь Иван IV?
- 5) Какие методы политической борьбы использовал Иван Грозный?
- 6) Какую роль в опричных репрессиях играл Малюта Скуратов?
- 7) Кто такие опричники?
- 8) Достигла ли опричнина поставленных целей?
- 9) Какие исторические аналогии с опричниной вы можете назвать?

Целью данного задания является самостоятельное получение знаний, их осмысление через исторический анализ ситуации XVI века. Здесь также возможна не только устная дискуссия, но и письменная работа.

##### **3. Артефакты.**

Большой интерес у обучающихся вызывает знакомство с подлинными артефактами. Например, на одном из занятий можно продемонстрировать рубль 1896 г. Студентам предлагается рассмотреть артефакт, определить год выпуска монеты, ответить на вопросы, кто в это время был императором в России, с каких событий началось его правление.

В ходе такого занятия есть повод поговорить о том, что такое нумизматика. Рассматриваем портрет императора, говорим о Ходынской трагедии. Переходим к анализу социально-политической ситуации в стране, анализируем причины русско-японской войны, роль Распутина в создании имиджа императора. Далее можно заслушать подготовленный заранее доклад учащегося об экономической ситуации в Российской империи в обозначенный хронологический период.

Пользуясь заинтересованностью студентов, преподаватель успевает раскрыть сложные вопросы темы, заострить внимание студентов на вопросах внутренней и внешней политики в обозначенный период. Когда в руках у ребят настоящие предметы – гости из прошлого, которые зачастую можно увидеть только в музеях, виден положительный эффект от занятия. Вопросы задают все. Начиная с банальных, «а сколько сейчас эти деньги стоят? А как их найти?» и т.д., до серьезных, приводящих к анализу роли вспомогательных исторических дисциплин (археологии, нумизматики и др.) Некоторые обучающиеся могут

заинтересоваться исследовательской работой по теме «История вещей» или «Что могут рассказать о нас деньги».

#### ***4. Творческое задание.***

Очень эффективными могут оказаться также творческие задания. Например, можно на занятии сделать обучающимся такое предложение:

Прочитайте Манифест от 17 сентября 1905 г. и напишите в газету статью о перспективах революции, давая оценку политической ситуации в России, от имени

- А) консервативно настроенного министра
- Б) либерального буржуа
- В) рабочего, члена ячейки РСДРП

Задание выполняется письменно. Позже ребята зачитывают свои работы и обсуждают услышанное. Преподаватель корректирует.

Обучающиеся в ходе таких занятий развивают умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности ее решения, умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с преподавателем и сверстниками; работать индивидуально и в группе, находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учета интересов, формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение. Это, безусловно, все то, что пригодится им в дальнейшем, после окончания обучения, что в свою очередь снимает острый вопрос о практической значимости знания истории для студентов неисторических факультетов.

**СЦЕНАРИЙ**  
**литературно-творческого мероприятия**  
**ВИКТОРИНА «СИМВОЛЫ 2. ВОРОНЕЖА»,**  
**ПОСВЯЩЕННАЯ ГОДОВЩИНЕ ПОБЕДЫ В ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ**  
**г. Воронеж, 5 мая 2018 г.**

Ведущий 1. Добрый день, уважаемые преподаватели, студенты, курсанты, школьники, участники викторины и наши дорогие гости. Мы рады вас приветствовать в стенах ВГМУ им. Н.Н. Бурденко. Сегодняшнее мероприятие мы посвящаем очередной годовщине победы в Великой Отечественной войне. Это время было важнейшим героическим периодом в истории нашей страны. С самого начала война была справедливой, освободительной для нашего народа за свободу и независимость Родины против фашисткой Германии и ее союзников.

Ведущий 2. Слово для приветствия участников и гостей викторины предоставляется ...  
**ВЫСТУПЛЕНИЕ**

Ведущий 1.

Война – жесточе нету слова.

Война – печальней нету слова.

Война – святее нету слова.

В тоске и славе этих лет,

И на устах у нас иного

Еще не может быть и нет.

В историю Великой Отечественной войны вошли города, ставшие примером массового героизма их защитников. Среди них наш родной город Воронеж.

Ведущий 2. В первый же день войны, согласно Указу Президиума Верховного Совета СССР от 22 июня 1941 года, Воронежская область, в числе 24 регионов Советского Союза, была объявлена на военном положении. Воронеж и прилегающие районы объявляются зоной опасности воздушного нападения. Вводится режим светомаскировки, устанавливаются сигналы ПВО. Открываются все бомбоубежища. В городе объявляется комендантский час.

На 212 дней и ночей город стал фронтом. Развернулись упорные бои.

Ведущий 1.

У берегов донских в бою

Столицу грудью ты заслонишь,

Чтоб защитить Москву свою,

Ты должен отстоять Воронеж!

Врага утопишь ты в Дону,

Сожжешь огнем, в могилу сгонишь,

Боец, спасая всю страну,

Ты должен отстоять Воронеж!

Ведущий 2. 25 января 1943 года войска 60-й армии под командованием генерала И.Д. Черняховского, перейдя в наступление в районе Воронежа, опрокинули части гитлеровских захватчиков и полностью овладели городом Воронеж. Указом Президиума Верховного совета СССР от 6 мая 1975 года город Воронеж был награжден Орденом Отечественной войны I степени:

Ведущий 2. Ровно десять лет назад, в 2008 году за героизм, проявленный защитниками города во время оккупации немецкими войсками, не давший им полностью захватить один



из основных центров страны, городу присвоено почётное звание Российской Федерации «Город воинской славы».

Ведущий 1. Мы должны помнить о прошлом и смотреть в будущее, понимать, что ничто не оправдывает войну, потому что она забирает самое ценное — жизнь. Пусть каждый из нас склонит голову перед величием подвига, который совершили люди. Среди них – студенты и сотрудники Воронежского медицинского института, погибшие в бою, выжившие и восстанавливавшие послевоенный Воронеж. Герои... они никогда не будут забыты нами. Почтим их память минутой молчания...

#### МИНУТА МОЛЧАНИЯ

Ведущий 1. Сегодня наше мероприятие называется «Викторина. Символы г. Воронежа». Мы поговорим о прошлом нашего города, его богатой культуре и сложном периоде лихолетья войны.

Ведущий 2. Представители команд-участников приглашаются принять участие в первом, теоретическом этапе состязаний. Внимание на экран.

#### ВИКТОРИНА

Ведущий 1. Спасибо участникам. Пока баллы подсчитываются, переходим к конкурсу проектов. Итак, свой проект представляет

- (команда 1)

- (команда 2)

Ведущий 2. Спасибо за интересные проекты. Переходим к самой эмоциональной, волнительной части нашей встречи – это номинация творческих выступлений. Свой номер представляет на ваш суд команда лечебного факультета.

Ведущий 1. Итоги викторины подведены. Спасибо всем участникам и гостям. Награждение.

Диплом первой степени получает команда

Диплом второй степени вручается команде

Диплом третьей степени достается

Ведущий 2.

Застыли ели в карауле,

Синь неба мирного ясна.

Идут года. В тревожном гуле

Осталась далеко война.

Но здесь, у граней обелиска,

В молчанье голову склонив,

Мы слышим грохот танков близко

И рвущий душу бомб разрыв.

Мы видим их - солдат России,

Что в тот далёкий грозный час

Своею жизнью заплатили

За счастье светлое для нас...

Ведущий 1. В этом году наша страна отмечает 73 годовщину победы в Великой Отечественной войне. Практически не осталось в живых ветеранов, но наши бабушки и дедушки – дети войны все также видят по ночам свое военное детство. В день победы вспомните, какой ценой досталась нашей стране мирная жизнь, кому мы обязаны возможностью жить и учиться. Давайте сохраним наш мир, мир без войны!!!

#### ВИДЕО

Ведущий 2. Наше мероприятие подошло к концу. С днем победы!

Ведущий 1. И до новых встреч!

### Социологические опросы в курсе изучения социально-гуманитарных дисциплин (внеаудиторная работа)

Приведем в пример результаты такой работы со студентами младших курсов, проведенной накануне празднования столетия комсомольской организации. На наш взгляд, ценность представленной ниже социологической выборки заключается даже не в полученных, безусловно, ценных и интересных результатах, а скорее в том, что большое участие в сборе материала принимали сами студенты-первокурсники, для которых СССР – это уже далекая история. Мы не будем останавливаться на вопросах идеологических задач определенной государственной политики в этом вопросе, ясно одно, опыт существования комсомольской организации бесценен и уникален, его необходимо тщательным образом изучать. К сожалению, на сегодняшний день в исследовательской литературе работы на эту тему носят единственный характер. Большинство из них написано было еще в советскую эпоху, одни сегодня незаслуженно забыты, материалам многих других не доверяют. Тем не менее, отметим, что на сегодняшний день вопросы детства и подростковой социализации остаются одними из самых острых и актуальных. Суициды, проблема досуга молодежи, омоложение наркомании, СПИДа и других заболеваний – темы, с которыми знакомятся студенты медицинских вузов России на младших курсах.

Идея попытаться рассмотреть вопросы пионерского детства показалась интересной и вызвала в учебных группах живую дискуссию. Респондентами выступили преподаватели Воронежского государственного медицинского университета, многие из которых не обладают достаточной компьютерной грамотностью в силу возраста. Для наших студентов это определенно референтная группа. На врачей – преподавателей хотят равняться, их опыту и знаниям доверяют.

Всего было опрошено 100 человек. Помимо стандартных вопросов о возрасте, социальном положении, и т.д., мы вместе со студентами интересовались, какие воспоминания прошли с респондентами сквозь годы об их пионерском прошлом? Отметим здесь же, что 86% опрошенных – это женщины возрастной категории 50-80 лет, 7% - женщины 30-40 лет, 7% - мужчины 50-70 лет.

Все три выделенные группы респондентов отмечают большую роль пионерской организации в их детстве. Приведем в пример самые интересные, на наш взгляд, воспоминания: «Все дети очень гордились наличием галстука, в свободное время даже небольшими группами упражнялись в его завязывании. Каждое утро перед школой его отглаживали».

«Меня приняли в пионеры 15 декабря, одну из первых в классе  
Я приехала домой и до вечера не снимала праздничную форму и галстук, ждала родителей - показать, как замечательно выглядит юный пионер».

«Всё детство провёл в пионерлагерях. «Юный Ленинец», «Чайка им. Щорса», ещё одна «Чайка». Из девизов запомнился самый воинственный:

«Пусть помнят враги: легендарный Чапай был тоже когда-то мальчишкой». А ещё я был вожатым в Крыму. Лучшее лето в моей жизни...».

«Будучи пионером, проявляла активность - была председателем совета дружины, членом городского пионерского штаба – воспоминания остались самые замечательные. В 6 классе, за активную деятельность, мне дали путевку в Артек. В общем, прекрасным было мое пионерское детство».

«Я была только в одном лагере - от предприятия, где работала мама. Поэтому из года в год основной состав детей и вожатых был одинаковый».

Самое веселое - игра «Зарница». Поиграть в войнушку и шпионов - это для советских школьников было самое интересное. А когда из военной части по соседству к нам приехал БТР, все с восторгом гонялись собирать наперегонки гильзы».

«Я была пионером и помню, как это чувство делает тебя ответственным к любым начинаниям и поступкам. Я гордилась тем, что я стала пионером».

Школьников учили дружбе, коллективному сотрудничеству, ответственности. Так же дети принимали участие в различных городских праздничных мероприятиях, собирали макулатуру и металлолом, участвовали в тимуровском движении, была возможность бесплатного отдыха в пионерских лагерях.

У 93% опрошенных возникают лишь положительные эмоции при воспоминании о пионерских организациях. Они считают, что пионерская организация закладывала крепкий «фундамент» для подрастающего поколения и значительно ускоряла процесс социализации. Тем не менее, 7% респондентов неоднозначно высказались о своих впечатлениях. Они отметили, что пионерия - это хорошо, она воспитывает патриотизм, необходимый для социального функционирования в рамках государства и общества в частности. Однако необходимо избегать «перегибов», когда данные организации используют свою деятельность против личности человека и подавляют его индивидуальность.

На основании полученных нами данных можно сделать следующие выводы: большинство опрошенных преподавателей современного Воронежского медицинского вуза с ностальгией вспоминают свое пионерское детство, отмечая положительную роль пионерской организации в своей судьбе. Многие респонденты считают, что она являлась своеобразным путеводителем во взрослую жизнь. Обязанности перед государством, патриотизм, самоотверженность во имя своей страны – эти понятия закладывались в детстве. Пионерия решала проблемы социализации, помогала подрастающему поколению в процессе взросления преодолеть проблемы интеграции во все сферы общества. Она являлась своеобразной опорой и гарантом безопасности для детей, помогала в решении многих проблем.

Социологические опросы проводятся студентами младших курсов ВГМУ на самые разные темы: ЗОЖ, мотивация к обучению, отношение к абортам и эвтаназии, опыты врачей на себе и т.д. Воспитательное значение такой работы сложно переоценить. Отметим также, что опыт проведения социологических опросов может вылиться в написание полноценных научных исследовательских статей, что станет предметом отдельного рассмотрения.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Аверьянова Галина Анатольевна** – старший преподаватель, аспирант кафедры общей педагогики и педагогики профессионального образования, Арзамасский филиал ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Арзамас, Россия).

**Акопян Лариса Георгиевна** – старший преподаватель кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный медицинский университет» (г. Оренбург, Россия).

**Антонова Ирина Тимофеевна** – старший преподаватель кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный медицинский университет» (г. Оренбург, Россия).

**Арсенко Елена Анатольевна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики физической культуры, ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород, Россия).

**Березовский Дмитрий Павлович** – доктор медицинских наук, доцент, заведующий кафедрой судебной медицины, ФГБОУ ВО «Ростовский государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Ростов-на-Дону, Россия).

**Болотских Владимир Иванович** – доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой патофизиологии, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко» (г. Воронеж, Россия).

**Ганишина Ирина Сергеевна** – доктор психологических наук, доцент, начальник кафедры юридической психологии и педагогики, Академия ФСИН России (г. Рязань, Россия).

**Гребенникова Ирина Валерьевна** – кандидат медицинских наук, доцент кафедры патофизиологии, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко» (г. Воронеж, Россия).

**Григорьев Олег Александрович** – доцент кафедры теории и методики физической культуры, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет» (г. Воронеж, Россия).

**Егоров Владимир Николаевич** – кандидат медицинских наук, доцент, доцент кафедры поликлинической терапии, ФГБОУ ВО «Ростовский государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Ростов-на-Дону, Россия).

**Желтова Елена Петровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков доцент кафедры иностранных и русского языков, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций имени профессора М.А. Бонч-Бруевича» (г. Санкт-Петербург, Россия).

**Жиброва Татьяна Валерьевна** – кандидат исторических наук, доцент кафедры философии и гуманитарной подготовки, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко» (г. Воронеж, Россия).

**Захарова Людмила Игоревна** – д.м.н, профессор, профессор кафедры детских болезней, ФГБОУ ВО «Самарский государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Самара, Россия).

**Камалеева Алсу Рауфовна** – доктор педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем» (г. Казань, Россия).

**Киселев Александр Викторович** – старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск, Россия).

**Кольцова Надежда Серафимовна** – кандидат медицинских наук, доцент, доцент кафедры детских болезней, ФГБОУ ВО «Самарский государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Самара, Россия).

**Колчина О.Е.** – ассистент, ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет архитектуры и строительства» (г. Пенза, Россия).

**Корышева Светлана Евгеньевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры юридической психологии и педагогики, Академия ФСИН России (г. Рязань, Россия).

**Кузнецов Александр Владимирович** – кандидат педагогических наук, начальник учебной части, заместитель начальника военной кафедры Ульяновского института гражданской авиации им. Главного маршала авиации Б.П. Бугаева (г. Ульяновск, Россия).

**Лидохова Олеся Владимировна** – кандидат биологических наук, доцент кафедры патофизиологии, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко» (г. Воронеж, Россия).

**Луцик Марина Валерьевна** – кандидат биологических наук, ассистент кафедры патофизиологии, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко» (г. Воронеж, Россия).

**Макашев Шынтас Амангельдиевич** – аспирант, преподаватель кафедры естественно-научных дисциплин, Западно-Казахстанский инновационно-технологический университет, (г. Белгород, Россия).

**Макеева Анна Витальевна** – кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры патофизиологии, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко» (г. Воронеж, Россия).

**Мацко Андрей Иванович** – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой физической культуры и медико-биологических дисциплин, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир, Россия).

**Медведева Анастасия Викторовна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко» (г. Воронеж, Россия).

**Нагорнова Анна Юрьевна** – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник научно-исследовательской части, ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет» (г. Тольятти, Россия).

**Назина Ольга Владимировна** – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный медицинский университет» (г. Оренбург, Россия).

**Неверов Александр Александрович** – преподаватель кафедры тактики и общевойенных дисциплин Филиала Военного Учебно-научного центра Военно-воздушных Сил Военно-воздушной академии им. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина в г. Сызрани (г. Сызрань, Россия).

**Недоруба Елена Александровна** – кандидат медицинских наук, ассистент кафедры поликлинической терапии, ФГБОУ ВО «Ростовский государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Ростов-на-Дону, Россия).

**Никифоров Юрий Борисович** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физической культуры и медико-биологических дисциплин, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир, Россия).

**Ноздрина Наталья Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Брянский государственный технический университет» (г. Брянск, Россия).

**Печкуров Дмитрий Владимирович** – доктор медицинских наук, профессор заведующий кафедрой детских болезней, ФГБОУ ВО «Самарский государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Самара, Россия).

**Пивень Валерий Васильевич** – доктор технических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Тюменский индустриальный университет» (г. Тюмень, Россия).

**Порецкова Галина Юрьевна** – кандидат медицинских наук, доцент, доцент кафедры детских болезней, ФГБОУ ВО «Самарский государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Самара, Россия).

**Рогалева Галина Ивановна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общей педагогики, ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова» (г. Улан-Удэ, Россия).

**Руженцев Сергей Евгеньевич** – кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры философии и гуманитарной подготовки, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко» (г. Воронеж, Россия).

**Сергина Елена Анатольевна** – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск, Россия).

**Синякин Константин Владимирович** – старший преподаватель кафедры боевого применения авиационного вооружения Филиала Военного Учебно-научного центра Военно-воздушных Сил Военно-воздушной академии им. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина в г. Сызрани (г. Сызрань, Россия).

**Собянин Федор Иванович** – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики физической культуры, ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород, Россия).

**Степаненко Лариса Васильевна** – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет» (г. Новосибирск, Россия).

**Сундукова Виктория Викторовна** – адъюнкт факультета подготовки научно-педагогических кадров, Академия ФСИН России (г. Рязань, Россия).

**Тяютина Татьяна Владимировна** – кандидат медицинских наук, доцент, доцент кафедры поликлинической терапии, ФГБОУ ВО «Ростовский государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Ростов-на-Дону, Россия).

**Тумановский Юрий Михайлович** – кандидат медицинских наук, ассистент кафедры патофизиологии, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко» (г. Воронеж, Россия).

**Тяжева Алёна Александровна** – кандидат медицинских наук, ассистент кафедры детских болезней, ФГБОУ ВО «Самарский государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Самара, Россия).

**Фурсенко Татьяна Фёдоровна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры музыкальной педагогики и исполнительства, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта, Россия).

**Холопова Екатерина Юрьевна** – кандидат педагогических наук, заместитель начальника кафедры юридической психологии и педагогики, Академия ФСИН России (г. Рязань, Россия).

**Хритинина Татьяна Александровна** – магистрант кафедры общей педагогики и педагогики профессионального образования, Арзамасский филиал ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Арзамас, Россия).

**Цырендоржиев Аюр Эрдыниеви**ч – магистрант гр. 07462, ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова» (г. Улан-Удэ, Россия).

**Швецов Александр Сергеевич** – начальник учебной лаборатории кафедры боевого применения авиационного вооружения Филиала Военного Учебно-научного центра Военно-воздушных Сил Военно-воздушной академии им. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина в г. Сызрани (г. Сызрань, Россия).

**Щелина Тамара Тимофеевна** – доктор педагогических наук, профессор заведующая кафедрой общей педагогики и педагогики профессионального образования, декан, Арзамасский филиал ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Арзамас, Россия).

Научное издание

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ  
РАЗЛИЧНОГО ПРОФИЛЯ**

коллективная монография

*В авторской редакции*

Подписано в печать 15.05.2019. Формат 60x84/16  
Печать оперативная. Усл. п.л. 13,5  
Тираж 1000 экз. Заказ № 19-48-06

Отпечатано с готового оригинал-макета в издательстве ЗЕБРА  
432072, Россия, г. Ульяновск, ул. Жуковского, 83.